

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 64

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN Nº 64

Número Monográfico sobre Revitalización Lingüística



PROVINCIA AUTONOMA
DI BOLZANO-ALTO ADIGE

2015

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 64

Coordinadores

Luis Enrique López, Ruth Moya y Matthias Abram

Coedición: • Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2 506-255 / 2 506-267
Telefax: (593-2) 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abayala.org
Quito-Ecuador

• RINEIB
Red de investigadores en Educación
Intercultural Bilingüe

Editor de este número: *Luis Enrique López*

Diagramación Ediciones Abya-Yala
digital: Quito-Ecuador

ISBN: 978-9942-09-324-0

Impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre de 2015

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Julio-Diciembre 2015

Nº 64

CONTENIDO

Introducción	7
La revitalización de las lenguas indígenas y su desafío en la educación intercultural bilingüe <i>Marcus Maia</i>	17
Øsik uninkatik nu isuikwan kusrennøp pera maramik Educación propia desde el ciclo de vida misak en la primera infancia <i>Bárbara Muelas Hurtado</i>	37
Reapropiación y aprendizaje de una lengua indígena en contextos de dominación: el óol regresado a una mujer maya a través del maya yucateco <i>Yazmín Yadira Novelo Montejo</i>	47
La importancia de la documentación lingüística en la revitalización de las lenguas: un esfuerzo colaborativo entre los kukama-kukamirias <i>Rosa Vallejos</i>	57
Dxi'j pakwena ujeka nasa yuwete çhaçxhaxja: buscando el camino para fortalecer el nasa yuwe <i>Sonia Pineda Rodríguez</i>	101
Kisugunewün ka Mapudungun <i>Felipe Domingo Curivil Bravo</i>	123

La revitalización de la lengua mapuche en Chile (Petu mapuzugunmeketuñ: “todavía estamos habla que habla mapuzugun”) <i>Elisa Loncon Antileo</i>	133
A construção de políticas públicas voltadas para universitarios indígenas e o resgate cultural de grupos étnicos que vivem em contexto urbano: os desafios para se trabalhar a questão étnica no Brasil <i>Emerson de Oliveira Souza e Emerson Guarani</i>	163
Trayectoria de la lengua jaqaru y su trascendencia <i>Yolanda Nieves Payano Iturrizaga</i>	193
El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina <i>Luis Enrique López</i>	205

Introducción

Con el cambio de siglo, desde la academia –sobre todo del hemisferio norte– surgieron voces que comenzaron a alertarnos sobre los peligros que confrontaba el mundo en cuanto a una aparentemente inevitable pérdida gradual de su patrimonio cultural y lingüístico. Tales conclusiones resultaron también de la toma de consciencia sobre la creciente pérdida del patrimonio biológico del planeta (Kraus, 2011), producto de la deforestación, la contaminación del agua, la explotación ilimitada de los recursos naturales, etc. Al respecto, cabe destacar que existe una correlación entre biodiversidad y diversidad cultural y lingüística, por lo general, las regiones con mayor diversidad biológica albergan también una considerable diversidad cultural e idiomática.

Resultaron de esta nueva preocupación planetaria diversas iniciativas destinadas, primero, a la clasificación de las lenguas amenazadas, creándose taxonomías de vitalidad lingüística; y luego, aparecieron proyectos académicos destinados a documentar los idiomas en riesgo antes que se perdieran sus últimas huellas. También surgieron iniciativas referidas a la recuperación o revitalización de las lenguas amenazadas de extinción. Con todo ello, se ha venido configurando en el mundo un nuevo campo de actuación y también nuevos modos de aplicación de las disciplinas que conforman el gran campo de la lingüística, así como también nuevas formas de acción y de trabajo con los hablantes o “recordantes” de estas lenguas.

Tales vientos llegaron también a América Latina, en tanto nuestra región es aquella en la que sobrevive un número considerable de lenguas: el más alto número de familias lingüísticas del mundo. Si bien desde hace al menos tres décadas la región experimenta una situación de mayor visibilización indígena y hasta de insurgencia

—producto de los procesos de etnogénesis que experimentan números crecientes de personas y de comunidades indígenas— no cabe duda que la región atraviesa el momento más importante de su historia en lo se refiere a la cobertura escolar y al acceso a medios de comunicación masiva —incluido el internet—, además de un innegable crecimiento económico producto, sobre todo, del avance de las industrias extractivas, lo que afecta a los territorios indígenas prácticamente en toda América Latina. En este contexto, las comunidades y poblaciones indígenas siguen siendo las más afectadas y las menos beneficiadas por el crecimiento económico, lo que hace temer que la pérdida de lenguas se acelere.

Esa mayor visibilización y participación política indígena, junto a los procesos individuales y colectivos de etnogénesis, también ha contribuido a que los líderes e intelectuales indígenas comiencen a preocuparse por la pérdida de las lenguas que sus sociedades hablaban cotidianamente. Desde hace dos o tres décadas, los procesos de etnogénesis e insurgencia indígena han venido aparejados por el deseo creciente de recuperar o evitar perder las lenguas originarias. Tal situación ha llevado, por ejemplo, a situaciones como las que me tocó vivir en Bolivia cuando se pedía que “la escuela nos devuelva la lengua que nos quitó” (López, 2005)¹. Las motivaciones que subyacen a tales demandas son diversas y merecen reflexión, pues no parece aún haber consciencia entre las comunidades de hablantes que la interrupción de la transmisión intergeneracional es una de las principales causas de la pérdida de lenguas.

Es ante esta situación que este número de *Pueblos indígenas y educación* aborda la cuestión de la revitalización lingüística, analizando situaciones de diversos pueblos y lenguas. Como se verá, los

1 Ver: *De resquiciones a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural y PROEIB Andes.

diez trabajos que conforman este número monográfico describen y analizan distintos casos en los que, por lo general, la agencia indígena se ha propuesto detener o revertir el cambio lingüístico en curso.

Una de las convicciones compartidas entre quienes trabajan desde los centros académicos del primer mundo y quienes lo hacemos desde América Latina –en interacción constante y creativa con líderes e intelectuales indígenas– nos remite a que cada situación es única y, por ende, requiere de soluciones y acciones que también lo sean. De ahí que este número busque constituirse en un espacio de construcción de propuestas de revitalización idiomática, pero también de construcción teórica. Si bien hay mucha más experiencia en cuanto a la documentación de las lenguas amenazadas, no ocurre lo mismo en el campo de la revitalización idiomática. Que el campo sea relativamente inédito, nos ofrece la oportunidad para hacer pero también para pensar, reflexionar y teorizar a partir de nuestros aprendizajes producto de la acción. Y eso es lo que podremos colegir a partir de la lectura y análisis de los textos que ahora presentamos.

Como se verá, estamos ante una diversidad de trabajos que aparecen de forma intercalada. Contamos con textos analíticos y con textos descriptivos de experiencias en curso. Junto a ellos, este número incluye testimonios de agentes revitalizadores que dan cuenta de la actual voluntad indígena de transformar la situación.

Este número abre con un trabajo de Marcus Maia, lingüista brasileño, quien nos ofrece consideraciones conceptuales que contribuyen a identificar el campo de la revitalización lingüística y establecer una relación entre este y el de la educación intercultural bilingüe (EIB). Marcus echa mano de la noción de “ecología del lenguaje” como marco conceptual que nos permitiría no solo analizar la vitalidad de las lenguas, sino también las políticas para revertir la mudanza idiomática y para contribuir a su recuperación y revitalización.

El segundo artículo pertenece a Bárbara Muelas, lideresa y lingüista indígena colombiana. Ella nos presenta los planteamientos sobre la educación propia como marco conceptual y operativo desde el cual se podrían gestar procesos de revitalización idiomática. Bárbara recuerda que en el caso de su pueblo –misak o guambiano–, así como en el de todos los demás pueblos colombianos, la agencia indígena y su adhesión al plan y proyecto de vida son determinantes. En otras palabras, en el contexto colombiano sería la educación propia la que podría contribuir a la reversión del cambio lingüístico, en la misma medida en que ahora este tipo de educación se alinea con las reivindicaciones territoriales de los pueblos indígenas.

Sigue a ese texto uno de Yazmín Novelo, joven profesional maya-mexicana que actualmente cursa estudios de sociolingüística. Aquí nos presenta un testimonio personal de reaprendizaje de la lengua materna de sus mayores: el maya yucateco. Yazmín describe y analiza cómo la interacción con su abuela se convirtió en la ocasión y el espacio en el cual no solo su consciencia como maya podría despertar, sino también la lengua que su familia nuclear había optado por silenciar. En su artículo, Yazmín muestra cómo el fogón, el comal y la interacción entre su abuela y una de sus primas –que sí hablaba el maya– se constituyeron en el espacio y la situación en las que ella podía reaprender su lengua.

Rosa Vallejos, lingüista peruana, aborda cuestiones relativas a la documentación lingüística y lo hace en relación a una de las lenguas amazónicas severamente amenazadas: el kukama, hablado en Brasil, Colombia y Perú. Rosa se refiere a la situación de esta lengua en el Perú y describe y analiza situaciones en las que le ha tocado actuar como profesional, pero también como persona. Distintos pasajes de su texto dan cuenta de su involucramiento profesional y personal en las distintas acciones que ha promovido, involucrando a expertos indígenas en las tareas no solo de recolección de datos, sino también de uso de los mismos en procesos de enseñanza del kukama.

El trabajo de Rosa –a diferencia de otros del mismo quehacer– nos muestra cómo la documentación y la revitalización pueden ir de la mano cuando se trasciende la visión del “informante” y se toma en serio a los expertos indígenas. Incluso nos muestra cómo las nuevas situaciones de uso, producto de la revitalización y del diálogo espontáneo entre los hablantes de kukama, pueden permitirnos revisar descripciones y análisis anteriores.

El quinto artículo de este número pertenece a la pluma de Sonia Pineda, lingüista colombiana que trabaja codo a codo con un cabildo indígena en el Cauca. Desde una perspectiva de lingüística aplicada, Sonia se refiere a un proceso de planificación lingüística desarrollado en el territorio indígena de Jambaló, para dar cuenta de la búsqueda de estrategias para la revitalización de la lengua nasa yuwe, que es una exigencia de la propia comunidad. En esta experiencia, se entrecruzan diversos niveles de la planificación idiomática (corpus, estatus, adquisición), los cuales –aunque diferentes– se interrelacionan cuando las medidas o estrategias parten de las ideas o planteamientos comunitarios (*folk-linguistics*), aunque teniendo en cuenta las orientaciones técnicas. En opinión de la autora, este ejercicio de planificación desde abajo hacia arriba y con la participación activa de la comunidad de hablantes genera una dinámica favorable a la consecución de mejores resultados y respuestas que coadyuvan a la revitalización del nasa yuwe.

A continuación, sigue el trabajo de Felipe Curivil, historiador mapuche-chileno que actualmente cursa estudios de maestría en EIB en el PROEIB Andes (Cochabamba, Bolivia). Felipe nos presenta un análisis sobre la situación de la lengua mapuzungun y de sus hablantes, y nos alerta sobre cambios sociolingüísticos importantes que se vienen dando, a raíz de una creciente preocupación mapuche por la situación de su lengua patrimonial. Con base en este análisis, nos refiere a experiencias innovadoras que se llevan a cabo actualmente en Chile para revitalizar el mapuzungun, como son los campamen-

tos lingüísticos, los eventos de teatro y de música contemporánea, organizados por la tercera generación de mapuches que viven, por lo general, en el ámbito urbano. A estas iniciativas se añaden otras de inmersión lingüística en actividades comunitarias, durante las vacaciones. Los protagonistas de estas acciones son jóvenes menores de treinta años que buscan reconstruir un tejido social-familiar mapuche, vinculando el reaprendizaje de la lengua con la reconstrucción identitaria.

Elisa Loncón, lingüista mapuche-chilena, profundiza en la problemática mapuche y en el mapuzungun sobre la base de una revisión histórica del desplazamiento lingüístico y el análisis socio-lingüístico de información estadística actual. Elisa comparte también los avances en materia jurídica y aquellos que se han dado en la educación a partir de la inclusión de la enseñanza del mapuzungun en las escuelas que atienden a estudiantes mapuches. Luego se refiere al proceso en curso de reivindicación del mapuche como derecho y con vistas a la promulgación de una ley de derechos lingüísticos que reconozca la oficialidad del mapuzungun. Sostiene que cuando la comunidad de hablantes se organiza, esta es capaz de enarbolar públicamente sus demandas, significados y sentidos que fundamentan sus acciones y, a partir de allí, comenzaría una revitalización con sentido propio. El caso mapuche, a diferencia de otros, aporta a nuestras agendas revitalizadoras la atención que algunos intelectuales mapuches le han prestado al desarrollo de una poesía y una narrativa bilingües.

El octavo artículo pertenece a Emerson de Oliveira Souza, quien se autodenomina como Emerson Guaraní. Emerson es un científico social guaraní que estudió y trabaja en la Universidad de Sao Paulo, en Brasil. En su texto nos ofrece un recuento del avance indígena en la educación superior en Brasil, sobre la base de un breve análisis de los logros del movimiento indígena en ese país. El trabajo de Emerson aparece en su versión original en portugués brasileño

y nos ofrece la posibilidad a todos los lectores hispano hablantes de poner a prueba nuestras actitudes lingüísticas, pues con una buena predisposición el texto de Emerson bien puede resultar inteligible para todo hispanohablante. El artículo pone de relieve cómo, producto de la agencia indígena, la Universidad brasileña se abre y posibilita que números cada vez mayores de indígenas que habitan en el Brasil cursen estudios superiores. Emerson nos muestra cómo la focalización de la historia y la cultura indígenas permite a los estudiantes universitarios indígenas recuperar sus lenguas, incluso en el espacio urbano donde ahora habitan. A su juicio, de este modo y gradualmente, estos estudiantes comienzan a actuar como “sujetos de conocimiento” y ya no “como objetos de investigación”, y es precisamente a partir del momento en que ellos se ven a sí mismos como sujetos de conocimiento y de derecho, que aflora la necesidad de recuperar y revitalizar su lengua patrimonial.

El testimonio de una lingüista jaqaru hablante de los Andes centrales peruanos, Yolanda Nieves, aporta información sobre acciones en curso para revalorizar y revitalizar el jaqaru, una de las lenguas de la familia aru, hoy amenazada por el avance aplastante del español. En un recuento, en gran medida autobiográfico, Yolanda da cuenta de su involucramiento como jaqaru hablante en la defensa de su lengua. Desde sus pasos iniciales como “informante” y también en la enseñanza de este idioma –tanto a niños y jóvenes de su comunidad lingüística como a estudiantes extranjeros– la autora se refiere a su actual condición de intérprete oficial, así como al primer registro civil bilingüe en el Perú, el cual ahora registra a los pobladores de tres comunidades peruanas tanto en jaqaru como en español. Desde este caso, se añade a nuestro repertorio de estrategias una que es posible gestar e implementar desde la esfera pública. Para que ello ocurra, sin embargo, se requiere del involucramiento activo de agentes revitalizadores que hacen suya la causa de la pervivencia y el uso de su lengua.

El número cierra con un texto bastante extenso que pretende analizar la interfaz familia-comunidad-escuela en procesos de revitalización idiomática. El texto tiene pretensión regional latinoamericana y por ello parte de una panorámica de la situación de los pueblos indígenas y de las lenguas originarias que se hablan en América Latina. Sobre esa base, se revisan distintas experiencias de revitalización cultural y lingüística, que nos permiten construir un marco conceptual para analizar tres casos específicos situados en los actuales territorios de Colombia, Guatemala y Perú. A partir de las distintas situaciones analizadas, se plantean deslindes conceptuales entre la hasta hoy llamada EIB y lo que se postula como una educación para la revitalización lingüística y cultural, entre enseñanza de una lengua materna, una segunda lengua y una lengua patrimonial. Se considera que la situación de vulnerabilidad de las lenguas y la situación actual de etnogénesis, y de voluntad de lucha contra la extinción de las lenguas indígenas, exigen una revisión que no solo debe ser metodológica, sino también conceptual.

Esperamos que este número monográfico de *Pueblos indígenas y educación* contribuya al desarrollo de este nuevo campo interdisciplinario que, para prosperar, debe involucrar en primera línea a los hablantes de lenguas indígenas que insisten en utilizar las lenguas de sus mayores y que están comprometidos con el destino de sus lenguas y culturas. Desde esa perspectiva, a los profesionales preocupados por el creciente desplazamiento idiomático y comprometidos con la conservación de la diversidad lingüística y cultural, nos toca acompañar estos procesos contribuyendo con análisis como los que en este número se hacen, así como propiciando el estudio de casos comparables, para provocar y motivar el desarrollo de estrategias que en otros lugares han dado frutos.

Mi contribución a este libro es producto de un proyecto regional que dirijo desde la Fundación PROEIB Andes, cuya sede está en Cochabamba, Bolivia. Es esta misma institución la que también

ha apoyado la producción de esta compilación, por cual va nuestro agradecimiento a Guido Machaca, director ejecutivo de Fundación PROEIB Andes.

Guatemala, marzo 2015

Luis Enrique López

La revitalización de las lenguas indígenas y su desafío en la educación intercultural bilingüe²

Marcus Maia

Universidad Federal de Río de Janeiro

Brasil

En su importante estudio sobre la revitalización idiomática, la profesora Leanne Hinton, de la Universidad de Berkeley (EUA), nos recuerda que existen hoy en el mundo cerca de 250 países, donde se hablan alrededor de 6 000 lenguas. La inmensa desproporción entre el número de países y de lenguas indica que apenas una minoría de las lenguas del mundo pueden caracterizarse como lenguas de gobierno, lenguas de comercio o lenguas de educación, o incluso, como lenguas de comunicación más amplia.

La gran mayoría de las lenguas habladas hoy en día en el mundo están amenazadas de extinción o al menos entre los lingüistas parece existir un amplio consenso de que la diversidad lingüística en el planeta está siendo crecientemente amenazada. Entre los políticos, los agentes gubernamentales y los profesionales bien informados de las sociedades de los distintos países, se nota la existencia de percepciones y evaluaciones de que las presiones de la globalización o mundialización de los valores económicos, sociales y culturales, impulsadas por el desarrollo tecnológico, acaban por imponer una

2 Este texto es una versión revisada de la conferencia dictada por el autor en el VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, realizado en Cochabamba, Bolivia, entre el 1 y 4 de octubre de 2006.

nivelación o absorción de las poblaciones minoritarias periféricas hacia los grupos mayoritarios hegemónicos.

El Atlas de las lenguas del mundo, publicado por algunos científicos británicos en 1994, constata el declinar vertiginoso de las cerca de 6 000 lenguas que se calcula aún son habladas hoy en el mundo. Se estima que dentro de apenas un siglo, la mitad de estas lenguas ya estarán extintas. *El Atlas* también prevé que de esas 3 000 lenguas, cerca de dos tercios —aproximadamente 2 000 lenguas— entrarán en proceso inexorable de desaparición en el siglo subsiguiente. Otras evaluaciones son aún más dramáticas y confieren a esta muerte de lenguas contornos de verdadera tragedia. El estudio *Ethnologue: Languages of the World*, hecho por Grimes en el año 2000, indica que el 96% de las lenguas son habladas por cerca del 4% de la población del mundo y que apenas un 4% de las lenguas son habladas por el 96% de la población mundial. Es decir, un 96% tiene un número extremadamente reducido de hablantes, encontrándose por esta causa amenazadas de extinción. Los estudios divulgados por la Asociación Americana para el Desarrollo de las Ciencias, en 1995, prevén que el 95% de las lenguas del mundo estarán muertas o en vías de extinción en los próximos cien años. Quedarían apenas cerca de 300 lenguas aún vivas después de la extinción de aproximadamente cerca de 5 700 lenguas a fines del primer siglo del tercer milenio.

Los datos referentes a Brasil no nos permiten recusar estas previsiones funestas. Rodrigues (1993), por ejemplo, estima que en el año 1500, en la época del descubrimiento de Brasil, se hablaban casi 1 300 lenguas diferentes, de las cuales 1 100 ya están extintas y quedan solo cerca de 180 lenguas que hoy son habladas por una población de 700 000 personas, lo que constituye únicamente el 0,2% de la población total del Brasil. Estas lenguas sobrevivientes, conforme avala Franchetto (2004), serían minoritarias y estarían todas en peligro de extinción.

La preservación y la revitalización de lenguas demanda procedimientos complejos que viabilicen una formulación y una implementación de políticas públicas afirmativas en el sentido de garantizar la institucionalización y también prácticas sociales que valoricen, divulguen y amplíen el uso de una lengua minoritaria no solo en el ámbito de sus usuarios, sino también en el contexto más amplio de la sociedad general. En este sentido, se puede pensar la cuestión de la diversidad lingüística desde diferentes ángulos teóricos y prácticos. Aquí procuraremos reflexionar sobre la cuestión desde un punto de vista denominado “ecología del lenguaje”, en el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB). Además, reflexionaremos sobre nuestra experiencia personal en relación a esta cuestión a lo largo de años de trabajo con la etnia Karajá y también como consultor y docente, desde 2001, en el Proyecto del Tercer Grado Indígena, que es el primer programa de formación de profesores indígenas a nivel superior en Brasil. De esta manera, en consonancia con la cultura ecológica de “piense global, actúe local”, adoptamos explícitamente la perspectiva de reflexionar sobre micropolíticas de revitalización y preservación lingüística.

La pregunta que queremos focalizar específicamente en este artículo es: ¿de qué forma se puede contribuir con la tarea de preservación y revitalización lingüística en los cursos superiores de formación de profesores, teniendo como cuadro de referencia la ecología del lenguaje?

El concepto ecología del lenguaje fue utilizado por primera vez en un estudio del lingüista norteamericano Einar Haugen, en la década del 70. Haugen (1972) planteó que la nueva disciplina –también denominada ecolingüística– estudia las relaciones entre “la lengua dada y su ambiente”, reuniendo sobre un recorte más amplio e integrado cuestiones tradicionalmente investigadas por la sociolingüística, la psicolingüística y la lingüística aplicada. Para la ecolingüística, el ambiente de una lengua está constituido tanto por la sociedad

para la cual la lengua funciona como medio de comunicación como por el contexto de sus interacciones con otras lenguas y facultades cognitivas en las mentes de los hablantes. Haugen también enfatiza la reciprocidad entre lengua y ambiente: además de la importancia de describirse el contexto social y psicológico en los cuales la lengua se encuentra, es fundamental investigar sus efectos sobre la lengua.

Además de ampliar el sentido del término ambiente, al adoptar la metáfora ecológica la nueva disciplina permite redimensionar holísticamente aspectos de la investigación lingüística que pueden ser mejor comprendidos así. Al igual que las especies, las lenguas nacen, se desarrollan, transforman perdiendo ciertos rasgos y adquiriendo otros, y final o eventualmente –por diferentes razones– pueden entrar en extinción. Como las especies, las lenguas mantienen contacto entre sí, estableciendo diferentes tipos de relación, desde la simbiosis a la depredación. Un aspecto particularmente interesante de la ecolingüística es su analogía con el movimiento ecológico que –además de la descripción y análisis de su objeto de estudio– pone de relieve la importancia del compromiso activo y cooperativo en cuestiones urgentes como la extinción de las especies, al igual que las lenguas vivas amenazadas de desaparecer.

Por tanto, intentaremos poner en debate en este texto algunas cuestiones ecolingüísticas dignas de ser consideradas en los cursos de formación de profesores indígenas, muchas de las cuales han sido experimentadas por nosotros en los programas que hemos trabajado en el Brasil. Ciertamente, la idea de lenguas amenazadas o lenguas en peligro de extinción se inspiró en la pérdida de la diversidad biológica, la cual viene aumentando en los diferentes ecosistemas del planeta, sobre todo en las últimas décadas. En todos los continentes la degradación del medio ambiente natural avanza rápidamente, trayendo consecuencias directas –en mayor o menor grado– para la calidad de vida de la humanidad a escala global. Obviamente, no se trata de establecer una correlación determinista y simplista entre la

degradación de los ecosistemas naturales y la pérdida de la diversidad lingüística; en muchas regiones cuyo grado de diversidad de especies es relativamente bajo, puede encontrarse una gran diversidad lingüística; además de esto, la comparación de las lenguas con organismos biológicos no es exactamente nueva y más bien se remonta al siglo XIX, por lo que debe ser tomada con cierta cautela.

De cualquier forma y como hemos visto, los indicadores sobre la pérdida de lenguas en el mundo son preocupantes, volviendo relevante –por lo menos en ese sentido– la analogía con la pérdida de las especies naturales: una vez que la especie desaparece, es extremadamente difícil revivirla. La pregunta que naturalmente se impone al reflexionar sobre estos cuadros de proyecciones verdaderamente apocalípticas sobre el futuro de las culturas y lenguas minoritarias en el mundo, es saber si se pueden encontrar alternativas que reviertan o eviten el cumplimiento de estos pronósticos tan desalentadores. Así, se procederá inicialmente a una evaluación de la *causa mortis*, el factor o conjunto de factores responsables de la amenaza de extinción que podría hacer que millares de lenguas en el mundo desaparezcan, incluyendo las brasileñas. En rigor, se trata de determinar por qué muere una lengua. La respuesta es inmediata: una lengua muere porque deja de ser hablada. Lo que nos remite a la siguiente pregunta: ¿por qué una lengua deja de ser hablada?

Exceptuando los casos más extremos –desafortunadamente no tan raros– en los que el genocidio de poblaciones minoritarias trae la aniquilación violenta de la lengua de esos grupos, se puede diagnosticar que la muerte de una lengua suele presentarse como un proceso gradual y crónico, causado por una conjunción de factores previsible que van agravándose a lo largo del tiempo: no es una muerte súbita e inesperada. Aun diversificados, tales factores producen el mismo resultado: la introyección por los hablantes de la desvalorización de su cultura y su lengua, por la sociedad hegemónica, lo que implica un progresivo desuso de la lengua minoritaria a medida

que los hablantes dejan de valorar las funciones para las cuales la lengua es tradicionalmente empleada.

Frente a esta constatación pasemos a examinar la agenda ecolingüística, la cual podría ofrecernos recursos para evaluar mejor las posibilidades de acción en el sentido de desarrollar micropolíticas de preservación y revitalización lingüística, que puedan ser llevadas a cabo efectivamente si quisiéramos integrarnos en un movimiento cooperativo en pro de la supervivencia de las lenguas amenazadas de extinción. Aunque no se limite a ellos, esta agenda incluye varios de los temas propuestos por Haugen como parte de la lista de ítems a ser considerados para formarse un cuadro sobre la ecología de una lengua dada.

Un primer tópico fundamental a trabajar en el ámbito de un programa de formación de profesores indígenas es la comprensión adecuada respecto de la naturaleza del lenguaje humano y de las lenguas que resultan de ello. La propuesta que hemos hecho sobre esta cuestión incluye aspectos del programa de investigación que se ha denominado “biolingüística”. Comprendida como producto de la facultad u órgano del lenguaje, una lengua es antes que nada una dotación biológica de la especie humana. Este abordaje permitió un gran avance en la investigación lingüística a lo largo de medio siglo, desde la propuesta inicial de Noam Chomsky en los 50. Además de explicar adecuadamente el lenguaje, la propuesta biolingüística ofrece el mejor argumento contra la visión prejuiciosa que propone diferencias cualitativas entre las lenguas, por ejemplo, dialectos primitivos versus lenguas de civilización. Todas las lenguas tienen como punto de partida una misma gramática universal, todas son productos del mismo cerebro humano.

La actuación del equipo de lenguas del Proyecto del Tercer Grado Indígena, de la Universidad Estatal de Mato Grosso (UNEMAT), que formó a las primeras promociones de profesores indí-

genas a nivel superior en Brasil, optó por la propuesta pedagógica del profesor-investigador, procurando desarrollar la capacidad de pensamiento crítico del profesor, para que pueda comprender el fenómeno del lenguaje como una competencia mental universal que se manifiesta a través de las diversas lenguas. En este sentido, los profesores indígenas –que son en total unas 200 personas originarias de 36 pueblos indígenas, hablantes de 28 lenguas– fueron siempre estimulados a desarrollar una reflexión crítica sobre los conceptos fundamentales de la lingüística contemporánea, aplicándolos en el análisis de sus lenguas, que son comprendidas no como fenómenos exóticos, sino como sistemas plenamente relacionados con los principios universales del lenguaje.

Los fundamentos teóricos de la biolingüística proveen un cuadro de referencia conceptual que permiten al profesor indígena pensar de un modo integral sobre dos problemas que, según Chomsky, constituyen las preguntas filosóficas más importantes: el problema de Platón y el problema de Orwell.

El problema de Platón puede ser expresado a través de la pregunta: ¿cómo podemos saber tanto si tenemos tan pocas evidencias?, es decir, si nadie nos enseña sistemáticamente nociones importantísimas y esenciales para el manejo del lenguaje, ¿cómo se puede adquirir una lengua? La respuesta es que sabemos tanto porque ya nacemos sabiendo. Obviamente, no es que ya nacemos sabiendo hablar portugués o castellano o aimara; nacemos con una especie de instinto lingüístico: poseemos los principios universales que se aplican a cualquiera de las lenguas humanas y es por eso que somos capaces de adquirir cualquiera de esas lenguas de manera tan rápida y uniforme. Sea cual fuese la lengua, alrededor del primer año de vida el niño habla palabras sueltas; alrededor del año y medio comienza a juntar las palabras; de los tres a cuatro años ya adquiere la gramática de su lengua. Es claro que, a lo largo de nuestra vida, aprendemos nuevas palabras y también nuevas construcciones gramaticales, pero

la adquisición de las estructuras fundamentales se da de manera semejante para todos los seres humanos sin importar su raza, clase social, nacionalidad, género, etc.

El problema de Orwell lleva su nombre gracias al escritor inglés George Orwell, quien escribió el libro *Rebelión en la granja*, donde los animales se vuelven en contra de un granjero que los oprime, pero acaban reproduciendo una sociedad en la cual los animales también se oprimen unos a los otros. El problema de Orwell es expresado por Chomsky a través de la pregunta: ¿cómo podemos saber tan poco si tenemos tantas evidencias? Lo que Chomsky quiere decir es que aunque tengamos tantas informaciones a través de la radio, la tv, los periódicos, internet, libros, etc. igualmente somos manipulados y llevados a creer ciertos puntos de vista y prejuicios de otros. Chomsky dice que el problema fundamental de la cognición es, de hecho, el problema de Platón, pero si no consideramos el problema de Orwell, corremos el riesgo de vivir en un mundo en el cual nuestros pensamientos y opiniones sean totalmente manipulados. Por eso es importante que el problema de Orwell sea abordado en el nivel universitario, cuando queremos desarrollar plenamente el pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar, de investigar creativamente los fenómenos y no solamente asimilar pasivamente contenidos preestablecidos.

Al pensar sobre esos problemas, los profesores indígenas del pueblo xavante, en el primer año del Proyecto del Tercer Grado Indígena, se reunían durante toda una mañana en un verdadero cónclave, debatiendo en su lengua sobre qué términos en xavante podrían expresar los conceptos de “lenguaje” y “lengua” sobre los cuales se reflexionaba en aquella sesión. Allí estaban 60 profesores indígenas que usaban su lengua para pensar sobre su lengua. Fue una experiencia emocionante e inolvidable acompañar aquel debate en lengua xavante a lo largo de varias horas para, finalmente, recibir de ellos las dos palabras que consensualmente indicaban esos conceptos

fundamentales: *damreme tsiró* (lenguaje) y *damreme dzé* (lengua). La verdadera alegría que sentimos todos al ver nacer nuevas palabras es la alegría de vencer la muerte, la degradación de la lengua, porque la tarea de revitalización lingüística no es solamente preservar lo que ya existe, sino también crear algo nuevo.

Durante los cinco años del Programa de Lenguas, Artes y Literaturas, del Proyecto del Tercer Grado Indígena, investigamos en grupo, con la participación activa de los profesores indígenas de los subsistemas en los que generalmente se describen los sistemas lingüísticos. El estudio de las estructuras fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas consideradas en sus aspectos generales y particulares, se realizó con el fin de permitir el desarrollo de percepciones adecuadas sobre las lenguas y proveer las bases teóricas y metodológicas para su descripción y análisis. Si pretendemos preservar las lenguas, es necesario cumplir con el conocimiento de sus estructuras. El estudio científico de las lenguas es una etapa fundamental para la documentación de las lenguas, a través de gramáticas y diccionarios, además de apoyar la preparación de materiales pedagógicos como cartillas, libros de lectura, etc., que podrían contribuir decisivamente a su enseñanza, divulgación y valorización, es decir, a su preservación.

Además del estudio sincrónico de las lenguas, buscamos desarrollar con los profesores el conocimiento de las clasificaciones genéticas y tipológicas de las mismas, el cual provee datos importantes para su descripción y análisis. El estudio descriptivo es subsidiario del estudio comparativo, que a su vez permite corregir y refinar el estudio descriptivo. Nuevamente, tales estudios son fundamentales para la enseñanza y preservación de las lenguas.

También el uso de las lenguas debe ser objeto de estudio cuidadoso en cualquier programa ecolingüístico de preservación de lenguas. Es preciso conocer sus dominios de uso: quién habla a quién,

cuándo, dónde y cómo. Es preciso establecer con criterios dialécticos y geolingüísticos quiénes son y dónde están las variables geográficas de las lenguas: sus diversos dialectos regionales. De la misma forma, es necesario establecer sus variables diastráticas, diacrónicas y diafásicas, sus géneros de habla, sus jergas y dichos, sus sociolectos y registros, sus neologismos y arcaísmos; esta es una condición esencial para poder conocer y evaluar la vitalidad de las lenguas y su posible desaparición.

En el ámbito del Proyecto del Tercer Grado Indígena hemos desarrollado una propuesta de diccionario enciclopédico, que tiene el potencial de integrar de forma sistemática no solo los conocimientos específicos sobre el lenguaje, sino también otros etnoconocimientos importantes para las lenguas y culturas indígenas. Nuestra propuesta respecto a ese tema fue constituir –a lo largo de cinco años de trabajo con las primeras promociones formadas por el proyecto– bancos de datos léxicos, ingresando ítems vocabulares de las diferentes lenguas.

El énfasis en la producción de esas bases de datos recae sobre su proceso de elaboración por parte de los alumnos que –orientados por los profesores del tercer grado– pudieran contribuir, definir, transcribir, traducir, comparar y analizar las entradas en el diccionario, pasando a dominar no solo su contenido, sino también todas las fases del proceso de diccionarización e informatización.

Las fichas incluyen las siguientes informaciones: entrada lexical en la ortografía de cada lengua, transcripción fonética, categoría gramatical, término equivalente o definición en portugués o español, definición en lengua indígena, sinónimos, variantes dialectales, informaciones sobre contextos de uso, géneros de habla y ejemplos. Estas bases podrían tornarse verdaderos diccionarios enciclopédicos incluyendo cuadros de clasificación, fotografías y diseños de las diferentes culturas indígenas como flora, fauna, arte, cestería, pluma-

ria, objetos rituales, máscaras, patrones de pintura corporal, juegos, etc. Las colecciones de mitos y cantos con traducción libre e interlineal, además de un registro de biografías, hechos históricos y aldeas pasadas y presentes, sirven de material didáctico suplementario en las escuelas. Por otro lado, las actividades escolares y de investigación en las aldeas pueden ser planificadas de modo que los niños indígenas –tanto como los ancianos, líderes y otros miembros de la comunidad– puedan participar en la construcción de las fichas, siendo consultados por los alumnos del tercer grado sobre diferentes aspectos como su mejor conceptualización, sinónimos, variantes en la pronunciación, representaciones iconográficas, etc. Así, este proyecto puede ser un ejemplo eficaz de micropolítica de preservación y revitalización de los etnoconocimientos sobre la lengua, la historia y la cultura de cada sociedad indígena.

Los proyectos de esta naturaleza, contruidos activamente por miembros de sociedades indígenas, con el apoyo de instituciones universitarias y de investigación, tienen un valor adicional para la preservación y revitalización de las lenguas indígenas. Como me fue recordado por el profesor bilingüe Ijoraro, de la etnia karajá, el desarrollo de materiales bilingües sobre las lenguas indígenas –libros de gramática, diccionarios, enciclopedias, CD– tiene una importancia fundamental en la educación de los no indígenas que conviven con las poblaciones indígenas, principalmente aquellos que residen en las ciudades más próximas a las aldeas. Los indígenas son objeto de prejuicios por parte de muchos brasileros no indígenas. Esto es, sin duda, uno de los factores responsables del desprestigio, debilitamiento y desaparición de muchas lenguas del Brasil. Durante mi estadía en las aldeas karajá, al norte de Xamboiá, hablé con ancianos indígenas, líderes, profesores y alumnos sobre la situación de pérdida de la lengua en relación a las aldeas en las que la lengua y la cultura karajá son todavía fuertes. Fue interesante notar que durante mi temporada en la aldea –siempre en continuo ejercicio de mis conocimientos de la lengua indígena– era frecuentemente buscado

por grupos de niños y jóvenes que venían a mostrarme palabras y frases que conocían, para comprobar mi comprensión de ellas; eran los mismos pequeños que inicialmente habían mostrado vergüenza de hablar karajá y que me decían que no conocían “aquel argot” porque eran constantemente importunados por los no indígenas de las ciudades próximas. ¡Ahora me asediaban revelando un conocimiento latente de la lengua indígena mucho mayor del que ellos mismos suponían! Se divertían demostrando a aquel *tori* (“no indígena” en karajá) que ellos sí valorizaban e intentaban usar la lengua karajá, pues sí la conocían. Varios padres también se sorprendieron al ver a sus niños curiosos preguntando y expresándose en karajá, no solo pronunciando palabras y frases enteras, sino ensayando diálogos y narrativas tradicionales.

Finalmente, los cursos superiores de formación de profesores indígenas deben contribuir a superar una práctica muy común: la de reproducir en las escuelas indígenas la visión de la gramática predominante en las escuelas no indígenas. Desde el punto de vista científico, lo adecuado es que los libros de gramática apenas registren las formas lingüísticas que se observan en las comunidades, sin dictar reglas y sin escoger las formas que hallen más “correctas” o más “bonitas”. En rigor, esa perspectiva valorativa conocida como normativismo o prescriptivismo no deja de ser más que una faceta del problema de Orwell que discutimos arriba.

Estas gramáticas imponen sus reglas con la finalidad del control social y muchas veces también los profesores de lengua se pierden en esta confusión: priorizan la enseñanza de las reglas en vez de buscar desarrollar el saber lingüístico y la creatividad verbal de los hablantes. La gramática normativa se aparta del estudio de las lenguas y por tanto del saber interior, intuitivo del hablante, quien adiestrado en reglas que no reconoce como parte de su competencia natural, se aparta del estudio de las lenguas, dejando de ampliar su capacidad de comprender y expresar su experiencia del mundo, de

los muchos aspectos que ella comporta. Muchas veces esta enseñanza normativista acaba por bloquear la competencia lingüística natural, para reforzar una gramática artificial que no corresponde a formas lingüísticas realmente usadas por la comunidad.

Frecuentemente, los profesores de lenguas son vistos como los guardianes de las supuestas “verdades” del idioma, aquellos que pueden transmitir lo que es “cierto” y lo que es “incorrecto” hablar o escribir. Quienes aceptan estas perspectivas están prescribiendo normas y reglas que poco o nada contribuyen al desarrollo de las capacidades de expresión y comunicación de los alumnos. Las normas son variables y lo que es considerado “cierto” hoy, podría no serlo mañana, así como muchas cosas que fueron vistas como “ciertas” antes, ya no lo son más hoy en día. De ahí que muchos educadores, como Oliveira Lima, sugieren que un cambio alternativo es la educación por la inteligencia. En vez de verter sobre los alumnos contenidos superados, el profesor de lenguas puede promover la imaginación, el raciocinio, la capacidad de resolver problemas. Podemos, para resumir, caracterizar esos dos tipos de enseñanza. Cada uno de los dos da una respuesta diferente a la pregunta ¿para qué enseñamos lengua en la escuela?

Enseñanza prescriptiva: “diga eso, no diga aquello”.

Este lema de la enseñanza prescriptiva propone – o impone – que el niño cambie sus hábitos lingüísticos espontáneos por otros que la escuela considera “correctos”

La enseñanza prescriptiva y convencional abarca el habla y la escritura. En la escritura, hace prescripciones que impiden la transferencia de los modelos de la lengua oral hacia la escritura. ¿Los niños deberían tener la libertad de escribir tal como hablan? Hay divergencias de opiniones, una idea sería dejar que los niños escriban inicialmente sus propios modelos orales y, en una segunda etapa, enseñar los modelos consagrados por la escritura. Un punto a considerarse

es que si la enseñanza prescriptiva ocupa un mayor tiempo del aula, el alumno tendrá una imagen falsa de la naturaleza del lenguaje humano. Acabará pensando que el lenguaje no es más que un conjunto de reglas y normas –muchas veces desprovistas de coherencia– que deben ser aceptadas sin discusión y también sin comprensión.

Enseñanza descriptiva: “existe eso y existe aquello”.

Este es el lema de la enseñanza descriptiva, que muestra diferentes aspectos (variantes) del uso lingüístico, sin intentar imponer uno de esos aspectos como el único válido o como el mayor o más importante, sino buscando relacionar cada variante con una situación específica.

Es posible comparar este tipo de enseñanza de lengua con el aprendizaje del uso del vestuario. Nadie va con corbata a la playa para bañarse en el mar, así como no es adecuado salir de malla en un día muy frío; no hay una única ropa adecuada para usar, de la misma forma que no hay una forma correcta de hablar y escribir. Lo ideal sería, entonces, que las personas conocieran muchas posibilidades de expresión y que se desenvolviesen en su sensibilidad para evaluar cuál de ellas sería la más adecuada en cada situación de la vida. La enseñanza descriptiva es de naturaleza científica, es decir, procura despertar en los alumnos la capacidad de hacer observaciones y generalizaciones sobre los hechos lingüísticos, sin aceptar pasivamente reglas que no se entienden.

Esta perspectiva parece obvia, pero desafortunadamente la actitud prescriptiva todavía es muy frecuente y es necesario superarla si queremos que las diferentes lenguas y dialectos puedan convivir en situaciones estables de bilingüismo, evitando la aniquilación de una lengua por otra. La percepción de que hay una variante lingüística “correcta” es tan equivocada en términos lingüísticos como la idea muy difundida de que hay lenguas superiores e inferiores. Aunque, obviamente, haya diferencias estructurales entre las lenguas no existe

base científica para afirmar que una lengua es intrínsecamente más desarrollada o más completa que otra. Todas las lenguas tienen una gramática compleja que permite que sus hablantes las utilicen con diferentes finalidades, satisfaciendo sus necesidades psicológicas y sociales eficientemente. Si una lengua o una variante de una misma se torna en más “prestigiosa” que en otra, eso no sucede por las diferencias entre sus propiedades gramaticales, sino por factores políticos, económicos o sociales. Así, la afirmación de que una lengua es un argot o un dialecto primitivo menos desarrollado que otra está equivocada y revela la ignorancia y el prejuicio de quien la formula.

La experiencia a lo largo de varios años en programas de educación indígena me tiene convencido no solo de la importancia pedagógica, sino también de la urgencia política de redimensionar conceptos fundamentales para que restablezcan un sustrato teórico adecuado para pensar con claridad las cuestiones lingüísticas, de modo que contribuyan no solo con la descripción y el análisis de las lenguas indígenas, sino también con la preservación y revitalización de las mismas. Aunque muchos conceptos inadecuados sobre el lenguaje y las lenguas estén diseminados, la falta de propiedad de esas nociones es aún más dramática para las poblaciones indígenas que, por así decirlo, están “sufriendo en la propia piel” (o sería más adecuado decir también en la carne y en el alma) aquí y ahora las consecuencias de la introyección del preconcepto —el cual acaba por ser asumido por ellos mismos— que asume sus lenguas como “argots” o “dialectos primitivos” manejados por “ignorantes analfabetos” que “deben civilizarse”, tal como he escuchado antes de profesores no indígenas en ciudades próximas a las aldeas karajá. Estos prejuicios son consecuencia de distorsiones conceptuales profundas que, si bien no fueron elaboradas por la propia escuela tradicional, tampoco son corregidas por ella, que sería lo mínimo de esperarse.

Otras dinámicas en los cursos superiores de formación indígena pueden ofrecer contribuciones importantes para hacer avanzar

cuestiones prácticas como la ortografía. Frecuentemente, los sistemas ortográficos de las lenguas indígenas fueron establecidos por lingüistas no indígenas o misioneros, agentes gubernamentales con competencia variable respecto a las técnicas lingüísticas. De cualquier forma, es muy raro que la sociedad indígena en sí haya tenido una participación activa en el establecimiento de la ortografía de su propia lengua. En este sentido, en cursos de formación de profesores a nivel superior se pueden desarrollar espacios para estimular la reflexión sobre los sistemas ortográficos existentes. Naturalmente, es importante en estos seminarios considerar que el establecimiento y la reforma de la ortografía no son tareas solo lingüísticas, sino que involucran variados factores de naturaleza social, política y económica. Por otro lado, el análisis de sistemas ortográficos puede ser extremadamente interesante para promover la reflexión sobre un amplio conjunto de cuestiones gramaticales y sociolingüísticas de gran relieve, para subsidiar una política indígena sobre su lengua.

Por ejemplo, en el ámbito del Proyecto del Tercer Grado Indígena, una cuestión ortográfica específica de la lengua xavante permitió que desarrollásemos una reflexión muy productiva sobre diferentes factores lingüísticos que podrían explicar un determinado problema de falta de correspondencia entre una letra y un sonido. El debate se desarrolló con la participación intensa de la clase de profesores xavantes, que se constituyeron en una verdadera Academia Xavante de Letras, para defender con entusiasmo sus puntos de vista. Iniciamos demostrando que la falta de correspondencia letra-sonido ocurre en todos los sistemas ortográficos, por ejemplo, en portugués el sonido /s/ puede ser graficado con las letras s, c, ss xc, ç. Por otro lado, la letra 's' puede registrar diferentes sonidos como /s/, /z/, /s'/, /z'/. El problema que venía siendo objeto de discusiones en las escuelas xavante hacía tiempo se refería al uso de los dígrafos 'ts' y 'dz' para registrar, respectivamente, los sonidos /s/ y /z/. La ortografía xavante fue elaborada por lingüistas misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), sin lam participación activa de la etnia. Le-

vantamos –junto con los profesores xavantes– una serie de hipótesis para procurar analizar la falta de correspondencia entre las letras y los sonidos. Como suele ocurrir en las cuestiones ortográficas, había una polémica intensa alrededor de esa ortografía: algunos xavantes adoptaban una postura tradicionalista y otros una postura más reformista. Pensamos que el papel de la lingüística en estos casos es el de fundamentar el debate, para establecer parámetros científicos que permitan una mejor caracterización de la cuestión. En conjunto con el grupo de profesores procuramos establecer el debate formulando las siguientes premisas:

- Inicialmente revisamos las clasificaciones articulatorias de las consonantes y vocales xavantes. Ensayamos en conjunto con ellos un análisis fonético, buscando pares mínimos para verificar si la diferencia era fonética o si se trataba de alófonos.

- Hecho un primer análisis fonético con la participación activa del grupo, verificamos la distribución de los sonidos en diferentes contextos fonéticos, tales como al inicio de una palabra, la posición intervocálica, delante de ciertas vocales, etc.

- Enseguida, procuramos verificar –aprovechando la presencia de xavantes de diferentes aldeas– si los sonidos eran específicos de algún dialecto regional de la lengua. Esta investigación fue especialmente interesante y contó con la participación entusiasta del grupo que trascendió el objetivo inicial: los sonidos /s/ y /z/ para producir un amplio panel de diferencias regionales del xavante.

- En la etapa siguiente buscamos verificar si los sonidos eran específicos de variantes etarias de xavante, lo que también levantó otras diferencias de naturaleza diacrónica, además, produjo digresiones interesantísimas sobre jergas, argots, vocabularios especiales y rituales.

- La variación diastrática fue entonces considerada en aquello concerniente a género de habla, cánticos, lengua del hombre y de la mujer, de los defensores, de los jefes, etc.

Como se ve, puede pensarse en la cuestión lingüística explorando sus diferentes ángulos analíticos, con la participación intensa de los profesores indígenas, buscando ejercitar justamente el desarrollo metalingüístico del equipo de profesores, quienes encontraron placer lúdico en la exploración de su propia lengua. Considerándose el efecto multiplicador de los profesores, la reflexión placentera sobre cuestiones de la lengua indígena puede constituirse en una verdadera micropolítica de preservación y revitalización lingüística.

Referencias

- Chomsky, N. 1955. *Logical structure of linguistic theory*. Manuscrito. Secciones revisadas de 1956 publicadas en Nueva York: Plenum (1975) y Chicago: University of Chicago Press (1985).
1986. *Knowledge of language, its nature, origin, and use*. Nueva York: Praeger.
- Crystal, D. 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Franchetto, B. 2004. "Línguas Indígenas e Comprometimento Linguístico no Brasil: Situação, Necessidades e Soluções". En: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, vol. 3, nº 1. Bara do Bugres, MT: Unemat, pp. 9-26.
- Franchetto, B., M. Maia, F. Sândalo, L. Storto. 2002. "A Construção do Conhecimento Lingüístico: do Saber do Falante à Pesquisa". En: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, nº 1, julio 2002. Bara do Bugres, MT: Unemat, pp. 47-78.
- Grimes, B. F. (ed.). 2000. *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Haugen, E. 1972. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.

- Hinton, L. 2001. "Language Revitalization: An Overview". En: L. Hinton y K. Hale (coords.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- Jenkins, L. 2000. *Biolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krauss, M. 1992. "The world's languages in crisis". En: *Language*, n° 68, pp. 4-10.
- Maia, M. 2007. *Manual de Lingüística: Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: MEC.
- Mosely, C. & Asher, R. E. 1994. *Atlas of the world's languages*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Rodrigues, A. 1993. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Delta* 9. 83-103.

***Øsik uninkatik nu isuikwan kusrennøp pera
maramik***

***Educación propia desde el ciclo de vida misak en
la primera infancia***

*Bárbara Muelas Hurtado**
Universidad del Valle
Colombia

El corazón del pueblo misak (guambiano) habita en las estribaciones occidentales de la cordillera central de los Andes, al sur de Colombia. Nuestro pueblo viene desarrollando un proceso dinámico de fortalecimiento y revitalización de sus costumbres y tradiciones, amenazadas por el exterminio sistemático que ha sufrido desde la Conquista. El Cabildo³, como máxima autoridad del Resguardo⁴, se ha planteado recuperar el papel que le corresponde a la familia como medio para conservar y transmitir las costumbres, los valores, la cultura, la sabiduría y la cosmovisión misak. Porque tradicionalmente la educación de nuestro pueblo partía del hogar, de la familia y no estaba interferida por elementos de afuera. Nuestros abuelos contaban –y los mayores aún lo hacen– cómo fue el pasado y cómo, a través de la historia, ha sido posible sobrevivir conservando nuestra esencia cultural, pensamiento, lengua y metodologías de educación propias, dentro de una sociedad nacional que ha sido históricamente

3 Organización de la autoridad del pueblo misak que es elegida cada año.

4 Territorio de propiedad colectiva, intransferible e inalienable, de los pueblos indígenas de Colombia.

homogeneizante y que hasta hace poco rechazaba la diversidad cultural aun en las normas legales.

Con la intervención del Estado y de la sociedad no indígena en general, con sus escuelas, preescolares y guarderías, y más recientemente con su Programa de la Primera Infancia (denominado “De 0 a siempre”, estandarizado para toda la sociedad colombiana sin respetar las diferencias culturales), nuestro sistema de educación propia y nuestra capacidad para sobrevivir como pueblo se han visto afectados y debilitados, trayendo consigo una enorme pérdida de valores propios.

Por ello se vio la necesidad de una investigación interna sobre cómo fue nuestra educación en el pasado –cuando toda esa interferencia externa en la cultura propia no existía–, sobre las normas de comportamiento social, el pensamiento propio, sobre nuestras metodologías de enseñanza, sobre la salud y la alimentación propia. Este conocimiento debería servir para fortalecer nuestra autonomía y podría canalizarse al sistema educativo de la comunidad, apoyando los procesos de formación cultural.

La sociedad misak, después de mucho tiempo de oscuridad y sufrimiento, se planteó escribir y codificar sus propias normas, sus propias metodologías de enseñanza, recuperando los espacios vitales de aprendizaje en concordancia con nuestro ciclo de vida y reeducando en lo propio a las familias misak –en nuestra lengua y desde los hogares–, para mantener y transmitir a las futuras generaciones el legado, la memoria, la sabiduría ancestral de aquellos que ya se fueron marcando el camino que los misak de hoy debemos seguir.

Este trabajo es producto de muchos años de ejercicio como docente del sistema educativo guambiano, como investigadora lingüística, como autoridad, en fin, es el resultado de una vida siendo parte del pueblo guambiano; sin embargo, este artículo en concreto se realizó durante siete meses en Guambia y entre guambianos, con

el permanente respaldo de nuestra autoridad. Fue nuestro propósito la construcción de una cartilla-guía pedagógica que contuviera actividades de trabajo investigativo –escrita en nuestra lengua– para los maestros misak más jóvenes, hablando sobre nuestro pensamiento y nuestra cultura, sobre los procesos propios de formación; un instrumento de “reeducación”, de capacitación, para recuperar, comprender y aplicar el pensamiento propio, los principios vitales, las prácticas culturales, las normas de comportamiento social y las metodologías de enseñanza-aprendizaje, cuyo resultado respondiera a la realidad de las jóvenes madres misak y, en general, a la de nuestra comunidad en conjunto.

Con este trabajo se ha pretendido dejar por escrito para las nuevas generaciones de nuestra gente, en nuestra propia lengua llamada namtrik, lo que ha sido a lo largo de nuestra historia el referente permanente de la vida del pueblo misak, los principios originales que representan la sabiduría y el conocimiento ancestral, que orientan el manejo de todo lo material y espiritual para que se cumpla y se garantice el equilibrio y la armonía con la naturaleza.

La cartilla ØSIK UNINKATIK NU ISUIKWAN KUSRENNØP PERA MARAMIK ha sido elaborada como una alternativa de vida, considerando el vacío existente en la orientación y educación misak para nuestros adolescentes, que con frecuencia carecen de la comprensión de los maestros, padres o familiares y son víctimas del abandono a muy temprana edad. El resultado es la presencia de matrimonios muy jóvenes y el establecimiento de relaciones sexuales sin la madurez suficiente para asumir las consecuencias de manera responsable, de paso privándose de su niñez y perdiendo la oportunidad de estudios superiores.

Esta guía muestra la profunda relación que tienen el ciclo de vida misak y la educación propia con las normas internas para con-

vivir, planear y desarrollar todo lo que tiene que ver con nuestra vida económica, social, cultural, ambiental y política.

El trabajo desarrolla la cosmovisión del pueblo misak en toda su amplitud, refleja el mundo de los valores –un concepto más amplio que el de la espiritualidad–, resalta particularmente los valores de nuestra educación –que es preventiva– con sus propias metodologías, para que la comunidad –a través de diversos caminos– retome en sus hogares los procesos propios de formación y las prácticas culturales desde el *nakchak*⁵ (aula tradicional de los mayores) a través de una revalorización de las formas de transmisión oral.

¿Qué es la educación propia y cómo se desarrolla?

Para el pueblo misak, el objetivo de la educación propia es *pishinto osik waramik*, es decir, enseñar para la convivencia pacífica, en armonía entre todos nosotros y con todo lo que nos rodea. Se trata de educar para la paz y no solo hablar de paz, por ello, en la investigación se destacan tres grandes pilares del pensamiento milenario misak, que en nuestra lengua son:

1. *Kərəsraiklə*. Son las formas y métodos de enseñar relacionados con el ciclo de vida y que se relacionan con el espacio natural y con la integralidad de todo lo que está en ese espacio: como la tierra, el agua, las plantas, los animales, los astros y demás. Aquí se incluyen los principios fundamentales de la vida misak, que implican los valores de complementariedad, reciprocidad y corresponsabilidad.

2. *Watsiklə*. Son las formas y métodos de corrección con justicia, que buscan evitar mayores problemas y de esa manera contribuir con el orden y el equilibrio de la vida, de la Madre Tierra y de

5 Espacio alrededor del fogón donde se aprende la sabiduría y las tradiciones misak.

la permanencia del saber y el conocimiento. Es precisamente una educación preventiva con justicia.

3. *Kusrenniklə*. Significa enseñar o educar propiamente. Es el resultado de los dos anteriores. Son las metodologías de enseñanza propia en los hogares para transmitir en forma oral y de generación en generación, los principios fundamentales de la vida misak.

¿Cómo se relaciona la educación propia con el ciclo de vida misak?

En la cosmovisión misak el tiempo no es lineal, es decir, no se concibe con un comienzo y un final, sino como un continuo devenir, un espacio no lineal que se enrolla y desenrolla, dando a la vida una visión permanente de posibilidad de retornar al centro y origen de cada quien, centro que no es otro que el hogar y la comunidad.

Los misak tenemos un punto o lugar de referencia para esta concepción del tiempo, a partir del cual desarrollamos nuestro espacio hasta abarcar el territorio y el mundo: se trata de la cocina (*nakchak*), más específicamente del fogón (*nakkuk*), plano del fuego o candelá. En torno a este espacio giran y se relacionan los miembros de la familia, es allí donde se enseñan y se aprenden las tradiciones de nuestro pueblo y desde donde se desarrolla el todo. Alrededor de este punto de referencia se van desarrollando espirales espaciales cada vez más amplias, que el misak diferencia y distingue en cada una de las etapas sucesivas de su ciclo de vida.

A través de este trabajo hemos intentado responder a ciertas preguntas que consideramos vitales para la comprensión de los procesos de educación propia en relación con el ciclo de vida:

1. ¿Dónde se inicia nuestro ciclo de vida y nuestros procesos de formación misak como *piurek*?⁶ (Origen).

2. ¿Qué tenemos en cuenta cuando trabajamos procesos formativos con los niños y niñas de nuestra comunidad misak? (Cosmovisión).

3. ¿Cuáles son nuestros principales espacios para la formación y el conocimiento? (Territorio).

4. ¿Cuáles son nuestras principales prácticas culturales, aquellas que nos hacen misakmisak? (Rituales, ceremonias, ofrendas, mingas).

Estas respuestas tendrían que darse en función de cada una de las diferentes etapas del ciclo de vida, tal como es percibido por los misak, pero en este trabajo, debido a los objetivos del mismo, solo abarcamos las primeras cuatro, a saber: preconcepción, concepción, nacimiento, y niñez. Las otras (juventud, adultez, adultez mayor, viaje espiritual y regreso espiritual) salen del ámbito de esta investigación.

El ciclo de vida misak tiene en cuenta que la verdadera educación, la formación de nuestra gente, debe estar orientada por y hacia el pensamiento propio, los principios, la cultura, como *piurek* o “hijos del agua”, y debe darse en nuestra lengua oral *namtrik* y no en la escuela, sino en su espacio correspondiente.

Nuestro pensamiento y la cultura misak están escritos en el cosmos, que se expresa a través de lugares sagrados como las lagunas, los páramos, las montañas y los ríos, para ser leídos en nuestra lengua, como *piurek*. Estos se transmiten diariamente, de generación

6 “Hijos del agua”, orígenes del pueblo Guambiano.

en generación, por medio de la tradición oral, en las prácticas vivenciales, en historias, en rituales, en las danzas, en la música, el tejido, el cultivo, en nuestras metodologías de enseñanza: *kərosraiklə*, *watsiklə*, *kusrenniklə*, siempre bajo la guía de nuestros mayores, nuestros abuelos, nuestros padres, nuestros médicos tradicionales y nuestras propias autoridades.

Espacios de educación en el ciclo de vida misak

La tierra, como nuestra madre, es nuestro albergue, nos da alimento y salud. Es el espacio donde se desarrollan nuestras vidas, nuestro pensamiento, la igualdad y la justicia, siempre buscando la armonía, el equilibrio con la naturaleza, los páramos, las lagunas, los ríos, las montañas, el aire, el cosmos y los espíritus. En ella los misak nos formamos en respeto, unidad, identidad y dignidad, como *piurek*.

Mientras somos niños jugamos y acompañamos en el trabajo, aprendemos en nuestra propia lengua de nuestros padres, de nuestros abuelos y de nuestros mayores. Aprendemos a respetar la naturaleza, a preparar la tierra, a sembrar, a cosechar, a cargar, a intercambiar nuestros productos, a cuidar los animales, el agua, a cocinar y a tejer. Otras cosas más se aprenden en la casa (*nakchak*), como las normas de comportamiento social misak, que dan la formación para la vida en convivencia, una educación propia con nuestro pensamiento y en nuestra lengua, todo siempre relacionado con el ciclo de vida misak.

En la etapa de la preconcepción, por ejemplo, que es para las niñas un momento de aprendizaje fundamental, el principal espacio de educación es el *michiya*. En este lugar la niña vive un ritual de paso en el momento de su primera menstruación. Allí ella debe estar guardada y protegida por su madre o abuela, bajo la dirección del *mərəpik* o médico tradicional, durante cuatro días y es en ese lugar

donde empieza su educación de una manera consciente. Se le imparten conocimientos sobre el cuidado de su salud, de su cuerpo, de los alimentos que debe o no tomar según las circunstancias, teniendo en cuenta si son fríos o calientes, se le enseña lo permitido y lo prohibido en su relación con la naturaleza, cuándo subir o no al páramo, cuándo no exponerse al sereno y a las lluvias o al calor del sol; se le exige hacer diferentes tejidos en miniatura, como si fueran juguetes, de los que deberá despedirse y que serán posteriormente llevados a un espacio sagrado para dejarlos como ofrenda al *pishimisak* o espíritu de la naturaleza, dejando así atrás su niñez y la pereza propia de los niños al deber hacer un oficio.

Una vez cumplido el ciclo en el *michiya*, la niña regresa a su casa donde la madre o abuela adelantan rituales relacionados con las plantas y frutos de la naturaleza para que tenga abundancia en su vida, para que sea diligente, para que tenga “una mano rendidora”. En su hogar, los familiares y vecinos la esperan con una pequeña minga en la que ella debe por primera vez repartir los alimentos con mano rendidora. Estas actividades se deben hacer con mucho afecto hacia la niña, con música de flauta y tambor y es entonces cuando debe bailar, por primera vez, cuatro piezas musicales. Este momento de la educación propia busca prevenir todos los problemas de deficiencia en la salud, de irresponsabilidad en el manejo de la maternidad y de la familia, entre otros que hoy nos aquejan por el abandono de estos procesos y valores propios.

Si tomamos como ejemplo uno de los elementos fundamentales de nuestra persistencia vital y cultural como la música y la danza tradicional, se observa cómo estas tienen una significación cultural, un orden, una disposición lógica estrechamente ligada al ciclo de vida de los misak y su función se inscribe en un contexto eminentemente ritual, donde la muerte es vida, donde la memoria vence al olvido. Es el momento de los encuentros y reencuentros, los lazos sociales se fortalecen, las sensaciones se multiplican, la organización

y el trabajo colectivo se exaltan y la identidad se fortalece. Las notas musicales nos identifican con nuestra gente, con nuestro territorio y nuestras costumbres.

La música nos acompaña desde antes del nacimiento (preconcepción) hasta después de la muerte (regreso espiritual), moldeando nuestra cultura y contribuyendo a formar nuestro perfil como pueblo. Ella hace presencia al inicio de cada etapa del ciclo de vida, pues son momentos que se identifican con piezas musicales específicas, que nos recuerdan con nostalgia los tiempos y espacios vividos. Así es como hay una música especial para los rituales de la etapa de preconcepción denominada *tsapøraik*; una para la concepción, que incluye el matrimonio y la luna de miel, denominadas *kasheraik yem* (que es la danza de la boda como tal) y *tapyem* (relacionada con la noche de bodas); otras más para el nacimiento, etapa para la cual se diferencia la música del proceso de parto –que busca menguar los dolores del mismo– y la del nacimiento como tal –la cual varía si el niño nace vivo o muerto: si nace muerto o muere antes del año está la música y la danza *uno kuapen pailaik* (danza de los angelitos). Tal como estas tres etapas del ciclo están relacionadas de manera precisa con ciertas melodías y danzas, de igual manera sucede con las demás etapas hasta la del regreso espiritual.

Así como en los anteriores ejemplos, existen en todas las etapas del ciclo de vida *misak* –tanto para mujeres como para hombres– formas precisas de educar para la armónica relación con todos los elementos de la naturaleza y de la sociedad.

Algunas conclusiones y observaciones

Esta investigación produjo una serie de recomendaciones concretas para los padres de familia, los maestros, las autoridades, las ins-

tituciones gubernamentales, los responsables de la salud y la comunidad en general.

Con respecto al problema social de los jóvenes y la maternidad en nuestros adolescentes, se reconoció que durante la adolescencia o etapa de la preconcepción los jóvenes sufren la influencia de actitudes culturales y normas de conducta ajenas a nuestra cultura, a través de los medios de comunicación, las políticas y los programas del gobierno, y que el sistema de educación propia que está a cargo de los padres de familia desde el inicio de sus vidas —en el que *nakchak* debería garantizarles la transición a la edad adulta en condiciones armónicas— no está haciendo su tarea a causa de lo ya dicho sobre la gran pérdida de nuestro pensamiento propio. Además, se destaca la importancia de la inclusión de los jóvenes misak en la elaboración y ejecución de los programas educativos dentro de nuestro resguardo, incluyendo el reciente programa para la primera infancia, de lo que se desprende la necesidad de investigar el pasado, construir una pedagogía propia y capacitar a los docentes jóvenes.

Se destacó, finalmente, la importancia de aprovechar la coyuntura del programa gubernamental de la primera infancia, pero teniendo en cuenta que el enfoque del gobierno es totalmente distinto del nuestro, el cual responde a nuestra propia concepción del ciclo de vida, que no se inicia con el bebé, sino con la etapa de la preconcepción, en la cual los adolescentes son educados para ser responsables frente a la creación de una nueva familia. Se trataría de resolver, a nuestra manera, el problema de los matrimonios jóvenes y del embarazo en adolescentes misak, volcando los recursos y todos los apoyos existentes para el programa gubernamental hacia un esfuerzo conjunto pero orientado por nuestras autoridades y nuestro pensamiento.

Reapropiación y aprendizaje de una lengua indígena en contextos de dominación: el óol regresado a una mujer maya a través del maya yucateco

*Yazmín Yadira Novelo Montejo
Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba, Bolivia*

*Tres elementos se entremezclan en los procesos
de recuperación lingüística: las manos, la mente y el corazón.*

Garabide Elkartea

Una abuela y su nieta platicaban junto al fogón mientras los troncos ardientes pintaban de tizne negro el comal en el que se cocían las tortillas. La abuela y la nieta eran muy cercanas. Y yo, que también era nieta, no podía sentir a la abuela con la misma energía con la que se relacionaba con mi prima. Ellas hablaban en maya y yo no podía incluirme. Este recuerdo parece poco positivo, sin embargo, fue la presencia constante de situaciones similares a esta lo que me predispuso al camino de la reapropiación de mi lengua maya.

Reflexiono en este trabajo sobre lo que hizo posible este proceso: el camino al bilingüismo desde una experiencia propia en la que se reflejan aspectos compartidos con otras y otros integrantes de pueblos indígenas. Si bien la sociolingüística, la psicolingüística y la lingüística aplicada han estudiado algunas de las particularidades que viven las personas de las nacionalidades originarias, en estos estudios ha predominado el tema de la adquisición de una lengua

dominante o mayoritaria, dada la situación en la que se han desarrollado los procesos de bilingüización. Me atrevo, con prudencia, a decir que se les ha escapado la reflexión sobre un proceso inverso al que prefiero llamar reapropiación de la lengua, es decir, el retorno a la médula de nuestro ser como indígenas, el regreso del *óol* (espíritu) de nuestra identidad comunitaria, a partir de la lengua.

La lengua presente y ausente: participación lingüística periférica

Baker (1993) presenta cuatro aspectos que influyen simultáneamente en la adquisición del bilingüismo: la lengua de los padres, la lengua que hablan los padres en la cotidianidad, la lengua que hablan otros miembros de la familia y la lengua que escucha el niño en la comunidad. Desde estas situaciones el autor describe cómo el niño va adquiriendo naturalmente lo que Swain denomina “bilingüismo como primera lengua” (Swain en Baker, 1993: 108).

Como se nota en mi vivencia, la presencia de estos cuatro factores no garantiza la adquisición temprana de la lengua, pero sí puede constituirse en un primer escalón para un posterior despertar de la misma. Dado que fungen como elementos periféricos de familiaridad con la lengua, creo pertinente considerarlos también como catalizadores de un bilingüismo consecutivo o secuencial.

Si bien Baker (1993) enfatiza la comunicación verbal –lo que se dice, lo que se escucha, lo que se habla entre las personas cercanas al niño–, los planteamientos de Lourdes de León (1994: 23) nos hacen reflexionar, además, sobre la necesidad de profundizar en la forma en que se vive la lengua entre los pueblos indígenas. La autora propone un modelo de aprendizaje lingüístico que rompe con los esquemas del aprendizaje de lenguas constituidas por la diada hablante-oyente: “el énfasis en la comunicación verbal unidireccional

como la fuente principal del aprendizaje del lenguaje, refleja un sesgo cultural que ignora el papel crucial que desempeña la interacción no verbal en la socialización de los niños como participantes en actos comunicativos” (de León, 1994: 125).

Así, la lengua puede estar presente en las relaciones e interacciones del individuo con su contexto y ausente en su concreción. La presencia de la lengua en el ambiente social —en el que se incluye el espacio, la flora, la fauna, las prácticas rituales, cotidianas, ancestrales o emergentes— forma parte de un antecedente que diferencia la adquisición de la reapropiación lingüística.

La infancia pasada y la herencia lingüística del presente

En el espacio familiar, mi abuela y mi prima son un recuerdo que hasta cierto punto no motivaba mayor reflexión en mi memoria, pero sin duda existió un sentimiento ligado al uso de la lengua como facilitadora de relaciones afectivas y como dinamizadora de relaciones cercanas a mi infancia, lo que posibilitó la toma de posesión de mi patrimonio lingüístico, como describo a continuación.

La lengua que usaron mamá y papá conmigo fue el español, que entonces era mi primera lengua, pero a los siete años cambiamos de casa para estar con mis abuelos maternos y ahí la lengua se hizo mucho más presente y significativa en mí. Es a partir de las relaciones en este espacio que se generó la primera motivación para aprender el maya t’aan.

“Enséñame maya, abuelita” era la petición constante de esa edad, y la abuela me hablaba, y mi cerebro empezaba a trabajar dolorosamente. Tenía que buscar cómo responder, pero yo sucumbía y me rendía continuando mis jornadas sin hacer más esfuerzo, hasta el siguiente golpe de entusiasmo y nuevamente empezaba con mi propósito. Mi prima, por su parte, había vivido siempre con ella y había

crecido hablando español, pero también maya, que era el principal agente de comunicación en ese espacio. Entonces, la abuela y el abuelo, la prima, mi mamá, todos hablaban maya entre ellos. Las únicas que se forzaban al cambio de código éramos mi hermanita y yo.

Al lado de mi casa, la vecina también hablaba maya y como se llevaba bien con mi abuela, se agregaba otro espacio de familiaridad con la lengua: el vecinal, el comunitario. Pero la vecina doña Teresa no era la única que se incluía en esta esfera de relaciones, toda la calle y la comunidad, en general, con la que me relacionaba hablaba español y maya, siendo esta última la lengua preferida para la socialización. Los escenarios comunes de placer cotidiano en estas relaciones se vivían en lengua maya.

- Xvecin tin taasajtech jump'íit janal.
- Diosbo'otik xvecin, ba'ax ta chakaj.
- In walak' t'eel, tin kinsaj, tumen ts'o'ok u jach k'astal.
- Jaaj wa tun, ba'ax ku betik ka'ach⁷.

De esta manera, todos los días, la belleza de la cotidianidad se vivía en maya. La reciprocidad, la ayuda mutua, las charlas y co-tilleos se presentaban en un espacio en el que la lengua estaba para mi presente y ausente, presente en el espacio y en el alma y ausente en mi habla concreta. A pesar de eso, yo era parte de la comunicación entre quienes estaban a mí alrededor. Mi papel no se limitaba al de observadora-oidora, sino que me incluía como parte activa de la red de relaciones sociales que construían mi espacio; todo ello en

7 Vecina, te traje un poco de comida
Gracias vecina ¿qué cocinaste?
Mi gallo, lo maté porque se ha maleado mucho.
¿En verdad?, ¿qué hacía?

la medida en que mi contexto me presentaba escenarios naturales de adquisición de competencias comunicativas y culturales para desenvolverme en el espíritu de la cultura y lengua maya.

De León aporta, de su estudio con infantes tzotziles, la importancia de insertar el aprendizaje en un contexto integral en el que se tome en cuenta las formas complejas de participación: “la participación no puede limitarse a categorías de participantes, sino a la construcción activa de acción” (2005: 103). En la mayoría de los casos, los indígenas que solo tienen un grado de comprensión de la lengua de su pueblo (bilingües pasivos), tanto como quienes no tienen algún grado de competencia en ella, han pasado por una participación activa en sus contextos de socialización primaria. Sus estatus como participantes lingüísticos periféricos en la familia y la comunidad les otorgan características distintas en el proceso de adquisición de idiomas dominantes. De esta manera, la apropiación de la lengua se basa en la historia personal de los individuos, quienes han desarrollado una comprensión cultural y familiar con la lengua que es suya por herencia y por práctica social, aunque esta práctica haya sido desapercibida por ellos mismos.

Motivación para la reapropiación de la lengua

A diferencia del aprendizaje de lenguas dominantes, la reapropiación lingüística implica valorar de manera positiva aquella lengua a la que se le han restado funciones y que por enfrentarse a un sistema globalizando ha perdido valor económico. De ahí que el desarrollo de una conciencia lingüística crítica es necesario tanto para la activación de la lengua en los bilingües pasivos como para el aprendizaje tardío del idioma indígena en quienes no la adquirieron dentro del grupo cultural al que pertenecen.

¿No es el sentimiento de amor lo que hace valioso algo que ha sido desvalorizado?, ¿no es el sentido de pertenencia lo que empuja a abrazar con más fuerza lo que muchos sueltan a cambio de algo con mayor beneficio? A mis 23 años, la tensión entre el deseo de aprendizaje y la necesidad de uso no ejercían presión en mí. En una sociedad castellanizada mis funciones socio-idiomáticas estaban cubiertas por el español. Mi bilingüismo pasivo no me producía mayor problema más que el deseo latente de querer aprender maya. Pero entonces surgió una invitación para trabajar como locutora en una naciente radio en lengua maya. Esta invitación me supuso la presión que necesitaba para activar mi bilingüismo. El riesgo de perder mi trabajo por no ser capaz de comunicarme fue un peligro al cual me autoexpuse y de esa manera, en un periodo menor a seis meses, pude comunicarme en lengua maya. Durante el tiempo de activación, la práctica escrita, las lecturas y la comunicación totalmente en lengua indígena fueron los instrumentos para superar mi “semilingüismo”.

El sociolingüista vasco José María Sánchez (1987) describió –desde su experiencia como euskaldun, es decir, hablante de euskera, la lengua del País Vasco– una teoría sobre el aprendizaje de lenguas que toma en cuenta las características del retorno a la lengua. El título de su trabajo lleva implícita la esencia de esta situación que –repito de nuevo prudentemente– ha sido descuidada a pesar de ser un asunto constante y de gran importancia, pues la adquisición de una consciencia lingüística crítica y la operatividad de esta en el aprendizaje, son claves para la revitalización lingüística. En su trabajo “Un futuro para nuestro pasado: claves para la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas”, Sánchez explica que para el aprendizaje de una lengua se requieren tres elementos: la motivación, la percepción y el uso o ejercicio.

Entendemos por motivación las razones, deseos o intereses que mueven a aprender una lengua o a permanecer en ella. Entendemos por percepción la capacidad y el proceso de captar su funciona-

miento. Y entendemos por ejercicio la operación efectiva de usarlo en cualquiera de las funciones lingüísticas que la comunidad posee en un momento histórico concreto (Sánchez, 1987: 35).

La motivación es el factor que nos ocupamos en este testimonio, puesto que la ruta de aprendizaje para las lenguas minorizadas se inicia necesariamente con ello, en la medida que sobrepase la necesidad de uso, que es lo que generalmente gatilla el proceso de bilingüismo con los idiomas dominantes: aprender inglés para obtener un mejor trabajo, aprender español para no ser discriminado, etc.

¿Qué genera el deseo de aprender una lengua indígena? Pueden ser varios factores. En contextos plurinacionales, como en el caso de Bolivia, las lenguas indígenas van ganando espacios institucionales y este puede ser un incentivo; así como también lo es el intercambio de experiencias sobre las resistencias indígenas a las que Bengoa (2007) denomina de “emergencia indígena”, tal emergencia le da un poder político a la lengua. Lo cierto es que incluso la motivación no basta si no es de un nivel suficiente que permita pasar a las fases de percepción y ejercicio:

Si el adulto, por su parte, no tiene la máxima motivación hacia su lengua tardía, de modo que operan en él, por ejemplo, razones a favor pero intereses en su contra, su motivación, disociada entonces de la necesidad real y personal de aprenderla, carece de la presión suficiente para sobrepasar los obstáculos que evitan la aparición en él de un uso espontáneo en el idioma aprendido secundariamente (Sánchez, 1987: 40-41).

Así, el deseo puede durar toda la vida, pero quedándose simplemente en eso, en un deseo que no opera, una motivación fallida que se frustra o desaparece.

Para terminar: el óol (ánimo, esencia, espíritu) del pueblo en su lengua

En el caso de los integrantes de pueblos originarios que aprenden o activan la lengua, el concepto que propongo es el de “reapropiación de la lengua”. El aprendizaje no implica necesariamente la identificación con la cultura que subyace a la lengua, en cambio la reapropiación es el traslado del pensamiento propio al canal concordante de expresión, a ese lenguaje pertinente, de valores, creencias y visiones cosmogónicas. Aquí, la identificación con la cultura es un reforzador identitario.

El camino de retorno a la esencia de mi persona, como mujer indígena, me ha dejado varios puntos a reflexionar. En el inicio del nuevo baktun (cuenta de ciclo maya) es necesario comprender que, si bien el hábito no hace al monje y la lengua no hace al indígena, el idioma sí es la columna vertebral que une a un pueblo bajo códigos comunes y referentes que, en su conjunto, permiten la continuidad de sí mismos. En el recuento de mi experiencia, los siguientes son los principales aprendizajes que me han quedado:

1. La motivación no basta. En mi experiencia, la motivación la tuve desde los 7 hasta los 23 años, sin embargo, la motivación no era suficiente para operativizar estrategias de aprendizaje y uso. Por ello, la motivación no debe ser confundida con los incentivos que propician la práctica de la lengua. Puedo decir que mi motivación devenía de una historia y deseos ligados a la pertenencia familiar y comunitaria, pero el incentivo fue la permanencia laboral. El incentivo dependerá de la persona y de sus estrategias de aprendizaje. En mi caso, el nivel de presión que requería para pasar a la acción fue el que ya he relatado, otros por su parte, quizá solo organicen su horario para trabajar con estrategias menos radicales.

2. El aprendizaje de una lengua indígena está más ligado con la adquisición de una consciencia identitaria que con razones económicas. Una lengua que por siglos ha sido relegada y que continúa estereotipada como signo de atraso o de “indianidad primitiva” solo tiene la fuerza que puedan darle sus hablantes. Y decir que solo cuenta con sus hablantes no es cosa menor, pues –como se ha visto en algunas experiencias exitosas de revitalización– la fuerza del pueblo es una gran luz dividida en muchas chispas de manos y corazones. Es la voluntad de unir esas pequeñas chispas lo que puede crear un gran fuego que ilumine el camino –hasta ahora oscuro– hacia una vida de hablantes completos, participando con su lengua en entornos integrales.

Creo que es necesaria una reflexión sobre los procesos que, como indígenas, vamos viviendo respecto a la revitalización de nuestras lenguas y culturas. Esto es necesario pues nuestras experiencias pueden tener similitudes frente a lo que ocurre en otros contextos, pero la posibilidad se convierte en certeza si nos referimos a las diferencias. No es posible hablar conceptualmente en los términos de modelos occidentales; términos como participación, adquisición, aprendizaje, bilingüismo, etc. pueden explicar –con muchas limitaciones– las maneras de vivir, aprender y reaprender nuestras lenguas. Por ejemplo, el modelo diádico de comunicación se vuelve insuficiente cuando hemos visto que en la configuración de su lenguaje, la niña y el niño indígenas muchas veces son participantes periféricos, pero no por ello menos importantes; es decir, esta periferia no disminuye el grado de implicación social y participación en sus espacios lingüísticos. Aunque la comunicación verbal no se lleve a cabo directamente con ellos, ella les otorga información que los prepara para responder a su realidad familiar y comunitaria.

Esta reflexión, desde nuestros procesos, es parte de una necesaria “sociolingüística del sur”, tomando al “sur” en la acepción de Santos De Sousa (2009), quien explica el sur metafóricamente,

aludiendo a los grupos, pueblos y naciones que han sido objeto de colonización y dominación en casi todos los sentidos (cultural, económica y epistemológica). Esto implica repensarnos, reflexionarnos y considerar la pertinencia de ciertas maneras de vernos, esfuerzo que tiene un significativo camino con pensadores y académicos latinoamericanos (López, 2014), quienes también han planteado la pertinencia de conceptos de disciplinas como la educación, la sociología, y la sociolingüística, entre otras, relacionadas con los pueblos indígenas. Esta tarea va iniciando, va volviéndose parte de ese fuego en muchas manos y se convierte en un movimiento epistemológico indígena en el que nos pensamos, nos reflexionamos y nos sentimos desde nuestras propias vivencias y procesos, y desde formas propias de aprendizajes y entendimientos.

Referencias

- Agirrezabal, L. (coord.) 2011. *La experiencia vasca: claves para la recuperación lingüística e identitaria*. Ciudad: Garabide Elkartea.
- Baker, C. 1993. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bengóza, J. 2007. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile y México: FCE.
- De León, L. 1994. *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México D.F.: CIESAS-CONACULTA-INAH.
- López, L. E. y F. García. 2014. “El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina”. Versión aumentada del artículo en inglés: “The Home-School-Community Interface in Language Revitalization in Latin America and the Caribbean”. En: T. McCarty y S. Coronel (eds.), *Language Revitalization in the Americas*.
- Sánchez, J. 1987. *Un futuro para nuestro pasado: la recuperación del Euskara y teoría social de las lenguas*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- De Souza Santos, B. 2009 “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes”. En L. Tapia (coord.), *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: CIDES-UMSA.

La importancia de la documentación lingüística en la revitalización de las lenguas: un esfuerzo colaborativo entre los kukama-kukamirias

Rosa Vallejos

Universidad de Nuevo México

Estados Unidos

Este documento da cuenta de un esfuerzo colaborativo para documentar, estudiar y revitalizar el kukama-kukamiria, una lengua hablada en la Amazonía peruana⁸. Aquí se destaca el rol fundamental de los hablantes en una serie de proyectos interrelacionados que buscan mantener viva una lengua en grave peligro de extinción⁹. Al presente, los hablantes fluidos de kukama-kukamiria tienen en su

8 La denominación kukama-kukamiria, que corresponde a kokama-kokamilla o cocama-cocamilla, es el resultado de la reflexión del personal indígena del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), quienes en 1999 decidieron hacer efectivo su derecho a autodenominarse. Designaciones consideradas exógenas fueron adaptadas al sistema de sonidos de sus respectivas lenguas y escritas con los símbolos de sus propios alfabetos.

9 Un profundo agradecimiento a cada uno de los kukama-kukamirias que han compartido su tiempo y sus conocimientos conmigo desde 1997. Agradecimientos especiales a Víctor Yuyarima Chota y Rosa Amías Murayari, mis amigos y colaboradores de muchos años. También agradezco los comentarios y sugerencias de Colette Grinevald y Raquel Yamada. Un reconocimiento al apoyo financiero del Programa para la Documentación de Lenguas en Extinción (DEL) de la Fundación Nacional para la Ciencia (NSF, BCS#0965604). Todos los errores son de mi absoluta responsabilidad.

mayoría más de 60 años de edad. Ellos viven en comunidades pequeñas y dispersas y usan su lengua originaria en situaciones comunicativas muy escasas. Este artículo tiene dos objetivos: 1) demostrar con ejemplos concretos que las actividades planificadas y ejecutadas en colaboración con los hablantes tienen mayor probabilidad de producir resultados útiles tanto para la comunidad de habla como para la comunidad lingüística; 2) subrayar la necesidad urgente de una documentación holística de las lenguas en extremo peligro de desaparecer –como es el caso del kukama-kukamiria– para contribuir a su revitalización.

Si partimos de la premisa de que la preservación de un idioma no debe reducirse a la promoción de un código lingüístico, sino motivar prácticas comunicativas propias, las actividades presentadas aquí puedan contribuir al desarrollo de metodologías desde un enfoque colaborativo y de beneficio mutuo. En esta tarea, la participación de los miembros de la comunidad es fundamental para el diseño de estrategias de trabajo de campo culturalmente relevantes, para la incorporación y categorización de hablantes con diferentes niveles de fluidez, para la naturalidad y variedad de los datos primarios, y para el registro de patrones interaccionales esenciales para la revitalización de una lengua. Este artículo se suscribe a la premisa de que la documentación, la revitalización y el estudio científico de un idioma pueden ser acciones complementarias.

Los antecedentes de la investigación

La primera vez que visité el territorio kukama-kukamiria fue en febrero de 1997, cuando fui contratada por el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Como parte de un equipo multidisciplinario, fui la lingüista encargada de tareas de descripción, creación de materiales y enseñanza del kukama-kukamiria hasta el año 2001. Si bien mi primer viaje al

territorio kukama-kukamiria duró solo 32 días, fue suficiente para entender la complejidad de la tarea de trabajar con una lengua amenazada. Por un lado, la sensación de urgencia de preservar este idioma era evidente. Los pocos hablantes que encontré reportaban no usar el kukama-kukamiria en sus interacciones cotidianas por no tener interlocutores y lamentaban la desaparición paulatina de su lengua ancestral. Por otro lado, el contexto planteaba claros desafíos para la implementación de políticas de revitalización lingüística. En algunas comunidades, por ejemplo, la enseñanza del kukama-kukamiria en las escuelas primarias no era muy bien recibida y en otras, hablar sobre la preservación de esta lengua ancestral era casi un tema tabú.

Es preciso entender el contexto en el que emergen los esfuerzos para revitalizar el kukama-kukamiria. En la década de 1970 surge una iniciativa liderada por la el Centro de Capacitación Campesina de la Iglesia Católica, con sede en Nauta, para promover el uso de la lengua entre los conocedores de la misma, sin embargo, el esfuerzo más ambicioso se produce en los 80, enmarcado por un gran movimiento indígena amazónico iniciado y liderado por la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP). La plataforma de este movimiento incluía temas de territorio, educación y salud. Estas reivindicaciones fueron canalizadas a través de múltiples esfuerzos que ayudaron a la difusión de discursos de reconocimiento y fortalecimiento de la identidad indígena. Hoy, luego de algunas décadas de trabajo en diversas áreas del territorio kukama-kukamiria, podemos dar cuenta de un avance significativo en cuanto al fortalecimiento de la identidad kukama-kukamiria y un sentido renovado de pueblo indígena; sin embargo, los logros en cuanto a generar nuevos hablantes a través de iniciativas de revitalización son todavía modestos, aunque promisorios.

Este artículo discute una serie de proyectos interconectados implementados en colaboración con los kukama-kukamiria. En las últimas décadas, hemos sido testigos del consenso creciente en cuan-

to a que los investigadores –particularmente aquellos que trabajan con lenguas en peligro de extinción– tienen la responsabilidad de: 1) incorporar a los hablantes en el diseño de un proyecto investigativo y 2) generar un corpus de datos primarios que puedan servir tanto a la comunidad académica como a la comunidad de hablantes. En ese sentido, la documentación lingüística busca crear registros duraderos de utilidad tanto para la revitalización de una lengua como para la investigación lingüística (ver por ejemplo Cameron *et al.*, 1992; Cameron, 1998; Dwyer, 2006; Grinevald, 2003; Himmelmann, 2006; Austin, 2010; Rice, 2009, 2011; Yamada, 2011, entre otros).

Se presenta aquí el caso del kukama-kukamiria para demostrar tres cosas. Primero, que un modelo de trabajo colaborativo requiere la construcción y el mantenimiento de lazos sólidos con la comunidad de hablantes, tarea que requiere considerable inversión de tiempo y recursos. Segundo, que esta inversión se justifica plenamente pues los resultados de esfuerzos colaborativos pueden servir a diferentes propósitos; los proyectos en los cuales miembros de la comunidad están activamente involucrados generan recursos más contextualizados, variados y útiles; la disponibilidad de registros variados hará posible investigaciones serias y exhaustivas y, al mismo tiempo, permitirá contribuir de manera más efectiva con las iniciativas de revitalización. El tercer punto que queremos demostrar es que la documentación lingüística debe ir más allá del registro de patrones lingüísticos producidos por el tipo ideal de consultor: el hablante fluido. En el escenario kukama-kukamiria, tanto los hablantes fluidos como los semihablantes y los neohablantes deben jugar un rol central en las actividades de revitalización, para que la preservación de la lengua tenga alguna posibilidad de éxito. Es necesario reconocer, sin embargo, que las formas lingüísticas producidas por los neohablantes y semihablantes difieren de aquellas encontradas en un hablante fluido. Esta constatación hace todavía más urgente la documentación de patrones de interacción entre diferentes tipos de hablantes.

El contexto local del kukama-kukamiria: una lengua y un pueblo

Además de las comunidades kukama de Colombia (Isla Ronda) y Brasil (Solimões), en territorio peruano existen pueblos kukama-kukamiria a lo largo de los ríos Huallaga, Marañón, Ucayali, Samiria, Itaya, Nanay, Amazonas y sus tributarios. La población kukama-kukamiria se estima en 20 000 habitantes que viven distribuidos en cerca de 120 comunidades (IBC, 2010). Un porcentaje significativo de las comunidades kukama-kukamiria está localizado en zonas inundables, por lo que durante la estación de lluvias permanecen cubiertas de tres a cinco meses; en consecuencia, su calendario agroecológico gira en torno a las dos grandes épocas: creciente y vaciante. Ellos poseen una serie de conocimientos y han desarrollado un sinnúmero de técnicas que les permiten realizar sus actividades socio-productivas siguiendo su propio calendario. La pesca, agricultura y recolección de frutos silvestres siguen siendo las actividades productivas que garantizan el sustento de esta población. En 1982 una porción importante del territorio ancestral de los kukama-kukamiria fue declarado Reserva Nacional Pacaya-Samiria, ampliamente conocida por sus más de ochenta y cinco lagos y su gran diversidad de vida silvestre, con muchas especies que se encuentran en estado vulnerable. Pacaya-Samiria destaca también por su riqueza acuática¹⁰. Una de las consecuencias de la creación de la reserva es que cerca de 50 comunidades kukama oficialmente terminaron ubicadas dentro de este espacio de protección, hecho que ha sumado presión a su forma de relacionarse con los recursos naturales y a su modo de vida.

10 Tal diversidad incluye 330 especies de aves, 130 mamíferos, 256 especies de peces, 1 204 plantas y un número todavía no determinado de reptiles y anfibios (INRENA, 2006).

A pesar de que la gente kukama-kukamiria viene interactuando con grupos no indígenas por un largo tiempo, sus prácticas culturales y sus maneras de vivir aún son tradicionales. Un aspecto prominente de la vida de los pueblos kukama-kukamiria es la reciprocidad social, por ejemplo, una práctica común es la minga o trabajo cooperativo. Los miembros de una comunidad trabajan juntos para ayudarse unos a otros en la construcción de sus casas, en la preparación de nuevas tierras de cultivo, durante las épocas de cosechas, etc. Otro ejemplo es el de compartir recíprocamente sus alimentos básicos, especialmente pescado y carne obtenidos en la caza, productos agrícolas y otros alimentos. Sin embargo, las generaciones jóvenes están abandonando gradualmente algunas de las prácticas tradicionales como ciertas técnicas de agricultura, pesca y medicina tradicional.

El chamanismo es una práctica muy significativa entre los kukama-kukamirias. Los *tsumi* o personas sabias juegan un papel clave en la vida de la comunidad. Ellos celebran rituales para diferentes fines, desde prevenir la sobreexplotación de los recursos naturales hasta curar enfermedades. Los chamanes pueden “aconsejar, prescribir, fomentar, mostrar el peligro y crear normas claras que previenen al hombre a no cometer errores” (FORMABIAP, 2003: 295). La comunidad busca la participación de los chamanes cuando no son capaces de resolver una situación difícil por sí mismos. La salud es el campo de mayor preocupación por el cual se solicita la ayuda de los chamanes. Entre los kukama-kukamiria, las enfermedades pueden ser la expresión de un mal comportamiento. De acuerdo a Víctor Yuyarima, chamán kukamiria y miembro del equipo de documentación, los *ikaros* o cantos sagrados existen para propósitos particulares, por ejemplo, para curar una persona picada por una serpiente, para hacer de un bebé recién nacido un buen cazador, para retirar el susto (espanto) de los niños o para hacer que una nueva casa sea duradera, entre otros. Los chamanes aprenden *ikaros* de sus maestros. Mientras algunos cantos pueden ser entonados abiertamente, otros

deben mantenerse en secreto. Posiblemente los *ikaros* sean el vínculo espiritual más profundo entre los kukama-kukamirias. Durante todos estos años que llevo trabajando con ellos no me he cruzado con algún joven que haya elegido o fuera elegido para ser entrenado como chamán. Esto sugiere que las generaciones jóvenes podrían estar abandonando gradualmente esta práctica cultural.

Quizás una de las amenazas externas más serias a la supervivencia de los kukama-kukamiria es la contaminación de su territorio a causa de la explotación del subsuelo. Desde 2003, consorcios internacionales han tenido permiso para implementar proyectos de exploración petrolera. En las últimas décadas, los kukama-kukamiria han experimentado episodios de contaminación de sus fuentes de agua con metales pesados, trayendo consecuencias lamentables para la población que depende de la pesca y la caza para sobrevivir. Estudios recientes dan cuenta de contaminación dentro de la reserva (IIAP, 1985), así como en áreas colindantes a ella como el río Marañón (OEFA, 2014). Estos eventos no han dejado a los kukama-kukamiria otra alternativa que organizarse y mantenerse en alerta permanente para defender su territorio.

Los kukama-kukamiria se organizaron por primera vez en 1980 para formar la Federación Cocama-Cocamilla (FEDECOCA), que asocia a 66 comunidades. Además, hoy existen otras organizaciones regionales, por ejemplo, la Asociación Indígena de Desarrollo y Conservación del Samiria (AIDECOS), fundada en 1992 y compuesta por quince comunidades; la Asociación de Desarrollo y Conservación del Puinahua (ADECOP), creada en 1992 y compuesta por diez comunidades; la Asociación Cocama de Desarrollo y Conservación de San Pablo de Tipishca (ACODECOSPAT), fundada en 2000 y que representa a 38 comunidades; la Coordinadora Autónoma de Pueblos Indígenas de la Cuenca del Nanay (CAPICUNA), fundada en 2001 y que representa a 9 comunidades kukama, bora y huitoto; la Federación Kukama del Bajo Nanay (FEKUBANA), creada en 2009 y

que representa a 13 comunidades. En la actualidad ACODECOSPAT es una de las organizaciones más activas.

Situación sociolingüística

Como se indicó anteriormente, en la región de Loreto coexisten pueblos que hablan diversas lenguas (Queixalós, 2009), sin embargo, en la última década el número de niños que aprendió una lengua indígena como primera lengua ha decrecido de manera significativa. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), solo entre 2004 y 2009 el 4% de los niños en Loreto ha experimentado un cambio de lengua materna. Estos datos revelan una clara tendencia hacia el posicionamiento del español como la lengua dominante en la región amazónica. Tanto así que en 2009 el 95% de la población iquiteña declaró al español como su lengua materna.

Centrándonos en el escenario kukama-kukamiria, a pesar de que el número estimado de la población étnica es relativamente alto en comparación con el de otros grupos amazónicos, su lengua originaria está en peligro de desaparecer. A decir de la UNESCO (Moseley, 2010), la vitalidad de una lengua se calcula según los siguientes parámetros: 1) el número absoluto de hablantes, 2) la proporción de hablantes dentro de la población étnica, 3) la transmisión de la lengua de generación en generación, 4) el uso de la lengua en dominios públicos y privados, 5) el empleo de la lengua en nuevos dominios comunicativos, 6) las actitudes hacia la lengua, 7) la disponibilidad de materiales educativos, 8) el tipo de documentación lingüística y la calidad de la misma y 9) las políticas lingüísticas gubernamentales. Al conjugar estos, parámetros una lengua puede ser asignada a una de las siguientes categorías: 1) vulnerable, 2) en peligro, 3) seriamente en peligro, 4) en situación crítica y 5) extinta. El kukama-kukamiria

en el Perú se encuentra seriamente en peligro, en Brasil su situación es crítica y en Colombia está extinto.

Hace aproximadamente cinco décadas que en el Perú los procesos naturales de transmisión del kukama-kukamiria de generación en generación han sido interrumpidos. La llegada de las escuelas en español en la década del 40, la afluencia de inmigrantes a sus territorios –durante las campañas gubernamentales– para colonizar la selva, la mirada displicente hacia los indígenas como mano de obra barata, la presión para que los inmigrantes indígenas se inserten en el mundo urbano, entre otras, son algunas de las múltiples fuerzas que provocaron entre los kukama-kukamiria cierto recelo al identificarse como indígenas, vergüenza de hablar su lengua originaria y resistencia a enseñársela a sus hijos. En la actualidad, quienes hablan kukama-kukamiria de manera fluida son, en general, personas mayores de 60 años. Este grupo la usa solo para propósitos comunicativos bastante restringidos como celebraciones tradicionales, eventos curativos, reuniones familiares, bromas entre pobladores, etc. La mayoría de la población kukama-kukamiria usa el español para interactuar de manera cotidiana.¹¹

Desde hace algunas décadas, un importante número de kukama-kukamirias ha migrado a ciudades y centros poblados como Iquitos, Pucallpa, Yurimaguas, Lagunas, Nauta y Requena, entre otros. Como una estrategia inicial para insertarse y sobrevivir en un contexto urbano hostil hacia las poblaciones originarias, muchos optaron por renunciar a sus prácticas tradicionales más visibles y

11 El “Documento nacional de lenguas originarias del Perú” del Ministerio de Educación (2014: 67-69) estima que en la actualidad habrían 4 502 hablantes de kukama-kukamiria entre Loreto y Ucayali. No se especifica, sin embargo, si esta cifra se refiere exclusivamente a los hablantes fluidos o si también incluye a semihablantes y neohablantes. Nuestros estimados indican que, considerando todos los tipos de hablantes, el número no superaría los 2 000.

mimetizarse con la población urbana (Stocks, 1978). Sin embargo, en el marco de la reivindicación de sus derechos fundamentales, esa tendencia hacia la invisibilización parece estar cambiando gradualmente. Así, hoy no es extraño encontrar en las ciudades comuneros que se declaren abiertamente kukama-kukamiria y que, además, exijan ser reconocidos y tratados como tales.

Los kukama-kukamiria, como la mayoría de los pueblos, ven en su lengua originaria la conexión más perceptible con sus raíces y su historia. Así, desde principios de la década de 1980 existe una corriente orientada a la preservación del kukama-kukamiria. Estas iniciativas son implementadas tanto en comunidades rurales como en centros urbanos, incluyendo la formación de maestros bilingües, la enseñanza del kukama-kukamiria en las escuelas primarias, encuentros de ancianos, campañas de radio, concursos de danza y canto, entre otros. Los agentes detrás de estos esfuerzos son miembros de la misma comunidad, en colaboración con diversas instituciones como FORMABIAP, el Centro de Investigaciones de Lenguas Indígenas (CILIAP) de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, el Centro de Capacitación Campesina de la Amazonía (CENCCA); la radio Ukamara de la Iglesia Católica del distrito de Nauta; algunas unidades del Ministerio de Educación y recientemente la Dirección Descentralizada de Loreto del Ministerio de Cultura. Los resultados en términos de nuevos hablantes de la lengua como producto de las iniciativas de revitalización y mantenimiento son todavía modestos, aunque promisorios. Sin embargo, el impacto en cuanto al fortalecimiento de la identidad cultural kukama-kukamiria es evidente. En muchas áreas ser kukama-kukamiria ya no es vergonzoso y hablar de preservar su lengua originaria ya no es más un tema tabú.

El proyecto de documentación kukama-kukamiria

Este apartado detalla las lecciones aprendidas de las experiencias de colaboración con los kukama-kukamiria. Dado el grado de peligro de la lengua, desde mi primer contacto con ellos fue evidente que documentar el kukama-kukamiria era una tarea urgente. Para llevar a cabo el trabajo de documentación se constituyó un equipo de trabajo con los objetivos de: 1) documentar la lengua, los conocimientos tradicionales y las prácticas sociales a través de una colección de grabaciones de audio y video, y 2) generar registros que puedan apoyar los esfuerzos de preservación de esta lengua originaria. A continuación, describiremos en detalle las actividades que se llevaron a cabo en el marco de este proyecto de documentación, subrayando el rol protagónico de los miembros de la comunidad.

Miembros del equipo

Una premisa básica en la documentación lingüística desde una perspectiva colaborativa es que cada participante aporta conocimientos y experiencias invaluableles. Teniendo en cuenta que tanto la descripción como la preservación de la lengua eran los objetivos más importantes, fue fundamental la conformación de un equipo de trabajo con miembros de la comunidad. Estas alianzas son fundamentales en la documentación lingüística por dos razones: en primer lugar, siguiendo a Rice (2011: 51), a mayor participación de los hablantes en la recopilación de los datos, más variados y culturalmente relevantes serán los productos de la documentación; en segundo lugar, la participación de los hablantes en un proyecto de esta naturaleza sitúa el liderazgo donde corresponde: en la comunidad misma.

Para iniciar este proyecto me alié con Víctor Yuyarima Chota y Rosa Amías Murayari, miembros del pueblo kukama-kukamiria. Ambos han desempeñado papeles claves en las diferentes etapas del proyecto y se hará referencia a ellos como compañeros de equipo.

Además, en diferentes oportunidades, hemos contado con la contribución del profesor kukama-kukamiria Pascual Aquituari Fachín.

Imagen 1

De izquierda a derecha. Rosa Amías, Rosa Vallejos, Victor Yuyarima y Pascual Aquituari (Iquitos, agosto 2003)



Mi papel en el proyecto de documentación consistió en identificar –junto con mis compañeros– posibles actividades a realizar: buscar el apoyo financiero, adquirir el equipo necesario, coordinar los viajes de trabajo de campo, realizar las grabaciones y procesar los datos recogidos. A continuación, daremos cuenta de la contribución de cada uno de los compañeros.

Rosa Amías Murayari

Doña Rosita, también conocida entre los jóvenes kukama-kukamiria como “Mama Rutsa”, es originaria de la comunidad Dos de Mayo, San Pablo de Tipishca, en el río Marañón. Doña Rosita habla la variedad kukama, pero es capaz de identificar con precisión los cognados correspondientes a la variedad kukamiria. Al inicio del

proyecto de documentación tenía 58 años de edad. Rosa Amías es una gran narradora de historias y una excelente entrevistadora. Ella domina el español y el kukama-kukamiria y posee, además, cierta competencia en quechua. Doña Rosita es un claro ejemplo de las varias generaciones que fueron castigadas por hablar su idioma, particularmente en la escuela. Como resultado, ella no enseñó ni kukama-kukamiria ni quechua a sus hijos. Ahora sus ocho hijos son ahora monolingües en español.

Doña Rosita ha colaborado con esta investigación desde 2001, mientras con el Proyecto de Documentación desde sus inicios en el año 2003. Ella ha tenido un rol crucial en la recopilación y el procesamiento de los datos, así como en la creación de recursos para la comunidad. Hemos viajado juntas cada año entre 2005 y 2009, y ocasionalmente entre 2011 y 2013. Durante estos viajes demostró una extraordinaria capacidad para motivar y comprometer a miembros de la comunidad que estaban reacios a conversar sobre su lengua originaria y mucho más a hablar en ella. Doña Rosita ha conducido la mayoría de las entrevistas durante los múltiples viajes de campo. Además, ella y yo hemos trabajado juntas en la transcripción, análisis y traducción de los textos. Ella ha contribuido la mayor parte de los datos recopilados en el marco del análisis de los textos. Con el transcurso de los años, doña Rosita ha desarrollado una extraordinaria intuición sobre la gramática de su lengua, demostrando un amplio conocimiento metalingüístico. Rosa Amías es coautora del *Diccionario trilingüe kukama-kukamiria-castellano-inglés*.

Víctor Yuyarima Chota

Víctor Yuyarima es originario de la comunidad Ocho de Octubre, quebrada Paucaryacu, en el río Huallaga. Es hablante de la variedad kukamiria y al comienzo del proyecto de documentación tenía 64 años. Víctor es un chamán respetado y un gran conocedor de las prácticas culturales de su pueblo. También es un líder y miembro

fundador de FEDECOCA, la primera federación Indígena kukama-kukamiria. Víctor ha representado a su pueblo en diferentes escenarios a nivel nacional e internacional. Empecé a trabajar con Víctor Yuyarima en 1999, cuando ambos éramos parte del FORMABIAP. Entre 2002 y 2006 trabajamos juntos en diferentes sesiones de campo.

En 2006, Víctor Yuyarima, Rosa Amías y yo visitamos seis comunidades ubicadas a lo largo del río Huallaga, en un periodo de dos meses. Durante estas vistas, Víctor tomó la iniciativa para realizar las coordinaciones con las autoridades locales, planificó reuniones para explicar el proyecto a los hablantes y comuneros y fomentó la confianza entre la población. También fue muy eficaz en identificar y contactar a los hablantes que serían entrevistados. Recordemos que esta tarea no es fácil en situaciones de vulnerabilidad como la del kukama-kukamiria. Debido a su pertenencia a la red social de la zona y a su posición en dicha red, establecía contacto con los hablantes ancianos de manera espontánea y los motivaba a hablar en su lengua. Durante las grabaciones, Víctor dirigió muchas de las entrevistas, especialmente con hablantes varones. Más tarde ayudó a transcribir y traducir una parte de esas entrevistas. Adicionalmente, contribuyó al corpus con muchos cuentos tradicionales y cantos curativos conocidos como *ikaros*. El estatus de algunos *ikaros* dentro de la sociedad kukama-kukamiria es, por decirlo de alguna manera, sagrado. Estos cantos curativos solo son ejecutados por los chamanes, quienes son elegidos a temprana edad para ser formados por un maestro. Antes de grabar los *ikaros*, los miembros del equipo evaluamos las ventajas y desventajas de la creación de registros permanentes de estos cantos. Si bien Víctor entendía la importancia de dejar un legado para las próximas generaciones, también consideraba que el acceso a estos cantos curativos –así como a algunas otras muestras recogidas– debería ser restringido al público general. Cuando acordamos seguir un protocolo para asignar diferentes niveles de acceso a cada uno de los registros del corpus, decidió ser grabado entonando algunos

ikaros. Dentro del equipo, el aporte de Víctor a la discusión sobre la protección de los datos fue decisivo.

Pascual Aquituari Fachín

Pascual es un profesor de primaria originario de la comunidad de Lupuna, localizada a solo 20 minutos en bote desde Iquitos. Aprendió kukama de su madre y sus abuelos cuando era un niño, pero dejó de usar esta lengua durante su adolescencia. Más tarde fue invitado a participar en diferentes iniciativas para promover la autoestima kukama y el reconocimiento de la identidad indígena. En todas estas actividades la lengua kukama jugó un papel clave, por lo que la competencia lingüística de Pascual en esta lengua fue muy importante.

Cuenta Pascual que cuando tomó conciencia de la inminente extinción del kukama-kukamiria se convirtió en un activista para recuperar su lengua, involucrándose en varios esfuerzos al respecto¹². A través de los años, trabajó como instructor del FORMABIAP donde estuvo a cargo de la formación de maestros bilingües, y participó en la elaboración de materiales didácticos y documentos etnográficos. Como parte del FORMABIAP, recibió capacitación en lingüística descriptiva, marco en el que tuve la oportunidad de contribuir a su preparación en temas de gramática kukama-kukamiria. En el pro-

12 En 2009, Pascual nos invitó a visitar su comunidad, Lupuna. Esta era una misión personal para él, porque su padre, un hablante fluido del kukama-kukamiria, había fallecido recientemente antes de que alguien hiciera algún registro. Esto hizo que grabar a su madre (de 85 años por entonces) fuese una tarea impostergradable. Durante nuestra visita a Lupuna fue muy conmovedor observar a Pascual entrevistando a su madre y recordando juntos muchas historias íntimas de su infancia. Hablaron sobre temas como la fundación de la comunidad, sus antepasados, las prácticas culturales tradicionales y demás. Cuando en el verano de 2013 visitamos Lupuna nuevamente, nos enteramos que la madre de Pascual había fallecido recientemente.

yecto de documentación, Pascual contribuyó a la reflexión sobre la necesidad y relevancia de ciertos recursos que tuvieran a la comunidad misma como meta. Por ejemplo, trabajamos juntos en la creación de videoclips bilingües en kukama-kukamiria y español, para los cuales él produjo traducciones en línea. Después de su trabajo en el FORMABIAP, Pascual se ha desempeñado como representante local del Ministerio de Educación, como consultor para las ONG con proyectos en comunidades kukama-kukamiria y actualmente trabaja como coordinador regional de un proyecto asistencial del Gobierno.

Documentación de la variación lingüística

Es conocido que en contextos de lenguas amenazadas podemos encontrar un rango de tipos de hablantes (Dorian, 1980, 1987; Grinevald, 2003; Grinevald y Bert, 2011), sin embargo, ¿qué significa saber hablar una lengua amenazada?, ¿qué hace que alguien sea catalogado como hablante fluido de una lengua amenazada?, ¿cómo podemos determinar la competencia en una lengua que ya no se usa en la comunicación cotidiana? Estas fueron solo algunas de las preguntas recurrentes durante nuestras visitas a las comunidades. Pero lo más interesante fue que la gente podía tener diferentes perspectivas sobre lo que significaba saber una lengua en peligro de extinción (ver Leonard y Haynes, 2010).

Grinevald y Bert (2011) proponen cuatro parámetros interrelacionados para identificar diferentes tipos de hablantes: 1) competencia lingüística (nivel de adquisición ganada y grado de pérdida individual), 2) contexto sociolingüístico (vitalidad de la lengua al momento de la adquisición y edad del hablante al momento que fue expuesto a dicha lengua), 3) uso (nivel de uso de la lengua y actitudes hacia ella) y 4) autoevaluación de las habilidades lingüísticas (subevaluación, inseguridad, autonegación o sobrevaluación de las habilidades lingüísticas). Al aplicar estos parámetros, la tipología resultante da siete tipos de hablantes: hablantes fluidos, semihablan-

tes, hablantes terminales, hablantes que solo recuerdan, hablantes ocultos, neohablantes y el último hablante. Los proyectos de documentación, por lo general, priorizan el registro del discurso de los hablantes fluidos. Pero ¿cómo el investigador de campo puede saber cuál es la diversidad en términos de competencia lingüística en una determinada comunidad de habla? Incluso si somos conscientes de esta diversidad, ¿cómo podemos determinar con qué tipo de hablante estamos interactuando en una determinada sesión? En el escenario kukama-kukamiria, la participación de los miembros de la comunidad hizo posible diseñar algunas estrategias para responder a estas preguntas.

Hasta la fecha, el equipo ha recogido datos primarios de 39 hablantes. Para cada persona se recogió, como mínimo, información sobre su edad, género, origen, lengua(s) y variedad(es) que habla. Esta información fue grabada al inicio de cada entrevista, ya sea en audio o video. Al final de cada sesión, Víctor Yuyarima o Rosa Amías asignaban cada hablante a una categoría. Sus juicios se basaron principalmente en la capacidad de los entrevistados de interactuar y participar en conversaciones espontáneas. Curiosamente, “entender bromas” fue considerado un parámetro muy importante. Dado que Víctor Yuyarima y Rosa Amías son extremadamente extrovertidos, los primeros acercamientos para identificar hablantes los hacían generalmente a través de bromas. Si entre los miembros de la comunidad identificaban personas que se reían de sus bromas, estos eran luego involucrados en conversaciones sobre diferentes tópicos que escalaban en complejidad.

Las categorías que emergieron a partir de los juicios de Víctor Yuyarima y Rosa Amías fueron básicamente: 1) habla bien la lengua, 2) sabe, pero necesita practicar un poco más y 3) todavía está aprendiendo. Adicionalmente, Víctor y Rosa identificaron otro grupo al cual caracterizaron como 4) sabe, pero se avergüenza de hablar la lengua. Siguiendo la tipología de Grinevald y Bert (2011), estas cate-

gorías fueron interpretadas como hablantes fluidos, semihablantes, neohablantes y hablantes ocultos, respectivamente. El equipo recolectó datos de los tres primeros grupos.

Hablantes fluidos

Son aquellos capaces de participar activamente en diferentes eventos comunicativos, particularmente en conversaciones espontáneas. Estos hablantes usan generalmente pocos préstamos de su segunda lengua. Por razones que explicamos a continuación, este tipo de hablante fue el más buscado por el equipo.

Del total de 39 colaboradores entrevistados, 30 fueron clasificados como hablantes fluidos. Dos de ellos habían aprendido kukama-kukamiria como primera lengua y solo después aprendieron español. La mayoría de ellos aprendieron ambas lenguas al mismo tiempo. Algunos también declararon tener algún manejo del quechua. Durante nuestros viajes de campo, nos encontramos con un promedio de uno o dos hablantes fluidos por comunidad. En la mayoría de los casos, los ancianos no habían usado el kukama-kukamiria en mucho tiempo, pero por lo general, se mostraron encantados de finalmente tener interlocutores. Mis compañeros de equipo tuvieron expresiones de profundo respeto y admiración hacia estos hablantes, en parte por escuchar un kukama-kukamiria tan fluido a pesar de que todo apuntaba hacia la obsolescencia, pero también por el rol y el lugar que los ancianos ocupan dentro de la sociedad kukama-kukamiria. La edad de los hablantes fluidos entrevistados fluctuaba entre 50 y 86. Debemos aclarar, sin embargo, que recoger información sobre las edades no fue una tarea sencilla. Algunos de los ancianos no recordaban el año en que nacieron y varios declararon no tener partida de nacimiento. Así, a partir de los testimonios proporcionados por ellos y sus familiares, determinamos su edad aproximada. En este grupo encontramos dos personas completa-

mente ciegas, una tercera con serias dificultades visuales y dos más que ya no eran capaces de moverse sin ayuda.

Las muestras recogidas de este grupo de hablantes incluyen historias tradicionales, narrativas personales y conversaciones espontáneas. Nótese que los ancianos nunca hablaron solos o con una cámara de video. En cada entrevista, sus interlocutores fueron Rosa Amías o Víctor Yuyarima. Con esta estrategia, la naturaleza del material recolectado es radicalmente diferente del que yo recogí durante mis primeros viajes. En las entrevistas realizadas por mí, la lengua usada fue generalmente más simple, prosódicamente monótona y pausada, y con un uso mínimo de morfología ligada. Claramente, los hablantes simplificaban su discurso cuando hablaban conmigo porque se daban cuenta que en ese momento mi competencia en kukama-kukamiria estaba lejos de ser fluida. Por el contrario, los datos recopilados a través de las interacciones con Víctor y Rosa revela prácticas discursivas heterogéneas, juegos metafóricos, múltiples referencias socioculturales e históricas, patrones prosódicamente variables y vivos, abundante léxico especializado, estructuras morfosintácticas complejas, etc. Si mis compañeros de equipo no hubieran estado a cargo de conducir las entrevistas, los registros habrían ofrecido una mirada limitada y hasta cierto punto inexacta de los kukama-kukamiria.

Semihablantes

Esta categoría es representativa de las lenguas en peligro de extinción (Dorian, 1978, 1980). Los semihablantes son también reconocidos como hablantes pasivos, es decir, se trata de personas que poseen una amplia capacidad para comprender la lengua, pero cuya

producción es limitada. Hacen uso frecuente de préstamos y cambian de código en su producción¹³.

El equipo recogió muestras de tres semihablantes. En el momento de las grabaciones, sus edades eran 48, 54 y 58 años. Ellos aprendieron kukama-kukamiria cuando eran niños, mientras crecían junto a sus abuelos, pero dejaron de usar esta lengua a temprana edad. Uno de ellos declaró haber logrado una adquisición completa del kukama-kukamiria, los otros dos solo una adquisición parcial. Estos últimos contaron que sus abuelos eran monolingües en kukama-kukamiria, pero sus padres ya eran bilingües. Entonces, cuando sus abuelos fallecieron, ya no tuvieron la necesidad de seguir hablando su lengua ancestral. Estos tres hablantes mostraron un entusiasmo genuino de contribuir al proyecto. Durante las grabaciones, su deseo de responder en kukama-kukamiria fue evidente, así como fue su frustración e impotencia al no poder expresarse con la fluidez que les hubiera gustado. Sus expresiones estaban llenas de elementos del español y en algunos momentos de la conversación tuvieron que cambiar de código por completo. Ellos explicaron este hecho por no haber oído hablar la lengua kukama-kukamiria en mucho tiempo. Tal era su deseo de contribuir al proyecto, que pidieron ser grabados en español.

Una de las recomendaciones básicas para trabajar con lenguas en peligro de extinción es no rechazar a ningún miembro de la comunidad que exprese interés en participar (Grinevald y Bert, 2011), sin embargo, es también claro que los planes de documentación priorizan cierto tipo de hablantes. Por varias razones, al inicio del proyecto no fue una prioridad entrevistar a semihablantes, pues ha-

13 Para una discusión más detallada, ver mi artículo "Structural outcomes of obsolescence and revitalization: documenting variation among the Kukama-Kukamiria", en prensa.

bía una clara sensación de urgencia por crear registros con hablantes fluidos dada su avanzada edad; además, teníamos limitaciones de tiempo y recursos. Viajar en la Amazonía implicaba una inversión considerable y por tanto decidimos centrar nuestros esfuerzos en el grupo que necesitaba atención más urgente; finalmente, mis compañeros de equipo tenían sentimientos encontrados acerca de los semihablantes, por un lado entendían los motivos por los que estos hablantes tenían habilidades limitadas en kukama-kukamiria, pero al mismo tiempo tenían dudas de que ellos tuvieran el compromiso necesario para mantener viva su lengua. Además, según el parecer de mis compañeros, algunos voluntarios no tenían la competencia lingüística requerida para ser entrevistados, así, aquellos que solo podían recordar palabras sueltas no fueron grabados. Pero luego de reflexionar sobre la importancia de incorporar en la documentación al mayor número de personas posible, los requerimientos fueron ligeramente modificados. Concluimos que la grabación de algunos semihablantes no solo satisfaría los deseos de participar de algunos miembros de la comunidad, sino también aportaría datos muy valiosos para la revitalización de la lengua y para la investigación de cambios lingüísticos en contextos de obsolescencia.

En un par de ocasiones se nos solicitó grabar a alguien en particular. Este fue el caso, por ejemplo, de un neohablante que era el nieto de uno de los ancianos que habíamos entrevistado. El abuelo nos explicó con orgullo que había puesto mucho empeño en enseñar a su nieto el kukama-kukamiria e insistió en mostrarnos lo que el joven había aprendido. Si bien tuvimos ciertas dudas, la posibilidad de ver a un anciano hablando con su nieto era una oportunidad que no podíamos dejar pasar. Así, decidimos grabarlos exclusivamente a los dos interactuando. Durante la sesión de grabación fue evidente que el nieto entendía lo que su abuelo le iba diciendo, pero tenía grandes dificultades para responderle en kukama-kukamiria.

Neohablantes

Los neohablantes son el producto de iniciativas de revitalización lingüística. Por lo general, estos han nacido y crecido en comunidades kukama-kukamiria. Dado que la mayoría ha vivido junto a algún pariente con un cierto grado de competencia en la lengua, podría decirse que tuvieron cierta exposición a la lengua a una edad temprana. Es importante aclarar que en la mayoría de los casos esta exposición ha sido mínima, por ejemplo, algunos de ellos reportan que escucharon instrucciones simples en kukama-kukamiria por parte de sus abuelos; sin embargo, estos hablantes no adquirieron habilidades comunicativas en la lengua ancestral de su pueblo cuando eran niños. Ellos aprendieron o están aprendiendo kukama-kukamiria con metodologías de segunda lengua. Todos los entrevistados por el proyecto de documentación han sido formados como maestros bilingües por el Programa FORMABIAP. Como parte de su entrenamiento, estos jóvenes reciben clases de kukama-kukamiria en Zungarocha, sede de FORMABIAP. Este programa les sugiere, además, identificar abuelos en sus comunidades de origen para seguir desarrollando sus habilidades comunicativas. Uno de los objetivos del FORMABIAP es que al término de su formación estos maestros sean capaces de enseñar el kukama-kukamiria en las escuelas primarias. Este tipo de hablante es el que está más consciente sobre la posibilidad de la desaparición de la lengua y la preservación de la misma es parte de su discurso. Algunos de ellos están participando activamente en iniciativas de revitalización.

Recopilamos muestras de seis neohablantes cuyas edades fluctuaban entre 26 y 37 años. Los niveles de fluidez alcanzados por los entrevistados van desde un nivel mínimo hasta uno avanzado. La mayoría de ellos son capaces de seguir las conversaciones, pero solo algunos de ellos producen discursos con cierto nivel de elaboración. Tal vez ninguno ha sido capaz de dominar los matices del lenguaje producido por los ancianos, sin embargo, ellos son capaces

de interactuar con los ancianos, que por lo general son hablantes extremadamente cooperativos.¹⁴ Cabe agregar que los ancianos, y los miembros de la comunidad en general, demuestran actitudes positivas hacia los neohablantes; de hecho, los ancianos se muestran generalmente sorprendidos ante el deseo de estos jóvenes de aprender el kukama-kukamiria y aprecian sus esfuerzos dada la presión social que existe para abandonar esta lengua. Esta actitud positiva también puede deberse a que la mayoría de neohablantes son los maestros de la comunidad, rol que en sí mismo conlleva cierto prestigio y auto-ridad. Cabe señalar que esta admiración y respeto ha tenido un impacto en algunos neohablantes que parecen satisfechos con el nivel de competencia alcanzado, aunque este sea mínimo.

Hablantes ocultos versus el uso simbólico de la lengua

Esta categoría está integrada por miembros de la comunidad que niegan cualquier conocimiento de la lengua a pesar que existen evidencias de que tienen cierto nivel de competencia (Grinevald y Bert, 2011: 51). Esta negación es una consecuencia de las actitudes negativas asociadas con hablar el idioma. Los miembros de la comunidad que Víctor y Rosa catalogaron como “sabe, pero se avergüenza” pertenecen a esta categoría. Como ya se explicó, Víctor Yuyarima y Rosa Amías utilizaron una estrategia simple para saber si alguien era capaz de entender la lengua o no: iniciar las interacciones con bromas. Si alguno mostraba signos de entender lo que se le decía (por ejemplo, se reía y hacía algún comentario en español apropiado al contexto), pero luego negaban conocer kukama-kukamiria fue asignado a esta categoría. Encontramos esta situación en varias comunidades, pero sobre todo entre las personas que habían migrado a ciudades como Nauta,

14 Para una discusión más detallada, ver mi artículo “Structural outcomes of obsolescence and revitalization: documenting variation among the Kukama-Kukamiria”, en prensa.

Lagunas, Iquitos y Yurimaguas. Como se señaló líneas arriba, en las zonas urbanas es común que los inmigrantes opten por negar cualquier asociación con su identidad indígena, incluyendo su lengua ancestral.

Encontramos la situación opuesta en aquellos que, teniendo un conocimiento relativamente limitado del kukama-kukamiria, usan ese conocimiento con fines simbólicos. En este grupo tenemos a algunos líderes y miembros de la comunidad que, por lo general, conocen solo palabras aisladas, expresiones formulaicas o fijas, saludos, etc., pero los emplean de manera efectiva para expresar su identidad kukama-kukamiria. Este uso simbólico de la lengua se ha convertido en una estrategia valiosa en los eventos convocados por las organizaciones indígenas que tienen a la lengua ancestral como eje de su discurso y sus demandas. Este uso simbólico del kukama-kukamiria se observa también entre los niños que están aprendiendo vocabulario, canciones y expresiones útiles en las escuelas. Ahora están siendo invitados a participar en festivales locales y regionales (FORMABIAP, 2012). En conclusión, conocer algo del kukama-kukamiria, al menos para fines simbólicos, se ha convertido en un activo importante.

Para cerrar esta sección, es necesario subrayar que la participación de Víctor y Rosa en la evaluación de la competencia de los colaboradores en la lengua kukama-kukamiria fue clave. Vale tener en cuenta que esta categorización no siguió una metodología estricta, sino se basó en observaciones hasta cierto punto subjetivas por parte de los mismos hablantes. Un lingüista que trabaja sin la colaboración de los hablantes habría tenido dificultades en el diseño de estrategias simples y culturalmente pertinentes para evaluar niveles de fluidez y, en consecuencia, al momento de categorizar a cada uno de los colaboradores entrevistados. El hecho de que fueran los mismos hablantes quienes condujeran las entrevistas fue decisivo en los resultados del proyecto. El liderazgo y las conexiones de Víctor, las habilidades naturales para conducir entrevistas de Rosa y la experiencia pedagógica de Pascual, jugaron un papel fundamental en la recopilación de datos primarios

variados. Rosa y Víctor no solo identificaron a los hablantes a entrevistar, sino también alentaron a la población a hablar libremente en su propia lengua. Durante las entrevistas, los niños y adultos se reunían alrededor de nosotros para escuchar las historias que contaban los entrevistados. Escuchar hablar en su lengua ancestral fue un momento de celebración y de reencuentro con sus raíces kukama-kukamiria.

Comunidades visitadas y hablantes entrevistados

Entre 2005 y 2013 visitamos comunidades kukama-kukamiria ubicadas a lo largo de los ríos Huallaga (área kukamiria), Marañón, Samiria, Nanay (área kukama) y sus afluentes. Hacia finales de 2013 se recogieron muestras de habla en 15 comunidades y 4 ciudades (Nauta, Lagunas, Yurimaguas e Iquitos). La ubicación de las comunidades de origen de los hablantes entrevistados se muestra en el mapa 1.

Incluyendo a Víctor Yuyarima, Rosa Amías, y Pascual Aquituari, se registraron muestras de 41 hablantes: 31 hablantes fluidos, 3 semihablantes y 7 neohablantes.¹⁵ Si conjugamos el nivel de fluidez en kukama-kukamiria con la edad de los entrevistados, vemos un patrón claro. Los que hablan con fluidez tienen en promedio 70 años y correspondería a la generación de los abuelos, los semihablantes están en sus 50 años y corresponderían a la generación de padres y abuelos, y los neohablantes bordean los 30 años y por el momento constituyen la generación más joven. Estos últimos están liderando varias iniciativas para la preservación del kukama-kukamiria, como es la enseñanza a los niños en las escuelas primarias.

15 Al final del artículo puede consultarse la lista completa de entrevistados [N del E].

Nuestro objetivo principal, al visitar las comunidades kuma-kukamiria, fue identificar hablantes, entrevistarlos y generar registros lingüísticos en tantos contextos y eventos comunicativos como fuera posible. Estos registros servirán, además, para propósitos múltiples. Hasta ahora, el principal producto del proyecto de documentación es un corpus de grabaciones digitales en vídeo y audio, y un diccionario trilingüe (Vallejos y Amías, en progreso). A partir de estos datos, también se produjo una gramática referencial (Vallejos, 2010b) y estudios sobre temas varios (Vallejos, 2009, 2010a, 2014).

Corpus textual

La recolección de datos privilegió las grabaciones en vídeo. Más allá de la preservación de los conocimientos tradicionales de este pueblo, estos datos primarios podrán servir para generar otros recursos para uso de la comunidad, por ejemplo, materiales educativos para reproducir los sonidos y los patrones de la lengua en la enseñanza formal. Durante las visitas a las comunidades grabamos diferentes tipos de textos: cuentos tradicionales, historias de la vida cotidiana, experiencias personales, conversaciones espontáneas, canciones, cantos curativos o *ikaros*, descripciones de procesos (cómo tejer abanicos, elaborar cerámica, preparar una chacra), entre otros. Algunas grabaciones se hicieron durante el desarrollo de una actividad (durante la elaboración de un sombrero de palma, la cosecha del *camu-camu*, la curación de la picadura de víbora, la curación del reumatismo, etc.).

Los hablantes fueron entrevistados por Víctor y Rosa de manera individual, en parejas o en grupos. Si bien las sesiones uno-a-uno crearon un ambiente relajado para hablar de experiencias personales, las sesiones en grupo generaron registros que se acercan más a lo que se puede considerar situaciones reales de comunicación. Para asegurar que las muestras recogidas tuvieran un fin comunicativo,

en todas las sesiones se garantizó la existencia de interlocutores con relaciones dinámicas de hablante-oyente. Considerando que Víctor Yuyarima y Rosa Amías realizaron las entrevistas, cada grabación incluye al menos un hablante fluido. Cada hablante sabía que si quería detener la grabación, podría hacerlo en cualquier momento, por tanto, cuando alguien decía *ayna ta o ayna etse* expresión que podría traducirse como “hasta aquí está bien para mí”, sabíamos que era momento de hacer una pausa o terminar la sesión.

Un punto a subrayar es el contenido de los registros. Si bien se trató de que estos fueran lo más variados posibles, los temas favoritos fueron las historias tradicionales y las narraciones sobre eventos en la comunidad. Además, como ya se indicó, hoy el *kukama-kukamiria* se usa en muy pocos eventos comunicativos, por tanto, es posible que las muestra recogidas no contengan la gama más completa de expresiones lingüísticas para las diferentes funciones discursivas. Hemos tratado de subsanar esta situación con relativo éxito sugiriendo ciertos temas y situaciones para las entrevistas. Debido a la edad de los hablantes y por cuestiones relacionadas con la tecnología, durante nuestras visitas a las comunidades no utilizamos otras técnicas para la recolección de datos más controlados¹⁶.

16 Una de las técnicas más comunes es el empleo de material audiovisual (dibujos, fotos, historietas, videoclips, etc.) como estímulo para elicitar datos más controlados. En la ciudad de Iquitos realizamos grabaciones en vídeo para elicitar léxico y la gramática asociada con el espacio, con la participación de Rosa y Víctor. Para esta tarea se seleccionaron láminas con diferentes elementos, mientras uno de ellos describía al detalle una lámina, el otro reproducía por separado las imágenes en una hoja de papel. Luego ambos hablantes comparaban la imagen original y la reproducción, y hablaban sobre las semejanzas y diferencias entre ambos dibujos. Se hicieron también otras sesiones manipulando objetos. Al inicio, estas actividades les resultaron interesantes, pero luego tanto Víctor como Rosa dijeron que eran infantiles y sugirieron seguir con la documentación de lo que, a su parecer, eran aspectos más importantes y serios de la cultura *kukama-kukamiria*.

Como ya se señaló, el hecho de que los propios miembros de la comunidad realizaran las entrevistas tuvo un profundo impacto en la calidad y el contenido de los materiales recopilados. Por un lado, estaba claro que los temas de conversación eran importantes para todos los interlocutores; entre los más recurrentes estaban los relatos de origen (del pueblo indígena, de las plantas, los animales, etc.), la formación y migración de las comunidades a lo largo de los años, las relaciones y alianzas familiares, las celebraciones tradicionales en la comunidad, los encuentros con los espíritus de la naturaleza, etc., esos temas fueron a todas luces relevantes tanto para los entrevistadores como para los entrevistados. Por otro lado, como ya se indicó, la naturaleza del material recolectado resultó muy diferente en comparación con los datos recogidos por mí durante viajes exploratorios. Por poner un ejemplo, en kukama-kukamiria no existe morfología verbal o nominal estrictamente obligatoria, es decir, las oraciones con palabras sin morfología ligada son perfectamente gramaticales, sin embargo, los hablantes pueden hacer uso de múltiples morfemas opcionales por palabra. Entonces, cuando hablaban conmigo simplificaban su discurso haciendo un uso mínimo de morfología ligada; por el contrario, los datos recogidos por los miembros del equipo incluyen un lenguaje vivo y morfosintácticamente más complejo y rico en figuras metafóricas y contornos prosódicos. Con Víctor Yuyarima y Rosa Amías a cargo de las entrevistas, la calidad y naturalidad de los datos mejoró dramáticamente.

Hasta la fecha hemos registrado cerca de 20 horas de vídeo y 4 horas de audio. No ha sido una tarea trivial recolectar estas grabaciones si consideramos que ya no se utiliza en la comunicación cotidiana. Como lo saben bien quienes trabajan en documentación lingüística, el procesamiento de video es una tarea extremadamente lenta. Hasta el momento, solo unas cinco horas de vídeo han sido totalmente transcritas, glosadas y traducidas. El corpus se encuentra en un formato interlineal que contiene seis niveles: 1) la transcripción ortográfica, 2) las representaciones subyacentes de los morfemas, 3)

las glosas de los morfemas en inglés, 4) las glosas de los morfemas en español, 5) traducción libre al inglés y 6) traducción libre al español. Esto equivale a un corpus de aproximadamente 800 páginas, 138 de las cuales se pusieron a disposición del público como un apéndice de la gramática referencial (Vallejos, 2010b).

Al momento, el catálogo completo incluye 270 registros en video, audio, análisis, transcripción y metadatos. El equipo asignó diferentes niveles de acceso a los registros. Estos estarán disponibles en línea en el archivo digital “Endangered Languages Archive, ELAR del Hans Rausing Endangered Language Project”¹⁷.

Diccionario trilingüe

Con la comunidad en mente, hemos querido presentar el léxico generado durante el procesamiento de los textos en forma de diccionario. La composición de los posibles usuarios ha sido una preocupación primaria en el diseño del diccionario. Nos proponemos que este sea de utilidad para: 1) los hablantes, 2) aquellos que deseen aprender su lengua originaria y 3) los investigadores. Todas las decisiones con respecto a la estructura del diccionario se hicieron con estos tres grupos en mente. Siguiendo a Frawley, Hill y Munro (2002), además del diseño general, cuidamos la estructura de las entradas lexicográficas, la alfabetización de los usuarios potenciales y la posibilidad de incluir apoyo visual, entre otras consideraciones.

El equipo empleó varios métodos para recopilar vocabulario: la extracción de palabras del corpus de textos, la elicitación activa durante el desarrollo de actividades (Mosel, 2004) y la elicitación a

17 Los registros generados por el Proyecto de Documentación Kukama-Kukamiria estarán disponibles en: <http://elar.soas.ac.uk/deposit/0254>

través de guías. Cada entrada del diccionario contiene como mínimo: 1) la palabra en kukama, 2) la categoría léxica de la palabra, 3) la glosa y/o definición en español, 4) la glosa y/o definición en inglés, 5) ejemplos de la palabra en oraciones y 6) el campo semántico. Cuando es relevante, algunas entradas contienen también: 7) la variación dialectal, 8) la pronunciación, 9) el nombre científico, 10) notas pragmáticas y etnográficas, 11) dibujos o fotografías y 12) co-referencias con sinónimos, antónimos o hipónimos. El diccionario cuenta también con índices o buscadores en español e inglés. Al momento, contiene aproximadamente 2 200 entradas, 400 de las cuales están ilustradas con dibujos o fotografías.

Cabe destacar que algunos comuneros han expresado entusiasmo por tener glosas y traducciones de los ejemplos en inglés. Las razones que explican este deseo son varias, en primer lugar, el inglés es un idioma de mucho prestigio en la zona; en opinión de los hablantes, la idea de tener el inglés al lado del kukama-kukamiria le otorga un prestigio añadido a la lengua. En segundo lugar, un importante número de comunidades kukama-kukamiria se encuentra dentro de la Reserva Nacional Pacaya-Samiria, un área con programas de ecoturismo cuyo número de visitantes ha crecido de manera significativa; algunos hablantes consideran que contar con las glosas en inglés les ayudará a desarrollar habilidades básicas para poder interactuar con sus visitantes. En tercer lugar, las traducciones al inglés harán que la información enciclopédica sobre los kukama-kukamiria sea accesible a una audiencia más amplia. Así, esperamos que este documento se constituya en una herramienta para aquellos que trabajan en la preservación de la lengua, así como para todos aquellos interesados en la Amazonía.

Otros recursos y actividades

En las últimas dos décadas se ha puesto énfasis en la noción de empoderamiento de la comunidad, como principio rector de la documentación lingüística, sin embargo, como lo indica Dobrin (2008), lo que puede considerarse empoderamiento en una situación de campo no lo es necesariamente en otra. Podría suceder que el lingüista crea que está respondiendo a las necesidades de la comunidad, cuando no sea necesariamente así (Dobrin, 2008; Rice, 2011), de ahí la importancia de conversar con los miembros de la comunidad sobre lo que ellos consideran importante y necesario. Por ejemplo, dentro del equipo hemos tenido discusiones sobre la posibilidad de crear material audiovisual para la enseñanza del kukama-kukamiria en las escuelas, materiales que han tenido éxito en otros contextos (véase Yamada, 2007), además, los materiales audiovisuales han demostrado ser instrumentos efectivos para establecer conexiones entre la gente y sus raíces. Sin embargo, lo que es un recurso útil en cierto contexto de revitalización, podría ser menos apropiado en una comunidad indígena amazónica.

Durante las visitas de campo, los comuneros a menudo expresaron su deseo de tener copias de las grabaciones. Inspirados por este deseo, pensamos que un dvd con un conjunto de videoclips sería un recurso útil para la comunidad. Dado que es difícil encontrar hablantes fluidos de la lengua en muchas áreas del territorio kukama-kukamiria, un dvd podría ser empleado para reproducir los sonidos de la lengua en entornos educativos formales. Una vez que el equipo seleccionó los clips, con la colaboración de Pascual Aquituari, creamos traducciones en línea al español. El dvd incluye cinco canciones (con subtítulos en español), cuatro historias tradicionales (en versión kukama y en español) y tres narraciones personales (en versión kukama y en español). Este dvd se ha distribuido solo a algunos miembros de la comunidad que han participado en el proyecto y

a algunos profesores. Sin embargo, por muchas razones, estos materiales no son usados en las comunidades. Primero, la mayoría de las comunidades no cuenta con servicio de energía eléctrica. Segundo, las escuelas de las comunidades no tienen el equipo necesario para reproducir cd o dvd. Si un profesor tiene este equipo no lo usa con frecuencia, debido al alto costo de combustible para hacer funcionar los generadores de electricidad. Tercero, los cd y dvd son medios muy frágiles que no resisten el clima tropical de la Amazonía. Por tanto, por ahora, los dvd como el descrito anteriormente podrían ser más útiles para los kukama-kukamiria que viven en las ciudades. Así, está aún por definirse la conveniencia y utilidad de este tipo de material audiovisual para enseñar kukama-kukamiria en las comunidades.

Muchos proyectos de documentación defienden la tesis de que la capacitación de los hablantes en técnicas de lingüística documental es una tarea importante para el empoderamiento de la comunidad. En mi experiencia, la capacitación en el manejo de equipos de grabación o de programas de cómputo para transcribir, glosar y analizar textos no es una prioridad entre los kukama-kukamiria. Las razones son muy similares a las que se mencionaron líneas arriba. Por un lado, la carencia de energía eléctrica y equipos electrónicos como computadoras en la mayoría de las comunidades; por otro, los hablantes kukama-kukamiria que hablan con fluidez están en su mayoría bordeando los 70 años, lo que significa que tendríamos que formar a los maestros que están aprendiendo el idioma para trabajar en colaboración con los hablantes mayores. Sin embargo, entre los maestros con los que he tenido la oportunidad de trabajar, el entrenamiento más deseable no es en técnicas de documentación lingüística propiamente dichas, sino en metodologías de enseñanza de primera y segunda lengua, en la creación de recursos educativos y en estrategias para la movilización de los datos primarios en general. En suma, los maestros kukama-kukamiria están, por ahora, más interesados en capacitaciones que les ayuden a mejorar su práctica pedagógica. Hemos respondido a este interés en diferentes oportu-

nidades, generalmente a través de talleres para maestros en el marco del FORMABIAP y del asesoramiento para la producción de materiales para enseñar kukama-kukamiria como segunda lengua.

Esfuerzos para revitalizar y mantener la lengua

Los kukama-kukamiria, como la mayoría de los pueblos, ven en su lengua originaria una conexión más perceptible con sus raíces y su historia. Como se indicó anteriormente, desde la década de 1970 se han promovido esfuerzos de revitalización de la lengua —como reuniones anuales de hablantes y programas de radio— con el apoyo del Centro de Capacitación Campesina de la Amazonía (CENNCA) y el Vicariato de la Iglesia Católica con sede en Nauta, Loreto. Algunas iniciativas más recientes son las campañas apoyadas por los sacerdotes católicos asignados a Santa Rita de Castilla para la preservación del medio ambiente y contra las prácticas irresponsables de las empresas petroleras. Al centro de estas demandas se encuentran la identidad y el idioma kukama-kukamiria.

Tal vez una de las iniciativas más importantes ha sido la enseñanza de kukama-kukamiria como segunda lengua tanto en la primaria como en la formación magisterial. Esta iniciativa está siendo promovida por instituciones como el FORMABIAP desde finales de los 80. Teniendo en cuenta el contexto sociolingüístico en las comunidades kukama-kukamiria, esta lengua tuvo que ser tratada como el segundo idioma para los niños y jóvenes. Al inicio del FORMABIAP, los maestros de primaria tenían una competencia muy limitada en su lengua ancestral y no estaban preparados para poder implementar propuestas de educación intercultural bilingüe en las escuelas. Así, formar profesores kukama-kukamiria fue y sigue siendo una prioridad (Trapnell y Neira, 2009). Como producto de los esfuerzos de organizaciones indígenas y otras instituciones, al presente hay un grupo de neohablantes capacitados en metodologías de

segunda lengua. Si bien los resultados del proceso de revitalización son todavía modestos, el hecho de que un grupo de jóvenes haya ganado cierto dominio de la lengua no puede ser subestimado. Esto es especialmente notable dada la presión social para que los jóvenes abandonen sus prácticas tradicionales, incluida su lengua ancestral. Datos recientes de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) del Ministerio de Educación indican que hoy existen 288 instituciones educativas EIB kukama-kukamiria¹⁸. En varias de esas escuelas, los neohablantes están enseñando la lengua ancestral con metodologías de segunda lengua, sobre todo en los primeros niveles del sistema escolar.

Podría decirse que uno de los principales logros de las iniciativas de revitalización implementadas hasta ahora ha sido a nivel actitudinal. Diversos miembros de la comunidad desempeñan un papel activo en esos esfuerzos, pero lo más importante es que están transmitiendo a nuevos grupos el entusiasmo sobre su lengua. Los múltiples esfuerzos implementados a lo largo de los últimos 30 años se están transformando en un movimiento social sólido que busca conectar a la gente con sus raíces y estimular el autorreconocimiento de su identidad.

Conclusiones

Este texto subraya la importancia de la participación de miembros de la comunidad en los esfuerzos de documentación. En

18 Según el Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú (Ministerio de Educación, 2013: 187), en 10 de las 288 escuelas el kukama-kukamiria es la L1 y el español la L2. Este es un dato sorprendente, pues en ninguna visita hemos encontrado una escuela con esta configuración sociolingüística. Según este documento, las 278 escuelas restantes estarían categorizadas como instituciones educativas EIB por adscripción sociocultural, mas no lingüística

las ciencias sociales, la responsabilidad hacia las comunidades de habla se ha convertido en un tema central, sin embargo, no podemos olvidar las presiones del mundo académico y, como nos recuerda Rice (2011: 203), la lingüística documental colaborativa será valorada no solo por la forma en que sirve a la sociedad en general, sino también por la forma en que sirve a la profesión. Existen a la fecha una serie de proyectos que han logrado integrar documentación, revitalización y descripción (ver Penfield et al. 2008; Yamada, 2011). El proyecto que se describe aquí se suma a ese tipo de iniciativas y demuestra que la colaboración con miembros de la comunidad produce resultados útiles tanto para la comunidad científica como para la comunidad de habla. Las actividades que aquí se presentan suponen la construcción de relaciones a largo plazo y el reconocimiento de que cada participante aporta experiencia y conocimientos únicos.

Un segundo punto que se destaca aquí es la importancia de generar registros de eventos comunicativos reales. En esta tarea, la participación activa de comuneros en la documentación aumenta la productividad del proyecto de manera significativa. En el escenario kukama-kukamiria, la participación de los hablantes durante todo el proyecto ha sido fundamental no solo para la naturalidad y la variedad de los registros recogidos, sino también para documentar patrones de interacción sociocultural esenciales para las iniciativas de revitalización. Antes de que los miembros de la comunidad tomaran a su cargo las entrevistas, la naturaleza del material recogido era diferente. Las muestras recogidas por mí durante los primeros viajes dan cuenta de una lengua prosódicamente sencilla en la que el uso de palabras monomorfemáticas es el patrón dominante. Por el contrario, los registros generados por los miembros del equipo revelan un lenguaje más vivo y lleno de palabras polimorfemáticas, rico en figuras metafóricas y contornos prosódicos. Así, cuando los hablantes asumieron la conducción de las sesiones de trabajo, la calidad de los datos mejoró.

Otro punto desarrollado en este artículo es que datos de calidad hacen posible investigaciones de calidad. En el escenario kukama-kukamiria, los resultados del trabajo documental han nutrido la investigación lingüística. Entre los resultados concretos del proyecto de documentación tenemos una colección de videos y audios, una base de datos textual y un diccionario trilingüe. Diccionarios y corpus lingüísticos son esenciales para la investigación, pues constituyen una rica enciclopedia del conocimiento y la historia cultural de un pueblo. Productos que se derivan de los datos primarios incluyen una gramática referencial y una serie de artículos y presentaciones en conferencias. Más allá de la revitalización y la descripción, estos productos también ayudan a desentrañar la complejidad lingüística e histórica en la Amazonía.

Un aspecto sobre el que se hace énfasis aquí es la necesidad de documentar no solo el discurso de los hablantes fluidos, sino también de aquellos que no lo son, pues todos cumplen un rol en la revitalización de una lengua. Si bien al inicio del proyecto de documentación el equipo consideró priorizar el discurso de los hablantes fluidos, es decir, de los ancianos, pronto reconocimos la necesidad de contar con datos de hablantes de kukama-kukamiria como segunda lengua, ya que ellos están desempeñando un papel decisivo en la preservación de la misma, pues son los maestros de las escuelas. Si no conocemos las características de sus prácticas discursivas, será imposible establecer metas realistas respecto a la enseñanza-aprendizaje de esta lengua en los contextos escolares. En base a este conocimiento se podrían también diseñar estrategias para que sigan desarrollando sus capacidades comunicativas en kukama-kukamiria, siempre que esto sea una meta deseable. Documentar el habla de los semihablantes es necesario porque ellos son, por lo general, los padres de los niños que aprenden la lengua en la escuela. Si ellos no apoyan este aprendizaje fuera de la escuela, será difícil que la preservación de la lengua sea una realidad. Por otro lado, la documentación de los patrones del habla producidos por semihablantes y neohablantes es de particu-

lar importancia para la teoría lingüística. Los datos de aprendices kukama-kukamiria pueden contribuir a aclarar preguntas en torno a cambios lingüísticos acelerados por procesos de obsolescencia y revitalización. Las observaciones preliminares de esos datos revelan patrones emergentes interesantes. Los neohablantes podrían ser caracterizados en función de ciertas propiedades prototípicas, pues su producción global se diferencia tanto de los hablantes fluidos como de los semihablantes¹⁹.

Cuando los comuneros se enfrentan con diferencias profundas entre hablantes, una pregunta inevitable es: ¿cuáles son los rasgos mínimos que deben ser preservados y eventualmente transmitidos a las siguientes generaciones para decir que una lengua se ha mantenido? En el caso kukama-kukamiria esta pregunta, por ahora, parece tener diferentes respuestas. Para algunos ancianos, debe preservarse la lengua en su estado más tradicional posible, especialmente lo que ellos consideran las características más sobresalientes de la lengua (por ejemplo, las distinciones entre el habla de los hombres y de las mujeres). Los hablantes menos fluidos, sin embargo, parecen satisfechos con manejar expresiones funcionales y construcciones sencillas que les permita participar exitosamente en eventos comunicativos básicos. Algunos líderes tienden a favorecer la incorporación de léxico y expresiones formulaicas en su discurso para recalcar su identidad indígena.

La cuestión de la preservación es a menudo reformulada en términos de la funcionalidad que tendrá el kukama-kukamiria en el futuro. Mientras en el discurso público la mayoría continúa aferrándose al ideal de reincorporar esta lengua a la vida cotidiana en las comunidades, una visión más realista que apunta a por lo menos

19 Ver mi artículo "Structural outcomes of obsolescence and revitalization: documenting variation among the Kukama-Kukamiria", en prensa.

un uso simbólico de la lengua en diferentes espacios de la sociedad (por ejemplo, señalización en las comunidades y ciudades, campañas de políticas públicas, programas de radio, festivales culturales, fiestas tradicionales, etc.) parece estar emergiendo lentamente. En suma, la lengua kukama-kukamiria es, hoy por hoy, la bandera de un movimiento sólido cuya meta no es solo la preservación de una lengua, sino la supervivencia de un pueblo.

Lista completa de entrevistados

• En la zona del río Huallaga:²⁰ José Yuyarima Chota (Sananguillo), Virginia Tapullima Caritimari (Sananguillo), Manuela Tapayuri Curitima (Corina), Oscar Caballero Caritimari (Corina y San Joaquín de Omagua), Mauricio Manihuari Tapullima (San Joaquín de Omagua), Julio Tapullima Caritimari (Arahuanate), Wirlen Tapullima Murayari (Arahuanate), Aurora Arirama Yuyarima (Arahuanate), Alejandrina Canaquiri Tapayuri (Tamarate), Elías Tapullima (Tamarate), Virginia Tapullima Curitima (Tamarate), Julia Murayari Huaycama (Tamarate), Pablo Caritimari Murayari (Achual Tipishca), Erlinda Murayari Caritimari (Achual Tipishca), Edita Murayari Huaycama (Achual Tipishca), Wilfredo Pereira Murayari (Achual Tipishca), Alcidia Caritimari (Achual Tipishca), Ángel Custodio Curitima Murayari (Achual Tipishca), Luzmila Curitima Yahuarcani (Lagunas), Segundo Arquímedes Curitima Manihuari (Lagunas).

• En la zona del río Samiria: Isabel Tapayuri Murayari (Nuevo Arica), Orlando Murayari Arirama (Nuevo Arica), Manuel Murayari Ricopa (Nuevo Arica), Elvira Yuyarima Yacati (San Martín), Elsa Mendoza Ahuanari (San Martín), Gemertong Murayari Silvano (Nuevo Arica), y Carlos Lancha Manuyama (San Martín).

20 Entre paréntesis consignamos su comunidad de origen.

- En la zona del río Nanay: Rosa Fachin (Lupuna), Balbina Pacaya Jaramillo (Lupuna), Carmen Arimuya Tamani (Lupuna), Luisa Guzmán Jaramillo y Reynaldo Pacaya Arimuya (Lupuna).

- En la zona del río Marañón: Manual Huanquiri Pacaya (Santa Clara), Basilio Ricopa Canaquiri (Santa Clara), Gregoria Tapullima Caritimari (Solterito), Richard Ricopa Yaicate (Nueva Fortuna), Tedy Salas (Solterito), y Ricardo Tamani Canaquiri (Miguel Grau).

- En la zona del río Ucayali: Juan Manuel Vásquez Murayari (Obrero).

Referencias

- Austin, P. 2010. "Current issues in language documentation". En: P. Austin (ed.), *Language Documentation and Description*, vol. 7. Londres: SOAS, pp. 12-33.
- Cameron, D. 1998. "Problems of empowerment in linguistic research". En: *Cahiers de l'ILSL*, n° 10, pp. 23-38.
- Cameron, D, E. Frazer, P. Harvey, M. B. H. Rampton y K. Richardson. 1992. *Researching language: Issues of power and method*. Nueva York: Routledge.
- Campbell, L. y M. C. Muntzel. 1989. "The structural consequences of language death". En: N. C. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence: Studies in language contractions and death*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 181-196.
- Dobrin, L. 2008. "From linguistic elicitation to eliciting the linguist: Lessons in community empowerment from Melanesia". En: *Language*, vol. 84, n° 2, pp. 300-324.
- Dorian, N. C. 1978. "The fate of morphological complexity in language death: Evidence from East Sutherland Gaelic". En: *Language*, vol. 54, n° 3, pp. 590-609.
1980. "Language shift in community and individual: The phenomenon of the laggard semi-speaker". En: *International Journal of the Sociology of Language*, n° 25, pp. 85-94.

1987. "The value of language-maintenance efforts which are unlikely to succeed". En: *International Journal of the Sociology of Language*, nº 68, pp. 57-67.
- Dwyer, A. M. 2006. "Ethics and practicalities of cooperative fieldwork". En: J. Gippert, N. P. Himmelmann y U. Mosel (eds.), *Essentials of Language Documentation*. Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 31-66.
- Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). 2003. *Uwaritata: Los Kukama-Kukamiria y su bosque*. Iquitos: Instituto Superior Pedagógico Loreto-Asociación Interétnica de la Selva Peruana.
- Frawley, W., K. C. Hill y P. Munro (eds.). 2002. *Making dictionaries: Preserving indigenous languages of the Americas*. Berkeley, California: University of California Press.
- Grinevald, C. 2003. "Speakers and documentation of endangered languages". En: P. K. Austin (ed.), *Language Documentation and Description*, vol. 1. Londres: SOAS, pp. 52-72.
- Grinevald, C. y M. Bert. 2011. "Speakers and communities". En: P. K. Austin y J. Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 45-65.
- Himmelmann, N. P. 2006. "Language documentation: What is it and what is it good for?". En: J. Gippert, N. P. Himmelmann y U. Mosel (eds.), *Essentials of language documentation*. Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 1-30.
- Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP). 1985. "Proyecto Contaminación Ambiental por Actividades Petroleras en los Ríos Samiria y otros". Iquitos, Perú.
- Instituto Peruano del Bien Común (IBC). 2010. "Sistema de Información sobre Comunidades Nativas de la Amazonía Peruana (SICNA)". [Disponible en: http://www.ibcperu.org/?page_id=158]. Consultado en junio 12, 2010.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). 1993. "Perú: I Censo de comunidades indígenas de la Amazonía". (Información Preliminar). Lima: INEI.
- Instituto Nacional de Recursos Naturales (INRENA). 2006. "Perú: Ecosistema circundante y la presión sobre la diversidad biológica". Lima: INRENA.

- Leonard, W. y E. Haynes. 2010. "Making 'collaboration' collaborative: An examination of perspectives that frame field research". En: *Language Documentation & Conservation*, n° 4, pp. 268-293. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/10125/5077>].
- Ministerio de Educación. 2013. *Documento Nacional de Lenguas Originarias Del Perú*. Lima: DIGEIBIR.
- Mosel, U. 2004. "Dictionary making in endangered speech communities". En: P. K. Austin (ed.), *Language Documentation and Description*, vol. 2. Londres: SOAS, pp. 39-54.
- Moseley, C. (ed.). 2010. "Atlas of the World's Languages in Danger". París: UNESCO. [Disponible en: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>]. Consultado en abril 13, 2013.
- Organismo de Evaluación y Fiscalización Ambiental (OEFA). 2014. "Informe de monitoreo ambiental en la cuenca del río Marañón y al interior del Lote 8X".
- Penfield, S. D., A. Serratos, B. V. Tucker, A. Flores, G. Harper, J. Hill Jr. y N. Vásquez. 2008. "Community collaborations: Best practices for North American indigenous language documentation". En: *International Journal of the Sociology of Language*, n° 191, pp. 187-202.
- Queixalós, F. 2009. "Amazonía: aspectos generales". En: I Sichra (coord.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Quito: AECID-FUNPROEIB Andes-UNICEF, pp. 231-244.
- Rice, K. 2009. "Must there be two solitudes? Language activists and linguists working together". En: J. Reyhner y L. Lockhard (eds.), *Indigenous language revitalization: Encouragement, guidance, and lessons learned*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, pp. 30-52.
2011. "Documentary linguistics and community relations". En: *Language Documentation & Conservation*, n° 5, pp. 187-207. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/10125/4498>].
- Stocks, A. W. 1978. *The Invisible Indians: A History and Analysis of the Relations of the Cocamilla Indians of Loreto, Peru, to the State*. Tesis doctoral. University of Florida.
- Trapnell, L. y E. Neira. 2009. *De la cutipa a la icara: la experiencia de FORMABIAP 1998-2006*. Lima: Tarea.

- Vallejos, R. 2009. "The focus function (s) of *pura* in Kokama-Kokamilla discourse". En: *International Journal of American Linguistics*, vol. 75, n° 3, pp. 399-432.
- 2010a. "Is there a ditransitive construction in Kokama-Kokamilla?". En: *Studies in Language*, vol. 34, n° 1, pp. 75-107.
- 2010b. *A Grammar of Kokama-Kokamilla*. Tesis doctoral. Eugene, Oregon: University of Oregon.
2014. "Reference constraints and information-structure management in Kokama purpose clauses: A typological novelty?". En: *International Journal of American Linguistics*, vol. 80, n° 1, pp. 39-67.
- En prensa. "Structural outcomes of obsolescence and revitalization: documenting variation among the Kukama-Kukamiria". En: G. Pérez-Báez, C. Rogers y J. Rosés-Labrada (eds.), *Language Documentation and Revitalization in Latin America*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Vallejos, R. y R. Amías. En prensa. *Diccionario Kukama-Kukamiria*.
- Yamada, R. M. 2007. "Collaborative linguistic fieldwork: Practical application of the empowerment model". En: *Language Documentation & Conservation*, vol. 1, n° 2, pp. 257-282. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/10125/1717>].

Dxi'j pakwena ujeka nasa yuwete *çxhaçxhajxa: buscando el camino para* *fortalecer el nasa yuwe*

*Sonia Pineda Rodríguez*²¹

Programa Kwe'sx Yuwe's Kçxhãçxhãjaka
Cabildo Indígena de Jambaló, Colombia

El contexto de las lenguas indígenas en Colombia exige un papel activo de la lingüística aplicada, un ejercicio disciplinar que – en conversación constante y dinámica con las comunidades y pueblos originarios – aporte al avance y desarrollo de su Plan de Vida. Los planes de vida son rutas de planeación que buscan definir estrategias para la pervivencia y resistencia como pueblos indígenas autónomos, con pensamiento y tradición propias; es allí donde precisamente se ubica la acción y el aporte de la lingüística. La planeación lingüística es un ejercicio disciplinar pertinente a los procesos organizativos y al avance del proyecto de educación propia bilingüe que, para el caso del Cauca, se viene construyendo desde hace más de tres décadas (Bolaños *et al.*, 2004).

Los pueblos indígenas requieren aportes para la formulación de alternativas que frenen el constante avance de los procesos de pérdida de lenguas. La acción lingüística y los estudios relacionados con ella deben ser pertinentes a las necesidades de las comunidades, al tiempo que ofrezcan elementos para el crecimiento de la disciplina.

21 Ponencia presentada en septiembre de 2013, al IV Encuentro de Egresados de la Carrera de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.

Precisamente en este sentido, la planeación lingüística como campo amplio, que vincula estrategias en diferentes niveles de abordaje de las lenguas, pone de manifiesto una serie de elementos importantes a considerar en el avance teórico de la ciencia lingüística, de la mano con quienes requieren un ejercicio comprometido con sus intereses y preocupaciones. Los ámbitos formal-funcional de la adquisición de segundas lenguas y del prestigio lingüístico son rutas que, a pesar de formularse como estrategias y como campos amplios de estudio, se entrecruzan para generar medidas que, de forma paralela o secuencial, posibilitan a las comunidades y a los profesionales elementos para avanzar hacia las metas trazadas.

Los procesos de planeación lingüística deben ser diseñados en conjunto con las comunidades que los requieren; hablamos, por ello, de una planeación de abajo hacia arriba (Hombberger, 1997) que involucre y responda a aquello que las comunidades quieran y consideren prioritario. El papel del profesional en este proceso es fundamentalmente el de un actor que orienta y propone caminos o rutas pertinentes al estado de pérdida o mantenimiento que presente cada contexto. El lingüista actuará como observador y participante al hacer lectura de los aspectos que la comunidad responsable del proceso mismo devela de manera implícita o explícita. El empoderamiento de la comunidad respecto las estrategias de planeación es el objetivo principal de estas medidas; todo aquello que se defina en la ruta debe trabajarse con ellos y para ellos (Hinton, 2001).

Lograr la apropiación comunitaria del proceso de planeación depende no solo de cómo se formula la planeación misma, sino de cómo inicia su acción en términos fácticos; en este punto resulta central la formación de los actores de las comunidades en aspectos técnicos, para que sean ellos mismos quienes desarrollen lo planteado en la ruta de planeación. Aquello que no se hace con las comunidades no será apropiado eficazmente por ellas, ya que no habrá posibilidad de tomar el control sin depender totalmente de actores externos. Al

ser la lengua un “elemento cultural propio”, todo acompañamiento y diálogo con “elementos culturales ajenos” (Bonfil, 1988) – como las herramientas desde el campo de la lingüística aplicada – debe ser útil y pertinente a las necesidades y preocupaciones comunitarias. El propósito es lograr la apropiación y manejo autónomo de las estrategias de planeación por parte de la comunidad en cuanto a la toma de decisiones acerca de todo aquello que se pretenda generar para crear una relación armónica entre los elementos culturales propios y ajenos.

Jambaló es un resguardo-municipio al norte del Cauca en cuyo territorio hay presencia de los pueblos misak, nasa, afro y mestizo. Este es el espacio donde hemos venido desarrollando estrategias de planeación dirigidas a la revitalización del nasa yuwe y del namtrik o namuy wam. La observación y definición de estrategias que apuntan a la reversión de la pérdida de la lengua originaria, pasan por trabajar sobre los “derechos culturales” del pueblo nasa y misak. Nos centraremos, entonces, en lo que al nasa yuwe se refiere.

El Cauca es la cuna del movimiento social indígena en Colombia. Allí, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) consolida un proyecto político organizativo que busca la defensa de los derechos culturales a la tierra, a la unidad, a la cultura y a la autonomía. En el contexto del CRIC se gesta el inicio de la educación bilingüe en Colombia, en cuanto se refiere al uso vehicular de las lenguas indígenas en la escuela, con un proceso que inició preparando maestros bilingües para asumir – bajo la mirada de la organización indígena – una educación digna y respetuosa para los niños y niñas. Así, la apertura de los Centros Educativos Comunitarios Bilingües (CECIB) y con ellos la profesionalización de los maestros indígenas, marcaron el nacimiento de todo un movimiento por la recuperación de la educación desde una perspectiva diferencial, acorde a los derechos culturales de los diferentes pueblos que conforman el CRIC.

Antecedentes de la experiencia

En Jambaló abrió sus puertas uno de los primeros CECIB a finales de la década de los 70. Desde ahí empezó, en el territorio, la construcción de un proyecto educativo acorde al pensamiento indígena. En el contexto nacional, a partir de la Ley 115 de 1994 y en contraposición a ella, los pueblos indígenas del país pensaron y dieron discusión a la necesidad de estructurar los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), particularmente en el Cauca, como estrategia diferencial en relación con los Proyectos Educativos Institucionales que promulgaba la Ley General de Educación Nacional.

El proceso de diseño del PEC en Jambaló no solo se explica desde la coyuntura de la Ley 115, en rigor, surge del Plan de Vida del año 1986, llamado Proyecto Global. El Proyecto Global es un ejercicio de gobierno y administración propia que, de manera colectiva, estructura el camino para una vida en comunidad, organizada y unida, buscando “el desarrollo integral en cuanto a lo político, organizativo, económico, social y cultural”.²² El Proyecto Global es un espacio de decisión, participación y capacitación donde toda la estructura del Cabildo participa activamente junto con la Gran Asamblea conformada por todos y cada uno de los habitantes del territorio jambaluegoño.

En el marco del Proyecto Global se organizaron las proyecciones de la comunidad y se definieron cuáles serían las prioridades y líneas de acción para cada uno de los núcleos que conforman la estructura organizativo-política del territorio. Para dar cumplimiento a los mandatos de la Gran Asamblea, el Cabildo dividió su estructura en núcleos que, de manera específica, buscan dar cumplimiento a los

22 Este documento describe cada una de las fases del PEC hecho por el Núcleo de Educación de Jambaló y el equipo PEC del CRIC.

objetivos trazados por la Gran Asamblea; cada uno de los núcleos de Jambaló organiza una serie de procesos para el logro de las exigencias comunitarias.

En las asambleas del Proyecto Global, la Nasa Wala (o Gran Asamblea) ha expresado una serie de mandatos que dirigen el rumbo y las acciones de los diferentes núcleos, y el fortalecimiento del nasa yuwe y el namtrik o namui wam es uno de esos mandatos de la Nasa Wala. Desde el Núcleo de Educación se viene trabajando ese mandato. En el avance de diseño del PEC se han dado importantes logros en cuanto al fortalecimiento del nasa yuwe como: capacitación docente en el sistema escrito, talleres sobre lectura y escritura, contratación y nombramiento de docentes bilingües, creación de material pedagógico, etc.

Desde hace algunos años, el Núcleo de Educación viene concretando una ruta de revitalización del nasa yuwe, que se ha expresado en una planeación lingüística que involucra medidas de corto, mediano y largo plazo, con la meta clara de lograr una mayor transmisión intergeneracional del nasa yuwe en todo el territorio. Es claro que la revitalización lingüística no depende únicamente del proceso que desde el ámbito escolar se adelante, si bien el PEC concibe la educación como un trabajo de todos los actores comunitarios y a desarrollar en cada espacio de la vida y en relación con el territorio y sus realidades, sabemos que no podemos esperar que exclusivamente desde allí se generen acciones para alcanzar el objetivo de revitalización.

Estrategia de planeación lingüística

La ruta de la planeación en Jambaló define medidas en los niveles de la planeación formal-funcional de la adquisición de la lengua como L2 y de la planeación del estatus, niveles articulados que se tejen en diferentes ámbitos de la vida del pueblo nasa (escolar,

familiar, comunitario, autoridad tradicional). En estos últimos años hemos avanzado en el ámbito escolar y comunitario; se cuenta con estudios diagnósticos importantes para el reconocimiento de las necesidades actuales. La ruta de acción desarrolla, de manera simultánea, medidas que buscan conformar una red para lograr un mayor impacto en el proceso de revitalización.

En cuanto al ámbito escolar, durante 2010, el Núcleo de Educación realizó un trabajo de acompañamiento y de observación-acción participativa en cuatro escuelas ubicadas en las veredas²³ seleccionadas por la comunidad de Jambaló como las más tradicionales, en lo que al mantenimiento de la lengua nasa se refiere. El objetivo era identificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura bilingües. Si bien los niños y niñas nasa escuchan el nasa yuwe en el espacio de la escuela, el estudio, entre otros resultados, identificó una baja frecuencia de uso de la lengua nasa en el espacio escolar,²⁴ al no asignársele muchas funciones sociales, el uso del nasa yuwe es mínimo. Uno de los logros en el ámbito de la escuela durante los últimos años ha sido contar con un docente nasa yuwe hablante en cada una de las sedes educativas. Gracias a esta presencia de docentes bilingües por escuela, los niños tienen la posibilidad de relacionarse con la lengua en el espacio escolar, su aporte ha sido fundamental para que los estudiantes nasa desarrollen herramientas útiles para el aprendizaje de la lengua, aunque es evidente que falta recorrer un largo camino.

23 En Colombia se emplea el término “vereda” para referirse a una subdivisión del territorio que comprende zonas rurales. Las veredas conforman los municipios y estos a su vez, los departamentos en que se divide el país.

24 Entendemos “espacio” en un sentido amplio no solo como lugar, sino como todos aquellos procesos e intercambios que se dan en el contexto de lo escolar y de la educación propia.

Frente a ello, el equipo técnico pensó en modos que permitieran ir ocupando, de manera gradual, los diferentes momentos que viven los niños y niñas durante la jornada escolar en cada una de las 34 sedes presentes en el resguardo. Surgió entonces una estrategia dirigida a ocupar el espacio de “la formación”²⁵ con el objetivo inicial de ampliar las funciones de la lengua nasa en la escuela. Como se expresó anteriormente, todas las estrategias se construyeron con y para las comunidades, de manera que se invitó a un docente y músico nasa, Ruben Ary Ulcué, a trabajar en la creación y recopilación de narraciones cortas, juegos y rondas en nasa yuwe, con la intención de crear un material de motivación atractivo para niños y niñas, que les invitara a divertirse y aprender en nasa yuwe.

Una vez que se contó con el material diseñado por el docente, el equipo técnico ubicó una serie de aspectos a considerar en la socialización e implementación del material, según las escuelas contaran con población hablante nasa yuwe como L1 o en proceso de adquisición del nasa yuwe como L2. Teniendo en cuenta la complejidad del sistema fonológico del nasa yuwe –distante del español–, seguimos la hipótesis del “orden natural” en el aprendizaje de lenguas (Krashen, 1981) para definir los objetivos a alcanzar con este material didáctico. Según esta hipótesis, es preciso ubicar como primer objetivo en la adquisición de una segunda lengua el desarrollo de la habilidad de escucha. Así, durante la socialización del material con los docentes, se hizo explícito el foco de atención en la escucha e identificación de los sonidos diferenciales y en el juego como estrategia de motivación e incremento del estatus de la lengua nasa.

Krashen (1981) habla de generar estrategias que de manera exitosa logren mayor disposición para la adquisición de una segunda

25 Es el primer momento de la mañana en el que participan los niños de la escuela antes de ingresar a las clases.

lengua. La hipótesis del “filtro afectivo” es una de las motivaciones centrales de esta estrategia pedagógica. En nuestro caso, con la propuesta de las rondas, se buscaba incrementar el uso del nasa yuwe en el espacio escolar mediante la diversión y el juego, el canto y el compartir, para generar una relación afectiva con la lengua y su entusiasmo por aprenderla, al tiempo que se invita a los niños y niñas a comenzar el día de una manera activa. De acuerdo con la hipótesis del “filtro afectivo”, el aprendiz no debe experimentar tensión en el momento de relacionarse con la lengua meta, por el contrario, su experiencia de adquisición debe ser amena y desprevenida.

El material en audio viene trabajándose desde 2011 en cada una de las 34 sedes educativas de Jambaló, Durante este tiempo, los docentes, niños y niñas han generado propuestas diferentes pertinentes no solo al momento de la formación. Las temáticas han dado lugar a ejercicios de pintura y de destreza física, y han sido tomadas como contenidos para las clases. Su uso no se restringe únicamente a la escuela, en la vida comunitaria y en el espacio de la zona norte del Cauca, las voces de los niños interpretando las rondas en nasa yuwe son escuchadas con mucho interés en eventos y en la cotidianidad, gracias a su programación en emisoras comunitarias como Voces de Nuestra Tierra. La música de las rondas convoca a los niños de Jambaló a cantar en su lengua originaria, para dibujar y pensar su cultura a partir de las temáticas que estas canciones expresan.

Consideramos que los materiales didácticos deben ser contextualizados para que sean cercanos a los niños y su entorno. El material sonoro que inicialmente se grabó en la voz del profesor Rubén Ary Ulcué se ha transformado en un libro multi-formato que contendrá en texto, audio y video el trabajo comunitario de los niños, docentes y equipo técnico, manos que en conjunto “tejen” un proceso para generar mayor apropiación y gusto por los libros y principalmente, por el nasa yuwe. Los docentes invitaron a los estudiantes a desarrollar ejercicios de pintura, que en este momento son el ma-

terial gráfico base para la ilustración del libro; los videoclips fueron grabados en diferentes locaciones de Jambaló con la participación de la comunidad y niños de las veredas; los audios se grabaron con las voces de niños y niñas seleccionados en cada escuela y con el acompañamiento del grupo musical indígena Piurek.

Durante estos dos años y medio, el coro de niños cantores en nasa yuwe ha visitado diferentes espacios culturales del resguardo y en la zona norte del Cauca. Todo ello ha llevado a un impacto en el prestigio de la lengua. Para muchos niños las rondas y hacer parte del coro o aparecer en los videos de las rondas, así como observar sus paisajes y familiares, constituye una motivación favorable para relacionarse con el nasa yuwe y valorar su uso. La lúdica y una práctica docente basada en los aciertos –y no en los errores de los aprendices– han llevado a una mejor relación con la lengua.

La ruta de planeación en el espacio escolar centra su interés en incrementar el uso del nasa yuwe; en este sentido, resulta necesario ampliar las funciones de la lengua a nivel curricular. En el marco de la planeación a nivel formal se viene trabajando con los docentes bilingües del resguardo en la creación de un corpus que le permita al docente, de manera transicional, enseñar en lengua nasa. El PEC de Jambaló plantea una división curricular por núcleos de aprendizaje; por ahora, el trabajo de creación léxica centra su atención en dos de los cinco núcleos: 1) territorio, naturaleza y sociedad y 2) comunicación y lenguaje.

El trabajo se desarrolla en encuentros con los docentes bilingües para ubicar los vacíos léxicos de acuerdo con las unidades temáticas del currículo y las experiencias desarrolladas en clase. Posteriormente, se discuten las propuestas de creación léxica dadas por los bilingües y se elige la nueva palabra por consenso. En la

mayoría de casos, las palabras obedecen a criterios de derivación, composición y sonidos onomatopéyicos.²⁶

La creación léxica es parte fundamental del proceso de revitalización en el ámbito escolar, porque provee a la lengua de los elementos que carece y sin los cuales su uso se vería limitado a abordar solo ciertas temáticas. En los encuentros con los maestros bilingües se socializaron conceptos útiles para enseñar en la lengua originaria, planteamientos como la enseñanza de contenidos integrada a la adquisición de una segunda lengua, la hipótesis del input comprensivo, el filtro afectivo, el orden natural, la inmersión y la socialización del diseño metodológico para la adquisición y enseñanza del nasa yuwe en el ámbito comunitario, entre otras, buscan relacionar al profesor con herramientas técnicas y didácticas para mejorar su práctica docente. En estos momentos de formación los docentes aprenden conceptos y prácticas que no solo apoyan su quehacer pedagógico, también les permitirán alcanzar las metas planteadas en la planeación. Cuando hay mayor comprensión y aprehensión de las propuestas por parte de los docentes, ellos desarrollan una actitud propositiva que se evidencia en su mayor participación con ideas y experiencias.

La planeación lingüística para la revitalización del nasa yuwe en el territorio de Jambaló no solo prevé acciones dirigidas al ámbito

26 Un ejemplo de formación de palabra por derivación es txude-sa escogida para nombrar la palabra “guión”; txude-: radical verbal “separar”, –sa: sufijo nominalizador, según lo explica Tulio Rojas (quien diferencia cuatro tipos de radicales en la lengua nasa: radicales nominales, verbales, verbo-nominales y cualificativos). Rojas (1998: 127-279) ubica el sufijo –sa como un morfema nominalizador, así, txudesa sería “el que separa”. Sxwawa para referirse al “pulmón” emula el sonido que se produce al respirar. La palabra eç-wala (ambos radicales nominales) significa “hoja-grande” y fue escogida para denominar a la “cartulina”.

escolar. Para el pueblo nasa la educación propia también tiene lugar en el ámbito familiar y comunitario, allí el niño indígena se apropia de saberes diferentes o complementarios a los que se socializan en la escuela. Centrar acciones únicamente en el espacio escolar limita las posibilidades de uso del nasa yuwe. Es en este sentido que se considera fundamental llevar la lengua nasa a otros contextos, desde los cuales se puedan generar redes de hablantes y aprendices que resulten en mayores posibilidades de interacción, como estrategia para aumentar la competencia comunicativa de los aprendices.

Fishman (1991) señala que la sustitución lingüística se da porque hay baja transmisión intergeneracional y los usos de la lengua en cada generación son menos frecuentes. Presenta una escala que busca proporcionar una perspectiva amplia para la planeación de estrategias según sea el estado de sustitución lingüística en cada contexto. Manifiesta que es precisamente en el espacio comunitario –centralmente en la familia– donde se puede dar mayor fuerza a la lengua, pues allí se garantiza la transmisión intergeneracional.

La familia es un baluarte imprescindible de la RDL [reversión del desplazamiento lingüístico]. La familia tiene linderos naturales que sirven como barreras contra las presiones externas, costumbres e influencias. Por su vinculación con la intimidad y la privacidad adquieren una fuerza tanto psicológica como sociológica, que hace que la familia sea particularmente resistente a la competencia y a la sustitución externa. Si bien es verdad que en ambientes urbanos modernos, la familia ha perdido gran parte del poder de socialización que una vez tuvo y gran parte de su capacidad de cerrarse a las influencias nocivas, es, sin embargo, la base más común e ineludible de la transmisión, la vinculación, el uso y la estabilización de la lengua materna (Fishman, 1991: 94, la traducción es mía).²⁷

27 “The family is an unexpendable bulwark of RLS. The family has a natural boundary that serves as a bulwark against outside pressures, customs and

Fishman plantea que cada uno de los niveles o escalones son, en alguna medida, secuenciales y se deben apoyar en estrategias pertinentes de acuerdo al contexto. Estos cimientos se ubican para poder desarrollar otras estrategias y llegar a la transmisión intergeneracional (Fishman, 1991: 117). El escalón 6 –de los 8 que conforman la escala– es central porque garantiza la vitalidad de la lengua en el espacio familiar y la transmisión de esta como parte de los aprendizajes en casa. Frente a este reconocimiento que hace Fishman al espacio familiar y comunitario, Hornberger y King (2001: 186 en Comajoan 2005: 88) advierten que más allá de ser parte de la escala, debe entenderse el nivel 6 como transversal a cualquier planeación, ya que la transmisión intergeneracional y el uso de la lengua en la familia inciden en todas las acciones que se formulen en un contexto donde la sustitución de lengua tiene lugar.

Durante el primer semestre de 2013, como parte de la estrategia de planeación y de las medidas a corto plazo (de dos a cinco años), se diseñó el Nivel I de la metodología para el aprendizaje del nasa yuwe como segunda lengua. Experiencias como las del Programa Maestro-Aprendiz (Hinton, 2002) y estrategias como las desarrolladas por J. Asher (2003) han proporcionado elementos marco para la adecuación al nasa yuwe de una estrategia que gira en torno al juego, el movimiento del cuerpo, el gesto y la oralidad.

El proceso de aprendizaje de la lengua nasa busca que el aprendiz siga el mismo camino que naturalmente recorre una persona

influences. Its association with intimacy and privacy gives it both a psychological and a sociological strength that makes it peculiarly resistant to outside competition and substitution. Although it is true that in modern, urban environments the family has lost much of the socialization power that it once had and much of its ability to close itself off from noxious influences, it is, nevertheless, the most common and inescapable basis of mother tongue transmission, bonding, use and stabilization”.

cuando adquiere su primera lengua. De acuerdo con la hipótesis del orden natural, primero se trabaja en la habilidad de escuchar, luego en la de hablar, y posteriormente en las de leer y escribir. La apuesta pedagógica del Nivel I tiene por objetivo desarrollar habilidades de escucha y –gracias a mecanismos de retroalimentación– permitir al aprendiz recordar las palabras y expresiones escuchadas anteriormente con ayuda del maestro, sin experimentar ansiedad, evitando generar prevenciones en cuanto a su capacidad y posibilidad de ser bilingüe.

Esta estrategia se ubica en el nivel de planeación para la adquisición de una L2 como necesaria para ampliar las posibilidades de llegar a la transmisión de la lengua en familia. Con ella, se busca incrementar las opciones de uso del nasa yuwe en el contexto comunitario. Los espacios familiar y comunitario tienen una relación muy estrecha, por eso se definió que el curso para la adquisición de la lengua estuviera abierto a toda persona interesada, especialmente a los adultos y jóvenes que no asisten a la escuela. Se trata de una medida dirigida a la transmisión intergeneracional de la lengua en la familia y la comunidad.

La planeación de la adquisición del lenguaje también implica el aprendizaje de una segunda lengua en la educación, como una manera de producir más hablantes (Baker, 2003). No solo a través de la educación bilingüe, o el aprendizaje de segunda y tercera lengua, sino también a través de las clases para adultos [...], el número potencial de hablantes de lenguas minoritarias puede incrementarse [...]. La enseñanza de lenguas a los adultos es una estrategia para aumentar la población de hablantes de una lengua amenazada, no solo como padres que transmiten esa lengua a sus hijos, sino tam-

bién como empleados, por ejemplo, para dar al lenguaje un propósito y una función (Baker, 2011: 43, la traducción es mía).²⁸

De acuerdo con Baker (2011), se requiere incrementar el número potencial de hablantes tanto en la escuela como con clases para adultos. La intención es generar más funciones que le permitan a la lengua tener mayor presencia en las interacciones cotidianas, de manera que se propicie transicionalmente la formación de comunidades de habla.

Para trabajar esta acción de planeación de la adquisición de L2 se escogió una vereda piloto: Campo Alegre. En esta comunidad se avanza con la fase de diseño y la de implementación del curso desde hace siete y tres meses, respectivamente. El camino que hemos recorrido hasta el momento nos muestra cómo los niveles de planeación pueden ser interdependientes en una acción específica. La vereda Campo Alegre está ubicada en la zona Alta, una de las tres zonas que conforman el territorio de Jambaló. Está a un kilómetro del casco urbano del municipio.

El Cabildo Indígena de Jambaló, el Núcleo de Educación de Jambaló y la Junta de la Vereda Campo Alegre acordaron iniciar el proceso piloto del primer nivel de nasa yuwe. Primero se conformó un equipo con cuatro personas bilingües procedentes de dos de las tres zonas que integran el territorio de Jambaló. Este proceso de selección se planteó como una estrategia en planeación del estatus. La convo-

28 “Language acquisition planning also involves learning a second language in education as a means of producing more language speakers (Baker, 2003). Through not only bilingual education, or second – and third-language learning, but also via adult classes [...], the potential numbers of minority language speakers can be increased [...]. Adult language learning is a way of increasing the stock of language speakers of a threatened language, not only as parents who transmit that language to their children, but also as employees, for example, to give the language a purpose and function”.

catoria –a través de la emisora comunitaria Voces de Nuestra Tierra– emitió una serie de mensajes que invitaron a los jóvenes bilingües a presentarse y vincularse al grupo de revitalización del nasa yuwe.

Desde la perspectiva de la ecología del lenguaje (Haugen, 1972), se entiende a las lenguas como organismos inmersos en un contexto donde estas interactúan con diversos factores: sociales, culturales, políticos, económicos, psicológicos, entre otros. En este sentido, la generación de empleo para los individuos bilingües tiene un impacto positivo en el estatus de la lengua, ya que representa un beneficio económico; saber nasa yuwe resulta funcional para obtener beneficios y mayor prestigio social al pertenecer al Núcleo de Educación y con él, a la estructura organizativa del Cabildo. Fomentar las oportunidades de trabajo para los bilingües es una de las estrategias de la planeación lingüística en cuanto al nivel de estatus se refiere.

La selección de los dinamizadores de nasa yuwe prestó especial interés al desempeño en el simulacro de clase. Se observaron las habilidades del candidato para hacer comprensible el mensaje que quería tornar común con el aprendiz, mediante el uso exclusivo del nasa yuwe, apoyado en gestos como recurso para establecer significados. También se realizó una prueba de conocimiento sobre el sistema ortográfico de la lengua y una entrevista en nasa yuwe. Se escogieron dos hombres y dos mujeres, entre 20 y 35 años, cada uno procedente de veredas diferentes de las dos zonas donde hay mayor presencia del nasa yuwe.

Una vez que se conformó el equipo, se inició el trabajo de planeación para la adquisición del nasa yuwe como L2. El objetivo del diseño era aportar al desarrollo progresivo del bilingüismo. Este trabajo se adelantó en dos vías: por un lado, los técnicos de apoyo realizamos una revisión bibliográfica sobre las diferentes propuestas metodológicas, relacionadas con la adquisición de lenguas y experiencias en contextos indígenas que ilustran el camino seguido en

otros territorios; por otro lado, una vez que se contó con una visión panorámica y una serie de pautas metodológicas generales, se revisaron en grupo estos elementos con el fin de ajustarlos y adecuarlos al nasa yuwe y a la variable dialectal de la vereda piloto Campo Alegre.

Las jornadas de trabajo con el equipo bilingüe iniciaban con una conversación, en la cual el técnico socializaba las lecturas y sus conclusiones; en relación con las rutas propuestas en los textos, luego se formulaba en grupo cuáles serían los elementos pertinentes al desarrollo metodológico que nos ocupaba. Se escogieron las ideas que serían objeto de adecuación para el diseño de las sesiones de nasa yuwe y –con este insumo– los bilingües discutían cómo podían expresarse estas ideas de acuerdo al uso de los mayores y demás bilingües, sin olvidar el uso más común en la zona Alta, lugar donde se ubica Campo Alegre. Este trabajo de planeación de las sesiones para la adquisición de la lengua se compiló en una guía que contiene los temas de clase y las pautas metodológicas que dinamizan la propuesta. El registro escrito de estas ideas constituye un apoyo al docente.

Para la apertura de los cursos se invitó a través de la emisora comunitaria Voces de Nuestra Tierra a una jornada de inscripción, durante la cual acudieron no solo indígenas. Los cursos cuentan con la presencia de docentes, habitantes del casco urbano y personas de veredas cercanas al lugar piloto, además de los habitantes de Campo Alegre. Los asistentes tienen desde 7 años en adelante, aunque algunas mamás traen a sus hijos más pequeños. Vemos que en algunos casos asistir a la clase es excusa para compartir con amigos o para estar en familia, lo cual se convierte en una motivación para garantizar la asistencia. Contamos actualmente con tres grupos de aprendices, cada grupo se reúne dos días a la semana durante tres horas.

Todas las clases se estructuran en cuatro momentos: 1) repaso, 2) tema uno, 3) refrigerio y 4) tema dos. Los compañeros bilingües dirigen juntos la clase, cada uno orienta un momento. Compartir

cada sesión les permite afianzar los pasos metodológicos para la enseñanza, ganar confianza como docentes y mejorar sus estrategias pedagógicas; en tanto la clase exige del maestro una puesta en escena en la que su lenguaje corporal y su capacidad para comunicar y establecer significado debe ser cada vez mayor, mucho más cuando es su primera experiencia docente. Estar juntos les da más fuerza y confianza.

Las clases crean un ambiente de inmersión en el que se busca reducir progresivamente el uso del español como lengua de interacción. Para ello hemos creado diversos materiales que le permiten al aprendiz tener un referente claro que apoya el significado y la comprensión, aun cuando no tengan un amplio conocimiento del nasa yuwe. Cada sesión se estructura de acuerdo a la hipótesis del input comprensivo, bajo el principio de $i+1$ (Krashen, 1981), según el cual nos apoyamos en un conocimiento ganado para abordar otro nuevo.

Hemos diseñado diferentes materiales que apoyan la inmersión. Se trata de materiales para el docente y para el aprendiz. Hablamos anteriormente de la guía que recoge la planeación de clases y una descripción metodológica. Para orientación del dinamizador tenemos dibujos, implementos diversos, tallas de madera, música, etc. Todos estos apoyos buscan proporcionar referentes claros que ayuden a establecer significados. Hay una serie de audios que le permiten al aprendiz recordar lo visto en cada sesión cuando lo considere necesario. Las sesiones exigen al aprendiz atención constante, de su capacidad de concentración depende en buena medida el éxito en la aprehensión de los elementos socializados. Las estrategias pedagógicas son diversas y exigen al dinamizador una puesta en escena en la cual la expresión corporal es fundamental. El bilingüe debe motivar a los estudiantes a emular las acciones que él recrea mediante gestos. Actividades lúdicas como el juego, la actuación y el canto son elementos sobre los cuales se estructuran las sesiones de nasa yuwe, dejando a un lado aspectos formales como la gramática.

Tenemos previsto, a largo plazo, ampliar la estrategia de los cursos para la adquisición del nasa yuwe en el espacio institucional y en los demás servicios administrativos locales. La puesta en marcha de las clases de nasa yuwe ha generado gran expectativa en todo el territorio de Jambaló, de manera que líderes de varias veredas se han comunicado con el Núcleo de Educación y el grupo de revitalización del nasa yuwe, para solicitar ser tenidos en cuenta en las futuras aperturas de cursos. Queremos ampliar la estrategia y capacitar a otros comuneros para ser docentes de nasa yuwe y así cubrir las tres zonas de Jambaló.

Esta recepción tan positiva por parte de la comunidad plantea al equipo Kwee'sx Yuwe's Kçxhãçxhajaka –integrado por cuatro compañeros nasa yuwe hablantes, un hablante de namtrik²⁹ del resguardo de Jambaló y dos apoyos en lingüística– el reto de ampliar más su estructura para poder atender las diferentes solicitudes de cursos de nasa yuwe a lo largo del territorio. Lo anterior supone un proceso de formación para nuevos dinamizadores y precisamente serán los primeros compañeros del equipo, los bilingües, los responsables de socializar y capacitar a otros y otras que vengán a acompañar, a partir de su experiencia como docentes del primer nivel. Todo aquello que consideren importante aconsejar al futuro docente será mediado no solo por su proceso de formación y entrenamiento desde el inicio de la estrategia, sino también por su experiencia práctica.

La posibilidad de replicar el proceso de formación gracias a las capacidades de los compañeros bilingües del equipo Kwe'sx Yuwe's Kçxhãçxhajaka, es un signo importante para la comunidad de que dicho diseño es apropiado y puede ser direccionado totalmente por sus habitantes de manera progresiva. Vemos, entonces, cómo la ex-

29 Es el nombre de la lengua que habla el pueblo misak o también conocido como pueblo guambiano.

perencia práctica de docencia que llevan estos dinamizadores del equipo reitera, una vez más, esas epistemologías propias que nos señalan la importancia de “aprender haciendo”: el acompañamiento constante desde la parte técnica para la total aprehensión de los referentes ajenos, la retroalimentación sobre la puesta pedagógica de cada clase una vez que esta finalizó, el manejo de un lenguaje asertivo como herramienta de comunicación, observación y corrección para mantener un ambiente armónico de trabajo y la motivación para cumplir con la responsabilidad individual y colectiva que exige el proceso.

La planeación ha desarrollado otras estrategias que vinculan expresiones artísticas diversas y trabajo comunitario, actividades que animan no solo a los no bilingües a apropiarse del nasa yuwe, sino que han despertado en los bilingües el interés por apoyar y motivar a otros a hablar nasa yuwe. Hay un ambiente de alegría en torno a la lengua, que marca un terreno fértil para la revitalización de la lengua originaria.

Son muchos los retos por asumir en este camino de planeación. Es necesario generar acciones específicas para las “semillas de vida” –o niños de primera infancia– y crear otra serie de mecanismos a nivel familiar y comunitario. A nivel escolar aún hacen falta apoyos que permitan llegar a una enseñanza en lengua nasa yuwe creando lazos entre el conocimiento ancestral y el manejo de las TIC, por ejemplo.

Conclusiones

El camino andado en este proceso ha brindado aprendizajes en diferentes planos de la vida personal y comunitaria, pero también en el campo de la disciplina lingüística, específicamente. El ejercicio profesional en este proceso de investigación, análisis, aplicación

y revisión ha dado elementos para reforzar la idea de que los desarrollos en este campo no deben orientarse exclusivamente desde un enfoque estructuralista, más bien debe tornarse común –más desde la perspectiva de la lingüística aplicada– en diálogo activo con los hablantes y demás actores comunitarios.

El logro mayor es llegar a un diálogo no hegemónico, sino a un proceso de comunicación a partir de referentes cercanos a los hablantes con los que la disciplina pueda establecer relaciones, ya sea de semejanza o diferencia, para lograr la comprensión de lo que se quiere tornar común y, en últimas, el empoderamiento de la comunidad sobre aquellos elementos que le son ajenos, pero pueden ser útiles a sus necesidades o intensiones. La planeación lingüística y los esfuerzos para la revitalización de lenguas constituyen campos amplios de acción para el trabajo comprometido y respetuoso desde la lingüística. La lingüística aplicada es un campo pertinente al contexto colombiano que requiere desarrollos prácticos, metodológicos y teóricos, mucho más al tratarse de un país multilingüe y pluricultural.

Desde otro plano, vemos que es necesario generar estrategias de seguimiento constante a los procesos para poder establecer mejor el alcance de su impacto frente a la sustitución de lengua, aunque sabemos que requerimos más tiempo para lograr que esta sea una experiencia significativa y pedagógica consolidada. Es preciso establecer mecanismos de socialización que ayuden a motivar a otros a participar en los diferentes espacios o acciones de la ruta de planeación, como un recurso importante para el empoderamiento comunitario. En este sentido, es importante que el trabajo se desarrolle a partir de estrategias de lenguaje asertivo que empleen referentes cercanos en su diálogo, para lograr una mejor comprensión de las ideas que puedan ser ajenas, pero que representan herramientas útiles para lograr los objetivos comunitarios.

Finalmente, queremos agradecer a quienes han unido sus manos en la construcción de un camino que nos acerque al nasa yuwe, una vitalidad expresada en una mayor presencia de interacciones en esta lengua. Son muchas las manos que han aportado en este proceso y es muy bueno que así sea, porque juntos logramos más. Trabajamos en minga por la lengua originaria, porque es muy preciada y valiosa. El compromiso de la comunidad, de las autoridades, de los líderes y del Núcleo de Educación, especialmente, es el responsable de estos logros que esperamos que día a día sean mayores. El ejercicio profesional no puede desvincularse de una conversación constante y dinámica con la comunidad quien, finalmente, es la que marca la pauta para ubicar elementos que desde la técnica apoyen una práctica comprometida y fuerte por parte de todos y todas.

Referencias

- Asher, J. 2003. *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Baker, C., A. Hunydd, G. Ifor y L. Gwyn. 2011. "Evaluation Research in Education". En: *Adult language learning: a survey of Welsh for adults in the context of language planning*, vol. 24, n° 1, pp. 41-59.
- Bolaños, G., A. Ramos, J. Rappaport J. y C. Miñana. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción educativa*. Popayán: PEBCRIC.
- Bonfil, G. 1988. "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". [Disponible en: <http://cieras.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>]. Consultado en octubre 18, 2014.
- Camajoan, Ll. (2005). "Escala de disrupción intergeneracional y el quechua". En: S. Coronel y L. Grabner. *Lenguas e identidades en los Andes*. Quito: Abya Yala.
- Coronel, S. y C. L. Grabner (eds.). 2005. *Lenguas e identidades en los Andes. Escala de disrupción intergeneracional*. Quito: Abya-Yala.
- Cabildo Indígena de Jambaló. 2012. "Tejiendo Sabiduría: Proyecto Educativo Comunitario PEC. Territorio Ancestral Sa'th Tama Kiwe Jambaló". En: *Construyendo educación desde la colectividad con alto*

sentido y significado cultural ancestral “Educación desde la vida y para la vida”. Popayán: PEBI-CRIC.

Haugen, E. 1972. *The Ecology of Language*. Stanford, California: Stanford University Press.

Hinton, L. 2001. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, California: Academic Press.

Hinton, L., M. Vera y N. Steele. 2002. *How to keep your language alive: A commonsense approach to one-on-one language learning*. Berkeley, California: Heyday Books.

Hornberger, N. 1996. “Language planning from the bottom up”. En: N. Hornberger (ed.), *Indigenous literacies in the Americas. Language planning from the bottom up*. Berlin: Multilingual Matters, pp. 357-367.

Krashen, S. 1981. “Second Language Acquisition and Second Language Learning”. [Disponible en: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf]. Consultado en junio 8, 2013.

Fishman, J. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rojas, T. 1998. *La lengua páez. Una visión de su gramática*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Kisugunewün ka Mapudungun

Felipe Domingo Curivil Bravo

PROEIB Andes-Universidad Mayor de San Simón

Bolivia

En general, desde mediados del siglo XX, en América Latina la relación demográfica rural-urbana comenzó un sostenido proceso de inversión y concentración poblacional hacia los espacios urbanos, como producto de los procesos regionales de modernización económica. Esto, en muchos países, no significa automáticamente la reducción de los índices de pobreza. Más aún, la urbanización de los sectores sociales rurales devendrá en la marginalidad de las ciudades.

Hasta hace unos treinta años, por parte de la investigación social no se analizaba la especificidad étnico-cultural de las masas de campesinos que migraban a las ciudades; por otro lado, los lingüistas y antropólogos visualizaban sus objetos de estudio –los pueblos indígenas– como si estuviesen “anclados” en espacios rurales, sin analizar mayormente las cada vez más complejas dinámicas socioeconómicas a las cuales los territorios eran sometidos. Estas visiones hegemónicas que, en cierto modo, se mantienen hasta hoy, no han considerado las profundas transformaciones de las sociedades indígenas en su interacción con la sociedad dominante a través de la dinámica migración campo-ciudad:

En ese sentido la ideología nacional del *mestizaje*, operó como un discurso de homogeneización cultural frente al proceso de urbanización y modernización, provocando que estos “nuevos habitantes” de la urbe sean todos vistos como campesinos que comienzan a dejar

de serlo. Esta perspectiva más bien ha anulado la posibilidad de un análisis y de investigaciones que reconozcan a grupos socioculturales distintos en el proceso de migración y urbanización latinoamericana (Curivil, 2006: 10).

En las ciencias sociales latinoamericanas –sobre todo desde tradiciones críticas– tenuemente se ha comenzado a reconocer que los procesos de urbanización y modernización no implican necesariamente la desaparición de los sistemas culturales tradicionales de los territorios, pues en varios casos de pueblos indígenas existen más bien procesos de racismo y resistencia, así como también de resignificación y reidentificación en la ciudad:

Al introducir criterios socioculturales sobre las poblaciones campesinas en los procesos migratorios clásicos rural-urbanos, se puede obtener la diferenciación necesaria para entender los mecanismos de inserción de los grupos migrantes en los espacios urbanos, así como los relacionados con formas de resistencia y adaptación de ellos en la ciudad. Esto es bien importante en el caso de las poblaciones indígenas (Urrea, 1994: 366).

Según datos actuales sistematizados por el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) –división de población de la CEPAL–, con base en los datos disponibles de la ronda de censos nacionales 2010, la población indígena latinoamericana en las ciudades se encontraría en promedio alrededor del 50%, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

**Porcentajes más altos de población indígena
latinoamericana en espacios urbanos**

País	Uruguay (2011)	Chile (2011)	Venezuela (2011)	Perú (2007)	México (2010)
Porcentaje aproximado	96,4%	73,4%	63,2%	55,8%	53,7%

Fuente: basado en CEPAL, 2014; MIDEPLAN, 2011

Para explicar estos altos porcentajes que se constituyen en una constante histórica desde mediados del siglo XX, debemos reconocer, por un lado, que en términos estructurales la irrupción de los pueblos indígenas en los espacios urbanos es un fenómeno expresado por tres situaciones complejas: 1) la presión demográfica indígena sobre los espacios territoriales tradicionales cada vez más reducidos por la acción de los proyectos de inversión capitalistas y por los Estados, 2) la creciente modernización que, durante la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, ha tenido como epicentro las ciudades y 3) el crecimiento vegetativo de la población indígena en las ciudades, mayor que el de la población no indígena.

En estos desplazamientos forzados desde los territorios ancestrales a los espacios urbanos, una de las profundas consecuencias culturales es la pérdida de las lenguas indígenas o —como expresa el jesuita, antropólogo y lingüista español Bartomeu Meliá— “las enfermedades del silencio”:

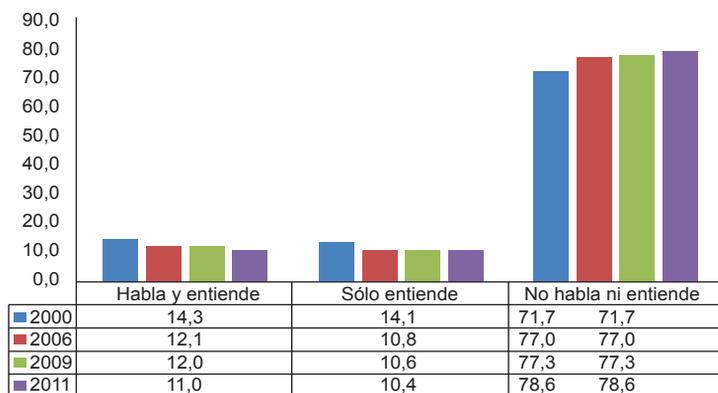
El primer silencio suele ser intergeneracional, entre padres e hijos. Los adultos todavía hablan la lengua, la hablan con sus mismos padres, pero no con sus hijos e hijas; estos dicen entenderla pero no hablarla [...]. Es cierto que hay casos en los que los niños se resisten a hablar la lengua “materna” con su madre, pero —¡qué ironía!— lo hacen a gusto con su abuela. Está lo que llamaría el silencio ‘gramatical’. Los hablantes conocen y usan una cantidad relativamente gran-

de de palabras de su léxico, pero no las usan conforme a la estructura de la lengua [...]. Las reglas del juego están siendo olvidadas, por interferencias de otra lengua o por excesiva simplificación de la propia. Casi al mismo tiempo se establece el silencio “semántico”. Las palabras –y la frase– han dejado de significar cultura, vida, política, religión, etc. y son sustituidas por otros términos que responderían mejor, se piensa, a los usos de la vida moderna (Meliá, 2003: 23).

En Chile, según datos de la última encuesta (MIDEPLAN, 2011), un 78,6% del total de la población indígena “no habla ni entiende en lengua indígena” (gráfico 1).

Gráfico 1

Población indígena en Chile según conocimiento de lengua originaria (2000-2011)

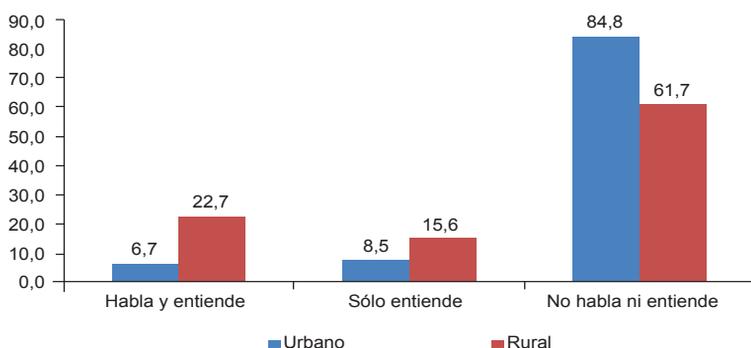


Fuente: MIDEPLAN, 2011

Los anteriores y preocupantes datos acerca de las competencias lingüísticas contemporáneas de los pueblos indígenas en Chile resultan más agudos cuando los colocamos en clave de población indígena rural y urbana, donde un 84,8% de la población indígena

residente en espacios urbanos declara “no hablar ni entender en lengua indígena” (gráfico 2).

Gráfico 2
Población indígena según conocimiento de lengua originaria y zona (2011)



Fuente: MIDEPLAN, 2011

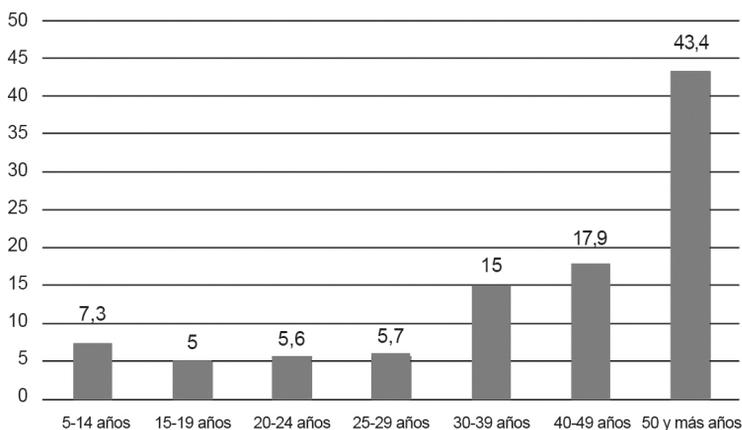
Para el caso de nuestro pueblo-nación mapuche –según datos extraoficiales del último censo nacional (2012) respecto al uso del mapudungun³⁰– se registran 114 988 personas que declaran hablar la lengua mapudungun, de un total de 1 407 141 autoidentificados como mapuches de cinco años en adelante. Esta cifra representa el 8,2%. También se observa que hay más niños hablantes de mapudungun de 5 a 14 años (7,3%) frente a los adolescentes de entre 14 y 19 años (5%), aunque la cifra vuelve a subir entre quienes tienen de

30 Centro de Documentación Mapuche Ñuke Mapu (<http://www.mapuche.info/print.php?pagina=4369>).

20 a 24 años (5,7%). Estos datos confirman la tendencia a la pérdida del idioma.

Gráfico 3

Población mapuche que puede sostener una conversación en mapudungun por edades



Fuente:³¹ basado en Censo, 2012

Experiencias educativas en materia de revitalización lingüística

Después del anterior marco y considerando los datos cuantitativos de los pueblos indígenas en espacios urbanos en Chile —en particular de la situación crítica del mapudungu—, es necesario situarse

31 El cuadro fue elaborado con los datos obtenidos luego de una auditoría interna y externa al censo de 2012 en Chile, pero hasta el momento existe mucha información que no ha sido liberada.

en aquellas esperanzadoras experiencias urbanas de resignificación y reidentificación identitarias mapuche, que constituyen una suerte de educación para la revitalización cultural y lingüística (ERCL) (López, 2015), que viene a presentarnos un diálogo con la tradicional educación intercultural bilingüe (EIB).

Desde hace aproximadamente treinta años, con mayor visibilidad y de forma ascendente, vienen desplegándose en Ngulu Mapu³² diversas estrategias de ERCL, sin embargo, muchas de ellas no han tenido constancia en el tiempo, volviéndose algunas insostenibles económicamente y quedando expresiones institucionales estatales ligadas a la EIB a través de la escuela; pero como hemos analizado a través de los contundentes datos cuantitativos acerca de las lenguas indígenas –en particular el mapudungun–, tampoco la EIB en Chile ha logrado revertir la pérdida de estatus de la lengua mapuche.

Con la promulgación del Decreto 280 PEIB-MINEDUC (2009) que creó el sector curricular de lengua indígena (SLI), la EIB en Chile empezó a vivir un momento de inflexión. Más allá del establecimiento de cuatro horas pedagógicas semanales de lengua indígena en aquellas unidades educativas que posean sobre el 20% de estudiantes indígenas, la implementación del SLI ha colocado la interculturalidad como escenario de conflicto entre directores antiguos, nuevos profesores, educadores tradicionales, apoderados y estudiantes, sacando a la discursos que van desde una posición de homogeneización racista chilena hasta otra marcada por un etnocentrismo indígena.

A continuación, presentamos un esquema (figura 1) que nos ayuda a reconocer las diversas estrategias que han emergido desde el movimiento social mapuche, para la revitalización cultural y lin-

32 Ngulu Mapu: territorio mapuche al oeste de la cordillera de los Andes.

güística del mapudungun, principalmente desde la década de 1980 hasta la actualidad.

Figura 1
Estrategias de revitalización del mapudungun desde el movimiento social mapuche



Dentro del esquema anterior podemos evidenciar que gran parte de las experiencias de revitalización cultural y lingüística provienen de espacios urbanos, lo cual –en relación a nuestro pueblo mapuche– relativiza aquella concepción academicista que otorga a la ciudad un sitio de desarraigo y pérdida cultural.

Muchas de estas experiencias –sobre todo aquellas como campamentos lingüísticos, de teatro y de música contemporánea– han sido y son impulsadas por los hijos y, en mayor medida, por los nietos de mapuches que forman parte de la tragedia de un pueblo forzado a la migración después de la reducción de su territorio en un 95% a fines del siglo XIX e inicios del XX, tras la invasión militar del Estado chileno. Es una juventud que no sobrepasa los 30 años y que en dis-

tintos momentos ha sido protagonista de estas iniciativas. Se trata de un trabajo que intermitentemente se ha realizado con jóvenes pobladores mapuche de las comunas más pobres del gran Santiago.

Los campamentos lingüísticos, por ejemplo, realizados en tiempos de verano con el objetivo de reconstruir un tejido social-familiar mapuche, comienzan con todo un año de trabajo en cuanto a sensibilización y reencuentro incipiente de los jóvenes con su memoria mapuche. Luego, ellos son invitados a participar de las labores de un *lof* (comunidad) durante algunas semanas, en los meses de enero y febrero (verano, tiempo de cosechas), donde se lleva a cabo un proceso de “inmersión lingüística” que motiva a los jóvenes a comunicarse en mapudungun (como es de esperar, esto no está exento de complicaciones). Al final de cada día y junto a los jóvenes, los monitores –alrededor del *kutral* o fogón– repasan las diversas situaciones vividas en la comunidad, donde el mapudungun se convirtió en el protagonista.

Esta experiencia, explicada a grandes rasgos, fortalece la identidad del joven, puesto que en muchos casos se da inicio a un proceso de resignificación del individuo ligado a una identidad cultural, mientras en lo colectivo se regenera su lengua como organismo vivo.

En la actualidad, las necesarias convergencias mínimas de diversas iniciativas de revitalización cultural y lingüística de nuestro mapudungun, pueden desplegar una agenda sociolingüística del movimiento social mapuche. La reflexión, el amplio debate e intercambio de experiencias de reconstrucción o descolonización en varios ámbitos, entre las expresiones autonomistas mapuche, podrán superar el actual momento de nuestro movimiento, a veces atrapado entre el integracionismo irreflexivo, el fundamentalismo cultural, el voluntarismo y el enfrentismo. Sin embargo, se requiere para ello de un debate perentorio, para dar un salto, tanto cualitativo como

cuantitativo, de lo social a la politización de las definiciones de nuestro destino como colectivo humano.

Referencias

- CEPAL-ONU. 2014. *Los pueblos indígenas en América Latina, avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: CEPAL-CELADE.
- Curivil, F. 2006. *Asociatividad Mapuche en el espacio urbano Santiago, 1940-1970*. Tesis de licenciatura. Universidad de Chile.
- López, L.E. 2015. “El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina”. Versión aumentada del artículo en inglés: “The Home-School-Community Interface in Language Revitalization in Latin America and the Caribbean”. En: T. McCarty y S. Coronel (eds.), *Language Revitalization in the Americas*.
- Meliá, B. 2003. “El silencio de las lenguas y la palabra recuperada”. En: autores-editores, *Cuestiones de lingüística Amerindia*. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico – Filológicas. Lima, Perú.
- MIDEPLAN. 2011. *CASEN 2011 Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Centro de Documentación Mapuche Ñuke Mapu. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación. [Disponible en: <http://www.mapuche.info/print.php?pagina=4369>]. Consultado en octubre 16, 2014.

La revitalización de la lengua mapuche en Chile ***(Petu mapuzugunmeketuñ: “todavía estamos habla que habla mapuzugun”)***

*Elisa Loncon Antileo*³³

*RED DELPICH-Universidad de Santiago
Chile*

El presente artículo analiza el proceso de revitalización de la lengua mapuzugun en Chile desde la perspectiva del movimiento social. Se rescata la historia de resistencia del idioma mapuche y la capacidad organizativa de diferentes colectivos y organizaciones para establecer una agenda propia en torno a las demandas por los derechos lingüísticos, y que han actuado como contraparte de las políticas estatales del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (PEIB-MINEDUC). Para ello, se presenta el contexto histórico del desplazamiento lingüístico, los avances en materia jurídica, las agendas de la revitalización idiomáticas y los nudos, problemas y desafíos del proceso. Se sostiene que cuando una comunidad organizada es capaz de poner en público sus demandas, significados y sentidos que fundamentan sus acciones, es cuando empieza un proceso de revitalización con sentido propio. El título “Petu mapudugumeketuñ” (“Todavía hablamos y hablamos

33 Se agradece al Proyecto DICYT-USACH, “Interculturalidad y diversidad en estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes de la USACH”, por permitir el debate en torno a las reflexiones contenidas en este artículo.

en mapuzugun”) fue la expresión de una persona en una campaña de Twitter en lengua indígena que se realizó el 21 de febrero de 2014 y que grafica el dinamismo y la creatividad del proceso de revitalización de la lengua que se gesta en Chile.

El contexto socio-histórico del desplazamiento del mapuzugun

En Chile (según Ley Indígena n° 19.253) existen nueve pueblos indígenas: los aymara, likan antai, mapuche, rapa nui o pascuense, quechua, colla, kawésqar o alacalufe, selknam y yámana o yagán. Hay cuatro lenguas indígenas vivas, aunque no todas cuentan con hablantes nativos en la actual generación de niños: el mapuzugun, el quechua, el aimara y el rapa nui. Las lenguas en riesgo extremo de desaparecer, por su reducido número de hablantes, son el kawésqar y el yagán. Para los indígenas, la pérdida de las lenguas es el resultado de la opresión política ejercida por el Estado contra los pueblos, ello se une a la pérdida de las tierras y a la forma de vida impuesta por el colonialismo de cinco siglos y que se perpetúa hoy por la economía neoliberal y las políticas nacionales y mundiales.

La lengua mapuche es la que más hablantes posee, así como el pueblo mapuche es el más numeroso en población. Por cuestiones de la diversidad regional, esta lengua recibe diferentes nombres: a) *chedungun* (lengua de la gente), variante pewenche o lafkenche; b) *mapuzugun* (lengua de la tierra) o *mapuchedungun* (lengua del mapuche) variante nagche; c) *mapunchedungun* (lengua del mapuche establecido), variante de la zona precordillerana Coñaripe; d) *mapuzugun* (lengua de la tierra), variante del Cautín; e) *tsumun* (lengua de la gente) variante williche. Estas variantes fueron identificadas desde los estudios de Luis de Valdivia (1606) y posteriormente con Lenz (1920), Croese (1980), y Álvarez-Santullano (1986).

La particularidad entre las variantes es que todas mantienen la estructura gramatical de una misma lengua, se destacan por su unidad morfológica y sintáctica, a excepción del tse sumun williche (variante dialectal de la zona de Osorno, Chiloé), que manifiesta la influencia de otras lenguas de la zona como el español, cuya presencia data desde la primera fundación de la ciudad de Osorno, en 1558.³⁴ Este contacto ha modificado la lengua respecto al mapuzugun central. La variante williche ha sido estudiada principalmente por Álvarez-Santullano (1992). La investigadora sostiene que el tsesumun manifiesta la ausencia de posesivo y desuso del dual. A nivel fonológico presenta desuso de sonidos característicos del mapuzugun central como las postdentales /n/, /t/ y /l/ y de la semivocal /ü/. Otros estudios, como el de Catrileo (2010), dicen que el dialecto mapuche-huilliche es una variante del mapuzugun, tesis que se reafirma con el texto *Viaje al país de los manzaneros*, de Domingo Quintuprai, un williche de la zona de Osorno que habla de su experiencia de viaje. La autora concluye: “el testimonio de Domingo Quintuprai transcrito fonéticamente por Lenz a fines del siglo XIX muestra claramente las mismas estructuras fonológicas y morfosintácticas del mapuzugun” (Catrileo, 2010: 33). Sin duda esta tesis es muy importante para la unificación de la lengua y para el proceso de fortalecimiento del mapuzugun.

En la actualidad, la presencia léxica del mapuzugun central sigue siendo la más significativa en el tsesumun, fundamentalmente se encuentra en los apellidos y nombres de lugares, así como en el arte culinario y en la tradición oral de la zona.³⁵ Del mismo modo,

34 Osorno, hoy ciudad principal en el territorio williche, fue fundada por los españoles por primera vez en 1558, posteriormente destruida por los williche en 1602 y refundada en 1792, previo pacto español-williche conocido como Pacto de las Canoas.

35 El año 2011, en un curso de lengua williche con comunidades de Chiloé, la autora analizó con los participantes la palabra caleuche, nombre de un cuento conocido como parte del folclore chilote. Se realizó la reescritura de la palabra

los williche mantienen contacto frecuente con los hablantes del mapuzugun de las otras variantes y comparten las mismas estrategias de fortalecimiento lingüístico (la enseñanza del idioma implementada por el programa de estudio derivado del MINEDUC).

El mapuzugun es una lengua cuya filiación genética todavía no ha sido encontrada, aunque presenta relación léxica con varias familias de lenguas indígenas del sur, entre ella el quechua y el aimara, y con lenguas de la familia arawak. Los estudiosos Lenz (1920) y Swadesh (1959) sostienen que el mapuzugun es una lengua no emparentada con otras lenguas indígenas de América; en cambio, para Stark (1970), la lengua mapuche tiene algunas correspondencias léxicas con el maya; Payne (1984), por su parte, planteó la existencia de un posible pero remoto parentesco con el tronco andino ecuatorial de la familia arawak (Salas, 1992). De ellos, concuerdo con Swadesh, quien sostuvo que el mapuzugun es una lengua que no tiene parentesco con otra lengua; es una lengua de familia aislada como otras en el mundo (el purépecha de México, por ejemplo). Aun así —como todas las lenguas— comparte rasgos con unas y otras, por ejemplo, la frase adjetiva del mapuzugun tiene la misma estructura de la frase adjetiva del inglés, pero en el mapuzugun —como en el español— se puede elidir el sujeto en una frase, algo que no es así el inglés. Esto por señalar solo algunos casos.

al mapuzugun a partir de los elementos lingüísticos conocidos en la zona, la palabra corresponde a la oración *ka lewfu che* (gente de otro río). Según las conclusiones de los asistentes, esta historia es un *epew* o relato oral, cuyo significado se basa en la cosmovisión mapuche adaptada al contexto, y narra la historia de un barco fantasma que recoge a las personas víctimas de un naufragio para ayudarles en el viaje hacia la tierra de la muerte.

La lengua como herramienta de conquista

La lengua mapuzugun perdió la mayor parte de sus hablantes recién en el siglo XX, como consecuencia de una larga historia de despojo de los derechos colectivos, desencadenados desde la Conquista hasta nuestros días. Esta pérdida no fue tan generalizada hasta después de la ocupación militar del territorio mapuche, pues durante la Conquista el idioma mapuzugun llegó a ser tan importante que los españoles, para entrar en el territorio mapuche, debían hablarlo. Este dato no es menor, porque permite ver que no siempre la lengua mapuche fue una lengua dominada. El poder de esta lengua fue relacional con el poder mapuche de mantener su territorio, los parlamentos se hicieron en mapuzugun y hubo que usar intérpretes según lo relatan los cronistas.

La campaña de ocupación militar emprendida por el ejército chileno (1878-1885) –aparte de conducir al empobrecimiento económico de las comunidades– trajo consigo la pérdida del idioma. En el siglo XX se instalaron inmigrantes europeos y colonos chilenos en las tierras mapuche, lo que aumentó la pérdida del territorio, unido a una política de homogenización cultural, promovida por la escuela monolingüe en español, lo que masificó el desplazamiento del idioma mapuche. Este proceso se intensificó con la reforma educativa de 1965, la que amplió la educación básica a ocho años y aumentó su cobertura (Donoso, 2008). En este periodo se enviaron patrullas de policías a las comunidades mapuche para obligar a los padres a enviar a sus hijos a la escuela, donde se prohibió a los niños hablar en su lengua materna mediante castigos físicos y psicológicos.

Aunque el registro del sistema lingüístico del mapuzugun se inició a comienzos de la Colonia (De Valdivia, 1603), la temprana documentación y estudio de la lengua no buscó el fortalecimiento del idioma ni de la cultura mapuche, sino que se buscaba evangelizar a los indígenas, considerados bárbaros por los conquistadores. Pese a

ello, Luis de Valdivia, en su gramática mapuche de la época, destacó rasgos del idioma que hoy tienen gran valor y vigencia, por ejemplo: la extensión del idioma, su unicidad lingüística y la facilidad de su aprendizaje, atributos que son estratégicos para su fortalecimiento lingüístico en la actualidad.

Qvatro cosas tiene esta Lengua de Chile que la facilitan mucho y dan ánimo para aprendella. La primera es, que en todo el Reyno de Chile no ay mas desta lengua que corre desde la Ciudad de Coquimbo y sus términos, hasta las yslas de Chilue [...]. La segunda es, muy regular, y vniforme esta lengua en las formaciones de los tiempos y personas, que casi no ay verbo irregular, y lo contrario desto haze difficiles otras lenguas, como se vee en la Latina. La tercera es que para todo genero de verbos, Substantiuo, Transitiuos, y Neutros, no ay mas de una conjugacion, y esta tan abundante de tiempos, que excede a la Latina: la qual abundancia facilita mucho el aprender vna lengua [...]. La quarta, es que toda la dificultad desta lengua no consiste en mas que en saber pronunciar una vocal imperfecta y una consonate (De Valdivia, 1603: 6-7).

Así, la enseñanza de lengua mapuche se originó en las escuelas misionales, católicas y protestantes. En 1777, el jesuita Havestadt creó el primer cancionero chilidungu, con canciones en lengua indígena para evangelizar. Hasta los años 60 del siglo XX, en las iglesias protestantes todavía circulaba un repertorio de canciones en mapuzugun, que hoy está en la memoria de la gente. No cabe duda de que el método más explorado en esta experiencia se centró en el aspecto memorístico y el de la traducción de la doctrina cristiana a la lengua indígena; sistema que influyó profundamente en “castellanización de los mapuche”³⁶ y posteriormente en la enseñanza del mapuzugun.

36 La palabra “mapuche”, al pertenecer a un vocablo del mapuzugun, no lleva /s/, pues el mapuzugun no marca el plural con /s/.

A fines del siglo XX se registraron dos experiencias de enseñanza escolar de la lengua mapuche, una a través del Programa de la Fundación Magisterio de la Araucanía y otras con el Programa de la Fundación Instituto Indígena, ambos ligados a la Iglesia católica de la IX Región (Salgado, 1998). La primera experiencia nació en 1978 y logró que, por primera vez, en el año 1993, el Ministerio de Educación autorizara la enseñanza del mapuzugun como una asignatura, en reemplazo de la asignatura de francés presente en el currículo escolar. Esta experiencia fue desarrollada con la participación de profesores mapuche de la institución, quienes produjeron libros de texto para lectoescritura en mapuzugun, desde primero hasta octavo año de educación básica. El objetivo del programa fue enseñar la lectoescritura en lengua indígena para que, una vez adquirida la competencia de la escritura, los estudiantes transitaran al español, lengua en la que se impartía el resto de las asignaturas curriculares. La experiencia no duró más de una década debido a que los niños adquirieron el español con gran rapidez y se pensaba que ya no necesitaban ser alfabetizados en mapuzugun. La segunda iniciativa, de la Fundación Instituto Indígena, data de 1983 y se focalizó en el liceo Guacolda de Chol-Chol, región de la Araucanía. Desde entonces y hasta la fecha, el liceo mantiene como asignatura la lengua mapuzugun, que ha sido impartida por profesores o agentes educadores tradicionales mapuzugun hablantes, destacándose entre ellos el profesor Simón Juanico, un antiguo hablante nativo de la zona del Llaima y traductor de importantes estudios sobre espiritualidad mapuche.³⁷

En los años 90 se realizaron diversos programas piloto de EIB (Loncon y Martínez, 1998) en los que se enseñó la lengua mapuche en la escuela. No obstante, el proceso no contó con el apoyo técnico-pedagógico especializado, dada la carencia de expertos curriculistas y metodólogos en lenguas indígenas o de segundas lenguas. La

37 Ver: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1455859.pdf

experiencia fue implementada por los asesores culturales, quienes eran hablantes de lengua indígena, pero no tenían formación en la enseñanza de su lengua. Hubo casos donde los niños estudiaron con listas de vocabulario o traducciones de palabras que debían memorizar. Lamentablemente, el enfoque reducido a la traducción de palabras persiste hasta la actualidad (Quidel, 2011) aun cuando se dispone de un programa que orienta metodológicamente la enseñanza de la lengua.

En la actualidad, con la asignatura de Mapuzugun, el PEIB-MINEDUC pretende cambiar las prácticas memorísticas y gramaticales que caracterizaron la enseñanza, mediante la adaptación del enfoque comunicativo-funcional combinado con las metodologías de enseñanza propias de los pueblos, tal como el cultivo de la oralidad con diferentes tipos de discurso (*epewtun* “contar cuentos”, *wew-pitun* “contar historias”, *ülkantun* “cantos” y demás). El PEIB también ha llevado a cabo la capacitación de los educadores, pero el problema de la enseñanza necesita un abordaje técnico, académico, de investigación y seguimiento que todavía no se ha implementado.

El diagnóstico sociolingüístico

En la actualidad y según el cuestionado censo de 2012,³⁸ la cantidad de población indígena en Chile alcanza 1 842 607 habitantes, que representan el 11,1% de la población total. A su vez, la población mapuche se conforma por 1 508 722 personas y constituyen el 9,9% del total de la población chilena (16 634 603 habitantes).

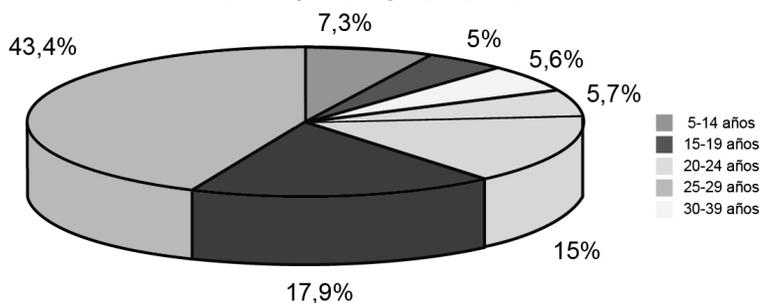
38 Los datos del Censo 2012 fueron retirados de la página del Instituto Nacional de Estadística, debido a una auditoría interna por múltiples cuestionamientos respecto a la calidad de los mismos (<http://www.censo.cl/>). Las nuevas autoridades gubernamentales propusieron realizar un nuevo censo, pero aún no hay fecha para ello.

Esta cifra es considerablemente mayor a la obtenida en el censo del año 2002, donde la población indígena alcanzó un total de 692 192 personas. Posiblemente, la diferencia se deba al tipo de pregunta empleada, en 2002 se preguntó por la pertenencia a un pueblo indígena, mientras en 2012 se consideraron dos preguntas en las que se combinaron criterios de autoadscripción y de pertenencia.

En nuestro análisis se consideran los resultados del Censo 2012 –a pesar de todo– puesto que ha sido el primero en preguntar sobre el uso de las lenguas indígenas. Respecto del uso del mapuzugun, este censo registra 114 988 personas que declaran hablar la lengua mapudungun, de un total de 1 407 141 autoidentificados como mapuches de cinco años en adelante. Esta cifra representa el 8,2%. También se observa que hay más niños hablantes de mapudungun de 5 a 14 años (7,3%) frente a los adolescentes de entre 14 y 19 años (5%), aunque la cifra vuelve a subir entre quienes tienen de 20 a 24 años (5,7%). Estos datos confirman la tendencia a la pérdida del idioma.

Anteriormente, la encuesta CASEN 2009 sostuvo que el 12% de los mapuches hablaba su lengua, hoy el censo dice que es el 8,2%, lo que marca una disminución de 3,8% en solo tres años. Sin embargo, el dato sobre el aumento de niños hablantes por sobre los adolescentes no es menor, la cifra 7,3% vs. 5% rompe la tendencia a la disminución de hablantes en las nuevas generaciones, pues el número de niños hablantes ha crecido en un 2,3% respecto a los adolescentes. Las razones de este aumento pueden ser diversas, entre otras, la mayor lealtad lingüística entre los abuelos y padres que enseñan el idioma a sus hijos y nietos, así como también la influencia de la enseñanza de la lengua indígena en algunas escuelas. La cifra referida a los adolescentes también puede tener diferentes interpretaciones, pues la adolescencia conlleva una crisis identitaria que puede expresarse en el bajo porcentaje de hablantes, entre otras razones. El gráfico 1 resume los datos aquí presentados.

Gráfico 1
Distribución de la población mapuche hablante de mapudungun por grupo quinquenal



Fuente: basado en Censo, 2012

Desde una visión macro, la tendencia al desplazamiento del mapuzugun por el español no ha variado, por ello nuestra lengua ha sido catalogada como un idioma en retroceso (Gundermann et al., 2009) a pesar de los esfuerzos llevados a cabo para su enseñanza y revitalización. No obstante, desde la visión revitalizadora mapuche se resignifica la situación, destacando que lo que mejor caracteriza a la lengua no es el desplazamiento lingüístico que anuncia su muerte o desaparición, sino su condición de lengua en resistencia, porque ha sobrevivido a pesar de todos los intentos de la castellanización: mantiene su unidad lingüística interna, cuenta con un registro escrito no tradicional a través de la poesía, amplía su léxico en la medida que se usa en nuevos contextos, innova registros orales a través de la música, etc. Además, la lengua está presente en algunas familias y en contextos íntimos, es usada en las prácticas culturales tradicionales y en las ceremonias de *ngillatun* (agradecimiento y ruego a la naturaleza), de *machitun* (ceremonia de sanación), entre otras.

En los últimos años y a partir de la influencia de la globalización –que ha puesto en la agenda social la crisis alimentaria y del medio ambiente–, las comunidades han tomado poco a poco

mayor conciencia de que la pérdida de la lengua implica la merma de conocimientos fundamentales para la vida. Como dicen Hinton y Hale (2001), así como la especie humana se está poniendo en peligro por la destrucción de la diversidad biológica, también se expone al peligro de extinción por la pérdida de conocimientos tradicionales, que son verdaderos dispositivos de saberes y valores con los que una comunidad soluciona los problemas que le afectan, entre ellos, los problemas de la salud, el hambre, la educación.

Respecto de la situación educativa, el reciente estudio titulado *Incluir, sumar y escuchar: Infancia y adolescencia indígena* (UNICEF-Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2011) entrega datos referidos a la situación socio-educativa de niños indígenas. Allí se consigna que los niños y adolescentes indígenas son más pobres que los no indígenas: la pobreza afecta a un 26,6% de los niños y adolescentes indígenas y a un 21,7% de los no indígenas. En el mismo estudio se sostiene que, aunque hay una clara tendencia a la urbanización de las familias pertenecientes a pueblos indígenas, la residencia en zonas rurales es más frecuente en la población infantil indígena que en la no indígena – aunque esto está asociado más bien a un rasgo cultural. El estudio también muestra que hay un aumento en el número de hogares con jefatura femenina y niños indígenas, junto a una importante brecha de género en los ingresos de los jefes de hogar con población infantil. En materia de educación general, el acceso a los establecimientos educacionales ha aumentado significativamente tanto en la población indígena como en la no indígena. En educación preescolar y básica ambos grupos tienen coberturas similares, sin embargo, hay brechas entre las zonas urbanas y rurales. En la cobertura de la educación media participa un 66% de indígenas, frente a un 71% de los no indígenas. Esta desigualdad aumenta en la educación superior, en la que participa solo el 18,6% de jóvenes indígenas, mientras que en los no indígenas la cifra alcanza un 30%.

El marco jurídico e institucional de la EIB

La política sobre la diversidad cultural en Chile es débil, a pesar de la existencia de diversos instrumentos internacionales que protegen los derechos de los indígenas. El año 2008, Chile ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cual establece el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Por tratarse de un convenio internacional, tiene mayor jerarquía jurídica que las leyes nacionales y, por ende, debiera actualizar todas las leyes internas referidas a los indígenas, pero la realidad chilena es otra. La Constitución no reconoce la presencia de los pueblos indígenas, pues el país se define constitucionalmente homogéneo: “todos somos solo chilenos”. Por tanto, se legisla y se regula en función de esa gran premisa.

Entre las leyes internas de protección al patrimonio cultural de los pueblos indígenas se encuentran: la Ley Indígena n° 19253 (1993) que crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), y la ley –en materia de lengua y educación– que reconoce la existencia de nueve pueblos indígenas (mapuche, aymara, rapa nui o pascuense, likan antai, quechua, colla, kawashkar o alacalufe y yamana o yagan). Esta última también manda “el uso y conservación de los idiomas indígenas” y “la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”, para lo cual creó la Unidad de Cultura y Educación y el PEIB-MINEDUC (2006); ambas entidades son las encargadas de impulsar la política de EIB desde el Estado. Otro instrumento importante es la Ley General de Educación (LGE) n° 20.370 (2009) que, entre sus principios, sostiene: “promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de los educandos”; esta ley establece la EIB en la educación preescolar, básica y media. Existe también el Decreto Supremo n° 280 (2009) que da cumplimiento a la Ley Indígena y a la LGE, crea el Sector de Lengua Indígena

na (SLI) y, con ello, se implementa la asignatura de Lengua Indígena en el sistema escolar. Este decreto establece normas generales para la aplicación del SLI, entre ellas, la enseñanza progresiva de las lenguas mapuzugun, aimara, rapa nui y quechua, además, contempla la incorporación del “educador(a) tradicional” en el aula para enseñar el idioma indígena que domina, lo que implica su contratación y la validación de sus saberes en lengua, cultura y conocimientos pedagógicos, así como el perfeccionamiento de los mismos. Conforme al Decreto 280, la enseñanza de la lengua indígena es obligatoria en aquellos establecimientos con alta concentración indígena y su operacionalización debe ser progresiva, desde 2009 hasta 2017, de primero a octavo de educación básica, iniciando el primer ciclo de educación básica en los establecimientos que tienen el 20% de matrícula indígena para luego subir al 30% en el segundo ciclo, hasta exigir el 50% de matrícula indígena por establecimiento para implementar la asignatura en séptimo y octavo año.

Para los pueblos indígenas, la obligatoriedad de este decreto es cuestionable debido a las exigencias porcentuales de presencia indígena y a la falta de recursos para su implementación. Los porcentajes antes señalados solo pueden ser alcanzados en zonas rurales, pues en las zonas urbanas la población indígena se dispersa por la urbe y en las escuelas no alcanza ni el 10%. Por otro lado, la falta de recursos humanos, técnicos y económicos retrasa la aplicación del decreto. El SLI, hasta 2011, debió alcanzar 1 600 establecimientos que cumplieran con los requisitos del 20%, pero solo se pudo implementar en 400 escuelas (PEIB-MINEDUC, 2013). Hoy, los nuevos datos –aún no oficializados– señalan que el SLI se aplica en 930 escuelas a lo largo del país, pero aún no se cubre toda la demanda. Este decreto también permite, de manera opcional, que todos los establecimientos educativos implementen el SLI. Pero si este fuera el caso, la escuela tendría que disponer de recursos propios para su implementación, pues el Estado no subvenciona el SLI en establecimientos que no cumplen con los porcentajes exigidos.

En materia de política lingüística, en la práctica, la generalización del SLI en el sistema educativo no es de interés gubernamental. Tampoco se ha considerado el hecho de que la población indígena esté distribuida a lo largo de todo el territorio nacional y que, según los datos del Ministerio de Educación, el 70% de los establecimientos del país presentan matrícula indígena, aunque en porcentajes inferiores de los reconocidos por el Decreto 280. Sin embargo y según la Convención de los Derechos del Niño, suscrita también por Chile, todos los niños tienen el derecho de ser educados en la cultura y lengua de sus padres (art. 30), por lo que Chile debiera ampliar la educación bilingüe a todos los niños por derecho propio. Al sistema educativo chileno asisten alumnos pertenecientes a los nueve pueblos indígenas, la mayoría de ellos han perdido sustancialmente su cultura y lengua debido al proceso de homogeneización cultural del sistema educativo, por otro lado, la sociedad mayoritaria sabe muy poco de los pueblos indígenas; si el Estado asumiera corregir las causas que han provocado el desplazamiento de las lenguas –como la discriminación y la ignorancia de la sociedad chilena respecto a las culturas indígenas–, tendría necesariamente que educar a toda la población escolar con nuevos valores –el respeto a los pueblos indígenas y a la diversidad–, fomentar el diálogo intercultural, la identidad cultural, la valoración de las lenguas, entre otras medidas. Lastimosamente, esta es una aspiración de la diversidad minoritaria y no es el interés de la sociedad mayoritaria en Chile.

A partir de los antecedentes entregados, la lengua mapuche enfrenta una situación de pérdida significativa. Siguiendo a Hinton y Hale (2001), quienes establecen algunos parámetros para medir el nivel de amenaza que determina la situación de vulnerabilidad o riesgo que afecta a las lenguas, de las tres condiciones señaladas por estos autores, en la situación en la que actualmente está la lengua mapuzugun encontramos dos:

1. No hay transmisión generacional. Aunque los padres o abuelos sepan la lengua no la transmiten, a lo mucho enseñan algunas palabras y potencian una generación de semihablantes. En este caso, es necesario potenciar el fortalecimiento lingüístico con los padres para que ellos se sientan seguros de transmitir su lengua.

2. La lengua es hablada solo por algunos individuos de avanzada edad. Hay comunas donde se da esta situación, sobre todo en San Juan de la Costa, Osorno, con el williche, que es una variante del mapuzugun.

La tercera condición se refiere al debilitamiento de la estructura lingüística interna, pero al respecto hay que destacar que la estructura lingüística del mapuzugun se mantiene firme.

Respecto a las estrategias para evitar el desplazamiento lingüístico propuestas por Fishman (1991), podemos señalar que aún falta mucho para que en Chile exista un programa real de reversión del desplazamiento lingüístico. La revitalización de las lenguas minorizadas y amenazadas es planteada por diversos autores (Ferguson, 1959; Fishman, 1967; Crystal, 2000), este último sostiene que una lengua puede liberarse del destino de la muerte solo si cumple con seis requisitos básicos: 1) el aumento de su prestigio entre la comunidad mayoritaria, 2) el crecimiento del poder económico entre los miembros de la comunidad de hablantes, 3) el incremento de su poder legítimo ante una comunidad dominante, 4) su mayor participación en el sistema educativo, 5) la apropiación de la escritura en la lengua minorizada y 6) la participación de la lengua minorizada en el ámbito de la tecnología electrónica. Como se demostrará, el idioma mapuche ha alcanzado algunos de estos requerimientos, avanzando así en el camino de la revitalización, pero su desarrollo dependerá de cuestiones políticas, económicas, académicas y de investigación, pero ante todo de la ampliación del uso que logren sus hablantes.

Se debe estar consciente de que la revitalización lingüística por la vía escolar no devuelve automáticamente a la gente las formas tradicionales del pensamiento. Si la lengua se aprende únicamente en la escuela, lo que se aprende junto con la lengua son los valores y la cultura de la escuela. Aunque se haga un esfuerzo consciente por enseñar la cultura y los valores tradicionales, la agenda escolar impondrá su propia cultura a los alumnos, por ello es importante diversificar los ámbitos de la revitalización lingüística.

El proceso de revitalización de la lengua mapuche desde el movimiento indígena

Los esfuerzos por conservar y revitalizar la lengua mapuche están unidos a tareas de mayor envergadura y a las aspiraciones de recuperar la autonomía política, cultural, territorial y la identidad del pueblo, conforme a los derechos colectivos reconocidos por la legislación internacional, por ejemplo, el Convenio 169 de la OIT. Aunque la lengua se encuentra en situación de pérdida, la comunidad mapuche se afirma en el concepto y en la tesis de la revitalización lingüística, considerando y valorando los diferentes esfuerzos desplegados en torno su recuperación. La persistencia de la comunidad en la defensa del mapuzugun y la implementación de diversas acciones revitalizadoras –que han concitado participación social– han tenido diversos efectos: se ha promovido la enseñanza del mapuzugun en el sistema educativo, su valoración en la sociedad dominante a través de programas culturales, el desarrollo escrito de la lengua principalmente a través de la poesía y el desarrollo urbano del idioma.

Desde una perspectiva intracultural, la revitalización de la lengua implica una mejor calidad de vida para el mapuche. Hablar la lengua implica vivir conectado con la naturaleza, con el sentido de la vida. El mapuzugun, “lengua de la tierra” (*mapu* = tierra, *dungun* = habla) como su nombre lo indica, expresa la relación del ser humano

con la naturaleza. En la cultura existe la idea de que “la tierra habla” y no solo a través de las personas, sino también por medio de cada uno de los elementos que la habitan: el sol, los cerros, ríos, montañas, animales, flores, insectos, etc. Todos tienen habla (*zugu*) y esas voces se comunican en mapuzugun, porque el habla de la gente pertenece al habla de la tierra, junto a todas las otras voces que existen en la naturaleza.

Sin duda, la cultura mapuche es inexplicable sin su lengua, como lo es el origen del pueblo mapuche. Los conceptos en la lengua mapuche sirven para hablar de su cosmogonía, cosmovisión e historia. Los relatos ancestrales recuerdan una y otra vez que cuando llegó el mapuche a esta tierra, llegó con su lengua, la que sintió, escuchó y comunicó a *Ngünemapun* (“el que dirige la tierra” o Creador). Cuentan los antepasados que los primeros diálogos fueron entre la familia primigenia: *Kallfüwenu Kuse* (anciana sagrada), *Kallfüwenu Fücha* (anciano sagrado), *Kallfüwenu Ülcha* (mujer joven sagrada) y *Kallfüwenu Weche* (hombre joven sagrado). Ellos dieron origen al mundo y a la vida mapuche y a ellos se les invoca en mapuzugun en las ceremonias a la naturaleza como el *ngillatun* o el *kamarikun*. Según la cosmogonía mapuche, cada vez que los mapuche usan su lengua, cumplen con el mandato recibido de Ngünemapu o Ngünechen, el de hablar en su lengua. Todas las rogativas se hacen en mapuzugun, pese a los avances de la castellanización, mantienen el estilo ritual con la lengua y con el uso de los recursos propios de la cultura. Pero no solo lo divino está intrínsecamente ligado al idioma, también lo cotidiano, lo político, las demandas sociales consideran el idioma como uno de sus componentes fundamentales: se demandan los derechos lingüísticos como derechos fundamentales porque las lenguas son parte de la identidad y la dignidad humana.

La participación del movimiento social indígena en las demandas por la revitalización de las lenguas en los últimos años ha sido significativa, sobre todo porque las comunidades y personas

han podido definir e implementar una agenda propia, impulsando iniciativas en los ámbitos jurídico, de enseñanza de lenguas, de investigación lingüística y de promoción social de la lengua. Desde 2007, las organizaciones se coordinan a través de la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (RED DELPICH), que articula a nivel nacional a los diferentes pueblos (aimara, quechua, rapa nui, mapuche, likan antay, kawasqar, yagan, selknam). Aunque no se trata de una organización “masiva”, su quehacer ha sido significativo para poner la demanda indígena respecto a las lenguas originarias en la agenda pública.

La RED DELPICH está integrada por profesores indígenas, dirigentes sociales, educadores tradicionales y estudiantes. La participación de todos estos agentes ha permitido realizar dos congresos nacionales de lenguas indígenas y tomar resoluciones en torno a la revitalización de las lenguas. Una de las primeras tareas que esta red se ha impuesto es hacer que los hablantes vuelvan a hablar su lengua, tarea nada fácil cuando siguen activos los factores que la silenciaron como la discriminación, la diglosia y la marginación social. Entre los avances del trabajo realizado –según las resoluciones del primer y segundo Congreso (2010 y 2011)–, se destaca el haber incorporado las demandas por una EIB en la Ley General de Educación de 2009. Sin embargo, este nuevo instrumento legal no recogió la propuesta de la red a plenitud, pues quedó fuera la demanda de interculturalidad para todos, para incluir a la sociedad chilena en su conjunto. Tampoco se aprobó la participación indígena en el Consejo Nacional de Educación, instancia desde donde se definen los programas curriculares para todo el país. Los pueblos indígenas consideran que la EIB debe ser una política que trascienda las regiones con presencia indígena, para incidir en los sectores mayoritarios, pues es allí donde se generan los focos de discriminación. Toda la sociedad necesita ser educada en la diferencia y en los valores que otorga la diversidad. Asimismo, es de especial relevancia que todos los chilenos conozcan

las bases de las culturas indígenas para poder valorarlas, porque es difícil valorar algo que no se conoce.

Se valora la interculturalidad como un modo de convivencia entre las culturas y los pueblos diferentes, basándonos en el respeto a los derechos y en la dignidad de las personas. Desde lo pedagógico, la interculturalidad educa en el diálogo con las diferencias, prepara a las nuevas generaciones para que puedan relacionarse con mundos distintos del propio. Se diferencia de la multiculturalidad porque, ante la presencia de diversidad, establece nexos de comunicación, de aprendizaje y de valoración del otro como legítimo. Por el contrario, en el sistema multicultural pueden existir las diferencias, pero separadas, cada una en sus espacios y se impone la ley del más fuerte.

Los beneficios del enfoque intercultural se pueden evidenciar en distintos planos. En lo epistemológico, permite construir conocimientos en colaboración con otras miradas y culturas. En lo axiológico, se focaliza en la dignidad humana, el otro como legítimo otro. En el ámbito de la globalización, la interculturalidad prepara a los sujetos para vivir con el otro, valorando la diversidad.

La RED DELPICH ha implementado diversas estrategias de uso público del idioma, por ejemplo, en conferencias sobre temas asociados a la lengua, cultura e identidad; en esas ocasiones, quien toma la palabra habla en mapuzugun, recurriendo a un Power Point en español para ayudar a los hispanohablantes a seguir la exposición. Es sorprendente saber que siempre hay personas que entienden y que pueden conversar en mapuzugun.³⁹ Otras iniciativas impulsadas son la enseñanza de las lenguas en escuelas, colectivos y organizaciones sociales; la negociación en el Parlamento en torno a una ley de derechos lingüísticos; la creación de un marco de referencia para la

39 Resoluciones del Primer Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile (2010).

enseñanza de las lenguas indígenas, hoy en proceso de sistematización de los resultados obtenidos en diversos talleres.

Logros y dificultades de la EIB

Como ya se señaló, a nivel nacional el PEIB-MINEDUC alcanza a aproximadamente 900 establecimientos, en los cuales se implementa la asignatura de Lengua Indígena. En esta cifra caben los educadores tradicionales, a razón de uno por escuela. Entre otros avances del PEIB, se suman algunos estudios sobre la situación de vitalidad de la lengua indígena, entre ellos un diagnóstico sociolingüístico efectuado entre 2007 y 2008; la realización de perfiles sociolingüísticos rurales y urbanos; la edición de textos escolares en lenguas indígenas, etc. (Guerrero y Bascuñan, 2011). A estos logros hay que agregar la cobertura de la educación intercultural a nivel preescolar con el Programa Jardines Infantiles Interculturales impulsados por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), una política que se viene implementando desde 2010. Una información reciente (marzo 2012) da cuenta que en la región Metropolitana se atiende a 2 000 niños preescolares con el programa intercultural.⁴⁰ La cifra es interesante porque, si se abordara cabalmente la enseñanza de Lengua Indígena, implicaría miles de nuevos hablantes, sin embargo, esto no es así debido a la falta de recursos humanos bilingües y a la falta de recursos económicos.

En el ámbito de las políticas públicas, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) ha avanzado en la conformación de dos academias de lenguas, una del pueblo rapa-nui que

40 Presentación de Paulina Mora, encargada de los Jardines Interculturales de la JUNJI, en el Foro sobre la Ley de Derechos Lingüísticos (USACH, DELPICH, USACH, junio 2012).

data de 2005 y otra del pueblo aimara conformada en septiembre de 2008. Las academias son instituciones sin fines de lucro que tienen el objetivo de conservar-normar la escritura y formar un léxico definido. Pese a su importancia, en la figura legal que las crea no exige el financiamiento estatal. La lengua originaria también ha sido reconocida en el sistema de salud intercultural que se implementa en las regiones VIII y IX y en la región Metropolitana, incluyendo la zona de Valparaíso; aquí, los *lawentuchefe* (agentes de salud mapuche) que imparten la medicina usan su lengua como su fuente de conocimientos.

La labor de promoción social de las lenguas impulsada por las organizaciones ha permitido que la lengua mapuche sea valorada en nuevos ámbitos como la educación superior. Las universidades públicas han abierto sus aulas a la lengua y cultura mapuche, cada vez son más las facultades que ofrecen la lengua mapuche como curso electivo para sus estudiantes. Podemos citar como ejemplos a la Universidad Silva Enríquez, la Universidad Católica de Chile, la Universidad Católica Alberto Hurtado, la Universidad de Chile, la Academia de Humanismo Cristiano, la Universidad de la Frontera, la Universidad de Temuco, entre otras.

El arte ha cumplido un rol importante en la difusión de la lengua y la cultura. En el ámbito de la música existen diferentes grupos artísticos, uno de ellos es el grupo Wechekeche, conformado solo por jóvenes mapuche nacidos en la ciudad que han aprendido su lengua; ellos cantan rap y rock en mapuzugun, con letras escritas por ellos mismos. Como ellos hay otros *üllkantufe* (cantor/a tradicional): Joel Maripil, Elisa Avendaño, Estela Astorga, Sofía Painequeo, entre otros. Estos artistas han recuperado el canto tradicional y lo han lanzado al público, haciéndose conocidos por su música. Otra experiencia interesante en el ámbito de recuperación del patrimonio musical mapuche ha sido la iniciativa de la Orquesta de Niños Mapuche (2006-2011), a cargo de un mapuche y dirigido por músicos como Horacio

Salinas, del grupo Inti Illimani. Su trabajo ha consistido en recopilar el uso de los instrumentos tradicionales, letras de canciones de las comunidades y también recuperar la vestimenta tradicional. Los niños mapuche de la orquesta aprenden las canciones para luego cantarlas en diferentes escenarios nacionales. Algo similar ha hecho María Huenunir, quien se ha especializado en canciones de niños en mapuzugun y apoya la educación preescolar con su arte musical.

Por otro lado, poetas y escritores, hombres y mujeres, han avanzado en el desarrollo de la poesía mapuche y de la escritura. La poesía mapuche, que tradicionalmente se reprodujo de generación en generación en forma oral, hoy es escrita, pero no ha renunciado al valor de la oralidad, a la memoria ni a la tradición, sino que se genera una poesía o literatura con especificidad propia. El poeta innova en formas y estilos a través de la escritura, sea en verso o prosa; también se caracteriza por el doble registro, por la presentación del texto en dos columnas, una en mapuzugun y la otra en español, aunque el hecho va más allá de la mera traducción, ya que no todo es traducible. El doble registro, según los estudios, conlleva una necesidad de la autorrepresentación (Ramay, 2009), para lo cual no es suficiente una sola lengua, un solo código. Esta forma la inició Manquilef (1911-1914), posteriormente le siguió Sebastián Queupul en libros como *El arado de palo y otros poemas* (Queipul, 1958-1973). Hoy muchos poetas mapuche escriben así. La poesía mapuche se diferencia de la poesía etnocultural porque no solo descansa en la cultura tradicional, sino que manifiesta una voluntad literaria, un sentido o motivo más allá de lo meramente “tradicional”, no está desligada de la problemática del contacto y de continuación del pueblo mapuche. Jaime Huenun, un reconocido poeta mapuche-williche, habla de este contacto con palabras williche, presenta una poesía mestiza, fronteriza y

compleja, habla de visiones de mundos distintos, de la tradición y el cambio, y evoca a la memoria.⁴¹

La poesía mapuche es otra forma de resistencia cultural, pese a que la Conquista y el Estado chileno buscaron hacer desaparecer la lengua y se obligó a todos a hablar la lengua de la dominación. La poesía y otros discursos de la tradición (cuentos, consejos, historias, etc.) nos muestran que este objetivo no se cumplió. El poeta Elicura Chihuailaf, para definir la poesía mapuche, usa el concepto de “oralitura” que corresponde a la memoria oral realizada en la escritura. En ello no solo destaca los tópicos y estilos tradicionales mapuche que incorpora en sus creaciones, sino todo el mundo sagrado mapuche, poblado de relatos o *epew*, de la memoria de los antepasados, del valor de la naturaleza, del canto y de la palabra. Según el poeta, la estrategia del uso de la escritura es comparable con el uso del caballo; “*Leftraru* tomó el caballo y le dio sentido mapuche –dice Elicura– y la poesía hace uso estratégico de la escritura”, considerando que es un recurso que permite permanecer en el tiempo y es una herramienta de modernización y de la época en que nos ha tocado vivir.⁴²

La cultura mapuche es tradicionalmente oral, sin embargo, en la actualidad se está generando un uso escrito del idioma en la literatura y en las escuelas EIB. Por otro lado, se ha realizado una importante producción de documentos informativos y normativos, entre ellos, leyes, audio-guías y demás. Hay que considerar que la mayoría de los mapuche leen y escriben en español y que, para escribir el mapuzugun, requieren transferir las habilidades adquiridas.

El movimiento por la revitalización de la lengua crece en la medida que avanzan nuevas iniciativas de fortalecimiento lingüís-

41 Ver: http://www.academia.edu/1463403/ENTREVISTA_A_JAIME_HUENUN

42 Ver: <http://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/15/vida1c.html>

tico. En la región IX, las comunidades mapuche han realizado marchas para reivindicar la oficialización de la lengua. El Consejo Territorial Mapuche de Galvarino está tramitando la oficialización del mapuzugun con el español.

Las demandas del movimiento indígena

Como se ha visto, el PEIB-MINEDUC tiene un radio de acción limitado. Se requieren programas innovadores de fortalecimiento lingüístico, estudios, evaluación y planeación lingüística profunda. Es necesario, además, contar con un diagnóstico real sobre los bilingües existentes, porque hoy solo se cuenta con aproximaciones, ya que los resultados de la CASEN (MIDEPLAN, 2009) y del Censo 2012, en rigor, no derivan de un estudio lingüístico especializado que evalúe el bilingüismo.

Los recursos destinados a programas educativos indígenas son también muy bajos. El MINEDUC destina solo el 0,027% de su presupuesto a programas de EIB, según el Centro de Políticas Públicas (CEPPDI, 2011). Los recursos para la EIB son destinados a las zonas rurales de alta concentración indígena, desatendiendo a los niños indígenas urbanos, pese a que –según los datos de la CASEN 2009– el 68,9% de la población indígena total del país vive en la zona urbana, particularmente en Santiago, Concepción y Temuco. Este antecedente debería ser considerado para establecer políticas públicas indígenas urbanas, incluida la EIB.

La creación de la Academia de la Lengua Mapuche no ha sido posible debido a las limitantes jurídicas que presentan las dos academias ya creadas, que se adscriben al derecho privado, lo que no exige financiamiento del Estado. Por ello, lo que ellas definan rige estrictamente a las acciones de sus dueños. En el caso mapuche, la demanda es que la Academia sea una entidad pública y que comprometa al

Estado con financiamiento permanente, como ocurre con todas las entidades públicas. Por otro lado, se ha criticado el excesivo control de la CONADI en la toma de decisiones para su conformación y la falta de consulta indígena, conforme a lo establecido en el Convenio 169 de la OIT.⁴³

Tampoco se ha avanzado en la definición de un sistema de escritura, debido a la extrema intervención estatal en la definición del alfabeto. La propuesta alfabética presentada por CONADI el año 2008 fue rechazada por los hablantes porque omitía el grafema /d/ y por no haber dado paso para que queden representados algunos caracteres de las variantes dialectales, pewenche y lafkenche. Ello implicaba la inclusión opcional para la variante del grafema /v/ alternativo a /f/ y en el caso williche de /sr/ como alternativo a /r/. Cabe señalar que la inclusión de estos grafemas no compromete la inteligibilidad de la lengua.

Por otro lado, falta indagar en las metas de revitalización más realistas, por ejemplo, si la pérdida del idioma se debe a que los adultos dejaron de hablar su lengua materna. Una acción necesaria sería implementar un programa de revitalización dirigido a los adultos, lo cual no ha sido considerado. Las acciones de la RED DELPICH son escasas por falta de recursos, muchas de ellas nacen de la autogestión; aunque cuentan con la legitimidad que le dan los pueblos no son suficientes; falta mayor participación, lealtad lingüística y lo más importante: involucrar a los adultos, jóvenes, niños y mujeres en tareas concretas de revitalización del idioma.

La creación de un marco de referencia de enseñanza de las lenguas indígenas impulsado por la RED DELPICH se ajusta a la

43 <http://www.elciudadano.cl/2008/11/26/4520/el-fraude-de-la-academia-de-lengua-mapuche-privatizan-derechos-colectivos/>

necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Esta es una acción que no logra el alcance suficiente debido a que se impulsa de manera externa a las instituciones que fomentan la enseñanza, aunque se trabaja con estudiantes, hablantes y técnicos, que también participan del proceso institucional. En condiciones ideales, este estudio debiera articularse con el PEIB-MINEDUC, por ser la entidad que aplica la política pública, sin embargo, definir estándares lingüísticos por niveles de aprendizaje no es parte de su preocupación.

El MINEDUC debiera impulsar —entre sus políticas— las cuestiones metodológicas en materia de enseñanza y de perfeccionamiento de los educadores tradicionales. Por otro lado, es insoslayable un programa académico que forme a profesores que enseñen las lenguas indígenas como L1 y L2. No hay ninguna institución a cargo de la tarea de formar profesores y urge contar con docentes especialistas en didáctica y metodologías apropiadas que, además, conozcan el marco curricular vigente, pues no basta ser hablante para enseñar la lengua.

También es necesario un programa que documente la lengua de hablantes ancianos, registrando los estilos de discurso ancestral y las formas tradicionales del pensamiento mapuche. El corpus para el estudio de la lengua que hoy existe pertenece a la década de los 80, pero hay escasos registros de los años 90. Muchos hablantes ancianos mueren sin dejar registro de sus saberes.

Otras iniciativas que deben llevarse a cabo son:

- Desarrollar un programa de aprendizaje de segunda lengua para los adultos y formar “maestro-aprendiz”.

- Desarrollar programas intensivos de enseñanza de mapuzugun como segunda lengua para niños, de preferencia un programa escolar de inmersión.

- Usar la lengua amenazada como lengua de instrucción, cuando sea posible.

- Usar la lengua en casa como la principal lengua de comunicación.

Conclusiones

Los pueblos indígenas –y el mapuche en particular– han multiplicado iniciativas locales de revaloración de la lengua y la cultura, siendo posible coordinar acciones macro con otros pueblos, favoreciendo un planteamiento común. Además de involucrarse en la EIB y la salud intercultural, los mapuche han desarrollado la poesía y narrativa bilingües, el arte y la música, ampliando los ámbitos de la revitalización. Así, la presencia del movimiento social en la demanda lingüística ha dado dinamismo al proceso, sentido propio y actúa tras la demanda por los derechos lingüísticos con una agenda de mediano y largo plazo.

Los logros oficiales en materia de revitalización de las lenguas, en el ámbito educativo, no son muchos. Lo más importante es el abordaje curricular de la enseñanza de cuatro lenguas indígenas, entre ellas el mapuzugun. También hay que rescatar que hoy el tema de las lenguas indígenas no es solo competencia de la escuela y se ha instalado en la salud intercultural. La asignatura Lengua Indígena no es suficiente, faltan detalles y complementos curriculares y metodológicos importantes, así como materiales didácticos que orienten la enseñanza de las lenguas indígenas en un sentido amplio e innovador.

El PEIB-MINEDUC es un programa intercultural inserto en un modelo educativo multicultural estatal, que ejecuta políticas de bilingüismo solo para indígenas. Su implementación no alcanza la cobertura deseada debido al escaso presupuesto asignado. La implementación del Decreto 280 requiere de condiciones técnicas hoy no existentes como: 1) la presencia de educadores tradicionales capacitados en metodologías de enseñanza de lenguas; 2) el pago de remuneraciones para los que imparten el curso; y 3) materiales adecuados. La debilidad del programa estaría respondiendo a la visión que sostienen algunos teóricos y críticos de las políticas indigenistas (Cunningham, 2011), porque solo permitiría reafirmar la propia

superioridad del sistema hegemónico por sobre los pueblos indígenas y sus culturas. Y es que el programa promueve el respeto de las culturas, sin cambiar las políticas subordinantes, es decir, se basa en una lógica donde se coloniza con respeto (Cunningham, 2011). No obstante, para otros –entre ellos para la autora de este estudio–, su instalación en el MINEDUC es importante para los pueblos indígenas, que por años han reivindicado la enseñanza de sus lenguas en el sistema educativo. Así, tal vez lo que falta son políticas transversales de revitalización de las lenguas indígenas por parte del Estado.

Referencias

- Álvarez-Santullano, P. 1986. “Descripción fonemática del huilliche. Estudio comparativo. En: *Alpha*, n° 2, pp. 45-50.
- Catrileo, M. 2010. *La lengua mapuche en el siglo XXI*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Crystal, D. 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croese, R. 1980. “Estudio dialectológico del mapuche”. En: *EF*, vol. 15. Valdivia: UACH, pp. 7-38.
- Cunningham, M. 2011. “Anotaciones sobre el Estado multinacional y la ciudadanía intercultural”. En: L.E. López y F. Sapón (eds.) *Recreando la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Trabajos presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo I/II. Guatemala: MINEDUC y GIZ. 33-103.
- Donoso, A. 2008. *Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago de Chile: Pehuen.
- Ferguson, C. 1959. “Diglossia”. En: *Word*, vol. 15, pp. 325-340.
- Fishman, J. 1967. “Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without bilingualism”. En: *Journal of Social Issues*, vol. 23 n° 2, pp. 29-38.
- Fishman, J. 1991. *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Guerrero, S. y F. Bascuñan. 2011. *Nawel el Hijo de los Animales/Pu Kullin Ñi Yall*. Santiago de Chile: Planeta Sustentable.
- Gundermann, H., L. Godoy, J. Caniguan, E. Ticona, E. Castillo, A. Clavería y C. Faúndez, C. 2009. *Perfil sociolingüístico de las lenguas mapuche y aymara en la región Metropolitana*. Santiago de Chile: CONADI-UTEM.
- Havestadt, B. 1777. “Chilidúgu sive Tractatus linguae chilensis”. Tomo II. Colección: Biblioteca Nacional. [Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0013041.pdf>].
- Hinton, L. y K. Hale. (eds.). 2001. *The Green Book of Language Revitalization in Practice. Toward a Sustainable World*. San Diego: Academic Press.
- Lenz, R. 1920. *La oración y sus partes*. Madrid: Centro de Estudios Históricos.
- Loncon, E. 1999. *Wiriañ mapuzugun*. Temuco: Kolping-CONADI/SIEDES.
2011. *Programa de estudio: primer año básico. Sector lengua indígena: mapuzugun*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Loncon, E. y S. Castillo. 2013. *Pilares de referencia para la enseñanza de las lenguas indígenas de Chile*. Santiago de Chile: Red EIB Chile.
- Loncon, E. y Ch. Martínez. 1998. *Construyendo una educación intercultural bilingüe mapuche*. Temuco: SIEDES-Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Loncon, E. y Ch. Martínez. 1999. *Diagnóstico sociocultural lingüístico de las escuelas del Alto Bío-Bío*. Temuco: CONADI-SIEDES.
- López, L. E. 2006. “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. [Disponible en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm>]. Consultado en marzo 25, 2014.
- Manquilef, M. 1911. *Comentarios del pueblo araucano (la faz social)*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.
- MIDEPLAN. 2009. “Pueblos indígenas. Encuesta Casen”. [Disponible en: <http://www.mideplan.gob.cl/casen2009/indigenas.pdf>].
- Quidel, G. 2011. “Estrategias de enseñanza de la lengua mapuzugun en el marco del PEIB-MINEDUC-Orígenes”. En: *Cuadernos Interculturales*, vol. 9, n° 16, pp. 61-80.
- Ramay, A. 2009. *Mapuche Citizenship: Entangled Histories in Post-Independence Chile*. tesis de doctorado. UCLA.

- Rondón, V. 1997. *19 Canciones Misionales en Mapudungún contenidas en el Chidugú del misionero jesuita en la Araucanía, Bernardo de Havestadt (1714-1781)*. Santiago de Chile: Revista Musical Chilena-Fondart.
- Salas, A. 1992. *El mapuche o araucano*. Valparaíso: MAPFRE.
- Salazar, A. 1999. “La oralidad en la poesía mapuche actual”. En: *Revista Universidad de Chile*, vol. 50.
- Salinas, A. 2011. *Viviendo nuestras raíces*. Ponencia de la IX Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas sobre Educación, WIPCE-PERÚ, agosto 2011.
- Sánchez, G. 1989. “Relatos orales en pewenche chileno”. En: *Anales de la Universidad de Chile. Estudios en honor de Yolando Pina Saavedra*, 5ª serie, nº 17. Santiago de Chile, pp. 289-360.
- UNICEF y Ministerio de Desarrollo Social. 2011. *Incluir, suma y escuchar. Infancia y adolescencia indígena*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Valdivia de, L. 1606. *Arte y gramatica general de la lengva qve corre en todo el Reyno de Chile, con vn Vocabulario, y Confessionario*. [Disponible en: www.memoriachilena.cl/602/w3-article-96289.html].

A construção de políticas públicas voltadas para universitários indígenas e o resgate cultural de grupos étnicos que vivem em contexto urbano: os desafios para se trabalhar a questão étnica no Brasil

Emerson de Oliveira Souza e Emerson Guarani

Programa Pindorama da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Os movimentos indígenas no Brasil tiveram papel fundamental na Política Indigenista Brasileira, principalmente a partir da década de oitenta. Podemos afirmar que houve “uma mudança de paradigma” que se deu com a nova constituição Brasileira de 1988. Tiveram destaques os artigos 231 e 232. Ao artigo 231 “foram reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. O parágrafo segundo é um dos mais importantes dos últimos 514 anos, já que não existia essa garantia aos índios no Brasil. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existente. Ao artigo 232 da constituição federal. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público⁴⁴ em todos os atos do processo.

44 O Ministério Público (MP) é uma instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regi-

No que tange à Educação Indígena se destaca o decreto 26 de 04 de Fevereiro de 1991. Este decreto, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.⁴⁵ E em cumprimento da Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto nº 58.825, de 14 de julho de 1966, sobre a proteção da integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes, ao artigo primeiro “fica atribuída ao Ministério da Educação à competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)”⁴⁶ e ao artigo segundo “As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios⁴⁷ em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação do Brasil”⁴⁸.

A FUNAI é um órgão da hierarquia do Governo Brasileiro, no entanto, que nem sempre o órgão ouviu as comunidades indígenas brasileiras, nas discussões das mais variáveis questões ligadas aos direitos indígenas, adotando uma política de distanciamento com muitos grupos. Um exemplo disto são os povos indígenas que vivem em contexto urbano.

me democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (art.127, CF/88 Constituição Federal de 1988.

45 Lei Nº 6.001 – de 19 de Dezembro de 1973, conhecida no Brasil como Estatuto do Índio.

46 Fundação Nacional do Índio criado pelo Governo Federal em 1967 em substituição ao antigo SPI – Serviço de Proteção ao Índio, acusado em todo país de participar de genocídios de vários grupos étnicos.

47 Órgãos das Hierarquias do Governo Estadual e Municipal de cada Estado e Município Brasileiro

48 Um dos 24 ministérios Brasileiros. O poder executivo no Brasil é composto atualmente por 24 ministérios, dez secretarias da presidência com status de ministério e cinco órgãos com status de ministério.

Quanto às políticas educacionais, pretendo neste ensaio, demonstrar o quanto políticas públicas voltadas para o ingresso de *Universitários Indígenas que vivem em contexto urbano* como São Paulo⁴⁹ produzem rupturas com modelos tradicionalmente adotados em Universidades Públicas e Privadas. E como Políticas públicas voltadas para Universitários Indígenas contribuem no resgate histórico e preservação de sua cultura, na medida em que os indígenas neste ensaio vivem na quarta maior cidade do mundo. Por outro lado, percebe-se que à medida que os movimentos indígenas avançam, seus direitos conquistados entrelaçam em caminhos que entrecruzam com outras possibilidades de acesso, à *Universidade*, uma vez que a experiência a se relatar neste ensaio carrega a bandeira de uma Instituição Privada, de origem católica,⁵⁰ a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCP-SP) que historicamente caminhou em direção oposta, pois em sua história não existiam relatos de universitários Indígenas pelo sistema de reserva de vagas como o Programa Pindorama que tem por objetivo a inclusão de indígenas que vivem em área urbana.

Pretendo enfatizar o quanto políticas públicas voltadas para o ensino da história e cultura indígena pretende atingir e romper com o status-quo com a introdução da lei 11.645.08, uma vez que o governo brasileiro e a educação possuem uma dívida Histórica junto aos povos indígenas, a lei em questão poderá contribuir com tal mudança. Outro aspecto fundamental é o protagonismo indígena que constrói novas possibilidades através do ensino superior, questionando e refletindo sobre sua real participação em diversas esferas de poder. Os indígenas começam a atuar como sujeitos do conheci-

49 São Paulo surgiu em território indígena, como missão jesuítica, em 25 de janeiro de 1554, reunindo em seus primeiros territórios habitantes de origem tanto européia quanto indígena.

50 O Histórico da igreja Católica no Brasil, assim como na América Latina, foi atuar no Colonialismo juntamente com a esquadra Portuguesa aplicando sua ideologia e catequizando os índios.

mento resgatando e preservando sua cultura com especial atenção às matrizes de suas línguas originárias em meio ao caos urbano.

Os movimentos indígenas na cidade de São Paulo com destaque para o Conselho de Articulação Indígena⁵¹ possuem grande influência nesta mudança. É formado por indígenas que vivem em contexto urbano na cidade de São Paulo e grande São Paulo, com um expressivo número de etnias como Pankararu,⁵² Pankararé,⁵³ Funiô,⁵⁴

51 O Conselho de Articulação Indígena das Lideranças indígenas de São Paulo possui como data de fundação o mês de Dezembro de 2003.

52 O Povo Pankararu, originário da região de Brejo dos Padres, em Pernambuco, próximo ao Rio São Francisco, que migraram para São Paulo no final da década de 1950, fugindo da seca e de conflitos com posseiros invasores, em busca de melhores condições de sobrevivência. Atualmente em São Paulo estão em aproximadamente 1500 pessoas, vivendo em mais de trinta bairros da capital como Real Parque, Paraisópolis, Capão Redondo, Butantã, Valo Velho, Cidade Dutra, Grajaú, Parque Santa Madalena, Jardim Elba, São Miguel Paulista, Alem dos Municípios da Grande São Paulo, como Mauá, Guarulhos, Itaquaquecetuba, Taboão da Serra, Osasco e Francisco Morato.

53 O povo Pankararé é originário do Norte da Bahia, da região desértica do Raso da Catarina. Sua Vinda para São Paulo e municípios vizinhos, em busca de trabalho, iniciou-se na época da seca de 1955. Desde então, houve um constante fluxo migratório entre seu território de origem e a região metropolitana de São Paulo. Na capital paulista os Pankararé moram, sobretudo, em bairros da Zona leste (São Miguel e Itaim) e nos municípios de Osasco, Guarulhos e Suzano, perfazendo um total de 450 pessoas.

54 O povo Fulni-ô é originário do município de Águas Belas, em Pernambuco. Algumas famílias começaram a migrar para a região da grande São Paulo na década de 1960, em busca de emprego e melhores condições de vida. Estão presentes nos municípios de São Paulo, Guarulhos, São Caetano, São Bernardo, Carapicuíba e Santana de Parnaíba, perfazendo um total de cerca de cem pessoas.

Xavante,⁵⁵ Potiguara,⁵⁶ Guarani Nhanveva,⁵⁷ Atikum,⁵⁸ Terena,⁵⁹ Kaingang⁶⁰ e de quatro comunidades indígenas Guarani a Tekoa Pyau,⁶¹

-
- 55 Os xavantes pertencem ao grupo étnico e possuem como origem o Estado do Mato Grosso do Sul.
- 56 Os Potiguara são originários da região da Baía da Traição, no litoral da Paraíba. Suas terras tradicionais estão identificadas e uma delas foi homolodada, contudo continuam invadidas por posseiros e usineiros. Diante dos conflitos e da falta de terra, muitas famílias migraram para o sudeste. Em São Paulo, vivem nas regiões de São Miguel Paulista e Santo Amaro, além de Guarulhos, contando cerca de oitenta pessoas.
- 57 Originários do Paraná, de Bauru e litoral de São Paulo, algumas famílias dessa etnia vieram para São Paulo nos anos de 1970 e moram hoje na Zona Leste e em Guarulhos. Seus antepassados são descendentes de uma antiga migração Guarani que vieram do Paraguai no final do século XIX, tendo se instalado no litoral Sul de São Paulo sendo transferidos pelo Serviço de Proteção ao Índio-SPI para a região de Bauru. É de lá que vieram para São Paulo.
- 58 O povo Atikum é originário da Serra do Umã, município de Carnaubeira da Penha, Sertão Pernambucano. Esta região é historicamente marcada por violência, seja pelas invasões de suas terras, seja pela rivalidade política entre famílias que disputam o poder no município. Algumas famílias Atikum migraram para São Paulo na década de 1980 e se estabeleceram na zona norte da capital, onde vivem cerca de cinquenta pessoas.
- 59 Os Terena que se encontram em São Paulo, na sua maioria são procedentes da região de Miranda, no Mato Grosso do Sul. A vinda deles se deu no final dos anos de 1970, instalando-se na capital e arredores. Por serem agricultores, vários deles se transferiram para Mogi das Cruzes, empregando-se em chácaras. Há também Terena que vieram de Bauru e que são descendentes de famílias que foram para lá final da década de 1920.
- 60 Poucas famílias vivem na cidade de São Paulo, e são originários do oeste do estado, da Região de Bauru. São parentes de outros Kaingang que vivem no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Migraram para São Paulo no começo dos anos 80, morando hoje na zona leste de São Paulo. O Kaingang é o único povo nativo do estado, sobrevivente de um grande massacre, ocorrido na construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil.
- 61 Estão localizados no Pico do Jaraguá no Tekoa Pyau vivem 250 pessoas em apenas 2.00 hectares.

Tekoa Itu,⁶² Tekoa Krukutu⁶³ e Tekoa Tenonde Porã⁶⁴ com a Associação SOS Pankararu da comunidade Pankararu do bairro Real Parque⁶⁵ em São Paulo que juntos participaram do projeto para a inclusão de universitários indígenas.

Nesta luta, tiveram o apoio de entidades como a Pastoral Indigenista de São Paulo, e Conselho Indigenista Missionário de São Paulo (CIMI), de origem progressista. Ambas com forte ideologia nos moldes da teologia da libertação e grande presença junto aos povos indígenas. São estâncias de poder da Igreja Católica que buscam contribuir para o resgate histórico dos povos indígenas.

Os desafios dos universitários indígenas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Projeto Pindorama

Em setembro de 2001 nasceu pequeno, mas bastante promissor, um projeto que foi pioneiro no ensino universitário paulistano. Sua origem remonta a abril de 2001 quando Ana Maria Battaglin, psicóloga e professora da PUC-SP, levou à vice-reitoria comunitária o *Projeto Tupi* para inclusão de indígenas na universidade. Mais tarde o Xavante Hiparindi Top'tiro⁶⁶ e Benedito Prezias, da Pastoral Indigenista da Arquidiocese de São Paulo, que buscavam apoio para um projeto semelhante junto à antropóloga e professora da PUC-SP, Lucia Helena Rangel, e descobriram que essa universidade poderia

62 Estão localizados também no Pico do Jaraguá no Tekoa Ytu onde vivem cerca de 70 pessoas em 1,7 hectare.

63 Na Zona Sul, no Tekoa Krukutu, com 120 pessoas.

64 Na Zona Sul no Tekoa Tenondé Porá, com 550 pessoas.

65 Bairro da zona Sul de São Paulo com forte presença da elite empresarial Paulistana.

66 Foi um dos grandes idealizadores do projeto, a etnia Xavante é originária do Mato Grosso do Sul.

interessar-se pela experiência de reservas de vagas a estudantes indígenas, pois já possuíam uma proposta semelhante. Com o apoio do Expediente Comunitário, hoje *Setor de Administração de Bolsas de Estudo (SABE)*, na pessoa da Profa Célia Forghieri, percebeu-se que esse projeto seria não só viável, por abrigar jovens indígenas, como também inovador. De fato, a PUC-SP é a única das Pontifícias Universidades Católica Comunitárias em todo o mundo a ter um programa para indígenas, neste formato, como se percebeu num congresso internacional em Roma, realizado anos atrás, o que demonstra que tardou, pois a história da Igreja Católica junto aos povos indígenas remonta há cinco séculos.

Convém assinalar a presença da Associação S.O.S. *Comunidade Indígena Pankararu*,⁶⁷ na pessoa das lideranças indígenas Pankararu Frederico Barros e Manoel dos Santos Sobrinho, o Bino, que desde o início desta luta participaram da proposta apresentada junto à universidade e a concretização desse Projeto. Papel importante teve também o *Cursinho da Poli*,⁶⁸ que através de um convênio com a Associação S.O.S. *Comunidade Indígena Pankararu* possibilitou que jovens Pankararu, Guarani e Xavante pudessem enfrentar o vestibular da PUC.

Com o apoio da Arquidiocese de São Paulo, que assumiu a inscrição dos 36 candidatos. Em janeiro de 2002, saiu à notícia de que 26 indígenas foram admitidos na universidade. Este fato foi marcado com importante cerimônia, em março de 2002, com a presença do reitor, do representante do cardea, de professores e de lideranças indígenas.

67 Em 1994, foi fundado na cidade de São Paulo, no Bairro Real Parque, a “Associação Indígena SOS Comunidade Indígena Pankararu

68 Cursinho Preparatório para a entrada na Universidade, ligada à USP-Universidade de São Paulo.

“Deus quer, o homem sonha e a obra nasce”. Esta foi a frase do poeta português Fernando Pessoa, reproduzida no convite de formatura dos primeiros 15 formandos do Projeto Pindorama (nove da primeira turma e sete da segunda turma), ocorrida no dia 14 de dezembro de 2006, sintetiza o coroamento do muitos esforços e parcerias, ocorridos durante esses cinco anos. Bem que poderia ter sido as palavras de João Mana, Kaxinauí:

Hoje estamos começando a sonhar do fundo dos 500 anos que passamos mergulhados no túnel do tempo. Durante o longo caminho desse túnel, foram exterminadas muitas culturas. Só agora é que estamos com direito de ter comunicação, através da escrita na nossa própria língua, e recuperar nossas tradições. Mas esse túnel do tempo mostra que somos capazes de realizar sonhos que sempre tivemos como povos diferentes e valorizados dentro de nós mesmos (Guarani e Prezia, 2011: 5).

Em janeiro de 2002 matricularam-se na PUC-SP 26 estudantes de três etnias (22 Pankararu, três Guarani Mbyá⁶⁹ e um Xavante). Preparados pelo Cursinho Pré-Vestibular da Poli, que surpreenderam a própria reitoria, que concedeu bolsa a todos os aprovados no vestibular 2001. O grupo era composto na sua maioria por jovens da etnia Pankararu, alguns deles nascidos em São Paulo. Para vários, o fato de obter uma bolsa por ser indígena, foi uma surpresa, motivo de sentir-se orgulhoso de sua origem étnica, como confessou Adilson Barros: “Nasci em São Paulo, ficando na aldeia só quatro meses. Mas me assumo como indígena. Quando estive em uma reunião na Universidade de São Paulo, sobre o Cursinho, fui representando a comunidade.⁷⁰ Quando falei, na frente dos estudantes e professores,

69 As comunidades Guarani que vivem em aldeia em São Paulo são da etnia Mbyá, um dos três subgrupos Guarani que existem no Brasil.

70 Os indígenas referem-se ao seu povo como nossa comunidade.

senti um orgulho muito grande! Foi uma das coisas mais importantes da minha vida”.

Com muito orgulho os jovens que se apresentavam pela primeira vez diante da Universidade, em sessão solene, em abril⁷¹ de 2002, para marcar o início do Projeto Pindorama e a entrada em uma das melhores Universidades privadas da América Latina era motivo de orgulho para os indígenas presentes.

Uma das exigências do Projeto Pindorama, desde o início, foi à participação dos alunos bolsistas nas reuniões mensais, um momento para discutir os problemas enfrentados e que se tornou um espaço de formação. Convém dizer que vários destes indígenas, sobretudo os nascidos em São Paulo, reencontraram ali suas etnias e que, na universidade novas cobranças surgiram, precisando, portanto conhecer mais sobre seu próprio eu, seu povo, sua língua, sua história na comunidade indígena, que envolvia um retorno e um resgate histórico. Houve também a expectativa e as cobranças da comunidade de origem sobre o estudo que iniciaram. Surgiam neste momento novos protagonistas indígenas e por que não dizer novas lideranças indígenas.

Depois de um ano do Projeto Pindorama a PUC-SP reduziu o número de bolsas, de 36 bolsas iniciais para 12 bolsas, 10 pela PUC-SP, 2 pelo Colégio Santa Cruz⁷² que considero um fator negativo para o Projeto, uma vez que a presença indígena reforçou a idéia de uma nova universidade com a presença de um *protagonismo indígena* que fortalece o meio acadêmico e cria novas possibilidades para a defesa dos interesses das comunidades indígenas no que diz respeito aos direitos adquiridos na última constituição brasileira. A PUC-SP pas-

71 Em abril comemora-se o dia do índio

72 Tradicional colégio Católico, com atendimento à elite de São Paulo.

sou a exigir também uma carta de apresentação da comunidade de origem. Pois devido à criação do Pró-Uni⁷³ que é uma nova modalidade de bolsas para a inclusão de jovens indígenas pela via das cotas nas universidades.

O que o Projeto oferecia não era cotas para indígenas, mas uma reserva de vagas. Os candidatos prestavam o vestibular para qualquer dos cursos oferecidos pela PUC-SP, com os demais concorrentes, e entre os indígenas seriam escolhidos os 12 primeiros colocados, a partir da escolha feita, que envolvia o número de vagas do curso e o horário escolhido. Além da reunião mensal, passou a ser realizado, uma vez ao ano, um encontro de dois dias, para convivência e lazer, numa chácara próxima à cidade de São Paulo, que foi posteriormente utilizada para a formação dos jovens indígenas como futuras lideranças para suas comunidades de origem, além de fortalecer e unir o grupo.

Bom foi saber que, nestes 11 anos, os alunos e as etnias triplicaram, tendo passado pelo projeto cerca de 120 indígenas. Vieram jovens dos povos Atikum, Pankararé, Pankararu, Pataxó, Potiguará, Guarani Mbyá, Guarani Nhandeva, Kaingang, Krenak, Xukuru, Kaimbé e Terena, sendo a maior parte de moradores da capital e da grande São Paulo. Entre os Pankararu, alguns estudantes vieram diretamente do Nordeste do Brasil, mas agora é exigido que tenham residência em São Paulo.

Os cursos escolhidos foram: administração, artes do corpo, ciência sociais, ciências contábeis, ciência da computação, direito,

73 Pro-uni - Programa Universidade para Todos (Pro Uni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. (sitio Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br>).

enfermagem, engenharia elétrica, fisioterapia, fonoaudiologia, geografia, gestão ambiental, letras (português, inglês, espanhol), matemática, multimeios, pedagogia, secretária bi-lingue, serviço social, tecnologia e mídias digitais, e turismo.

Alguns ficaram pelo caminho, desistindo dos estudos, pelas mais diversas causas, como a dificuldade do curso, como foi o caso de engenharia elétrica, matemática e física médica. Outros perderam a bolsa por não cumprirem completamente os critérios da PUC-SP na manutenção da bolsa ou por problemas familiares. Acrescenta-se aqui a questão financeira, pois muitos não conseguiam custear o material pedagógico solicitado pelos cursos escolhidos, além do custo com transporte e alimentação.

Como observou a prof. Ana Battaglin, uma das iniciadoras do projeto, “alguns apresentaram dificuldades em razão da formação básica precária, mas muitos superaram essas dificuldades e alguns apresentaram desempenho superior ao da média de seus cursos”. Este foi o caso de Elena Gomes (Pankararu), que se formou em pedagogia e que recebeu um prêmio por seu trabalho de iniciação científica sobre educação infantil. O mesmo se pode falar de Edcarlos Pereira do Nascimento, (Pankararu) do curso de serviço social e morador da favela do Real Parque, situada no elegante bairro do Morumbi.⁷⁴ Sua elogiada monografia de final de curso versou sobre as políticas públicas para indígenas na cidade. Ainda outros dois alunos que formaram se em Cuba, depois de terem passado por um processo de seleção, onde cursaram medicina e um terceiro, que está cursando a

74 Bairro nobre da elite Paulistana e Sede do Governo de São Paulo “residência oficial do governador conhecida como Palácio dos Bandeirantes. Historicamente os “Bandeirantes” exterminaram centenas de grupos étnicos em diversas regiões do Brasil. É comum pela elite brasileira dar destaque com estatuas e monumentos.

mesma faculdade na Universidade Federal de São Carlos, que abriu cotas para indígenas.

Muitos sabem que os desafios são grandes, como foi o caso de Aílton Xarim Mendes, cuja mãe, Kaingang, viveu até os 18 anos na aldeia da região de Bauru,⁷⁵ no interior de São Paulo. Vindo para a capital, casou-se com um não índio, nascendo-lhe três filhos. Aílton, o segundo deles, trabalhou como analista financeiro numa empresa multinacional no centro de São Paulo, e procurou sempre fazer essa ligação entre o mundo urbano, em que vivem seus parentes: “Minha avó ainda vive na aldeia e sei que muitas pessoas lá necessitam do meu apoio. Precisamos preparar o índio para preservar a riqueza de suas raízes e, ao mesmo tempo, saber enfrentar os desafios do mundo moderno”. Infelizmente faleceu no último semestre de administração, sem conseguir realizar este seu sonho.

Regiane Aparecida da Silva, Pankararu, foi para o curso de direito, através da possibilidade de reopção no final do 1º ano, formou-se em 2008. Pretende especializar-se em direitos humanos, para atuar na defesa dos povos indígenas, já que os problemas são grandes, não só em Pernambuco, Nordeste do Brasil de onde veio e onde as terras estão invadidas por posseiros, mas também em São Paulo, onde os Pankararu –quase 1.500 pessoas–, vivem na sua maioria em favelas. Como diz ela, “o importante é que a instrução recebida servirá para auxiliar no processo de emancipação de nossos povos, marginalizados há tantos séculos”.

Outro fato a destacar foi um trabalho de iniciação científica, feita por um grupo de cinco Pankararu, em 2004, que se propuseram a “recuperar a memória e identidade dos Pankararu em São Paulo”.

75 Localizada a 430 quilômetros da cidade de São Paulo.

Contribuíram ainda com uma pesquisa sobre a língua materna do povo Pankararu e seu resgate.

Segundo Luís Antônio de Oliveira, um dos integrantes do grupo da pesquisa, “a maioria [dos Pankararu] que vivem na Grande São Paulo queriam mostrar que estavam bem no trabalho, com seus filhos estudando e tendo bom atendimento de saúde. Quando isso não ocorria, ficavam tímidos. Mas a falta de segurança os preocupava também [...]. E esse contexto de violência fez a maioria refletir sobre sua vida na cidade e por meio dessas experiências negativas, eles recorrem a lembranças do passado, de sua infância e juventude, em que estavam na aldeia”. E com simples palavras desabafavam: “Eu vou embora um dia deste lugar, irei para o Brejo dos Padres [aldeia de origem, em Pernambuco], nem que seja para trabalhar na roça. Lá eu viverei melhor”.

Certamente o que mais tem caracterizado o Projeto Pindorama é o viés de formação coletiva,⁷⁶ muito embora haja falhas nas reuniões mensais e nem todos participem a contento. Mas pudemos sentir o valor do projeto junto aos dois jovens que foram para Cuba. Quando retornaram para o Brasil, participaram da reunião de formação coletiva junto os demais jovens universitários.

Desta forma além de participar da reunião do Pindorama, muitos afirmaram, que graças à experiência que vivenciaram em São Paulo, conseguiram unir em Cuba o grupo dos estudantes indígenas que se encontravam bastante dispersos. Dos 15 indígenas que ali estudavam oito já se reuniam mensalmente para debater seus problemas e discutir suas tradições étnicas.

O ingresso à universidade em São Paulo tem sido articulado e discutido como mencionamos pelos movimentos indígenas. Em no-

76 Reuniões mensais que incluem aulas com a produção de textos.

vembro de 2006, no III Encontro de Formação dos Povos Indígenas de São Paulo, na aldeia Guarani do Jaraguá, promovido pelo CIMI e pela Pastoral Indigenista, juntamente com o Conselho de Articulação dos Povos Indígenas de São Paulo, que, entre outras questões, discutiu-se a formação de lideranças Indígenas e seu papel junto às comunidades indígenas.

O mesmo Luís Antônio, Pankararu, relatou sua experiência com a comunidade de origem: “Já tentamos montar um projeto de leitura para indígenas, pois constatamos que há muita dificuldade de interpretação de textos. O pré-vestibular é importante para recuperar o atraso que muitos têm com relação aos que estudam em escolas particulares. Foi por conta da comunidade que conquistamos as bolsas, e por isso temos que honrar a comunidade. É importante pensar na comunidade e não apenas individualmente. Não basta só querer as bolsas de estudo. É preciso pressionar e se esforçar para merecer estas bolsas!”

Neste Encontro, em grupo, refletiu-se a escola pública estava preparada para acolher culturas diferentes, já que os indígenas de São Paulo, na sua maioria estudavam na rede pública. A resposta foi unânime: “não”. E acrescentou-se: “A escola [brasileira] nunca estará preparada para receber outras culturas, enquanto estiver adotando este padrão universal, estrangeiro”. Ou seja, na perspectiva do modelo ocidental.

No depoimento de Josimar Lima, Potiguara, que bem lembrou que é preciso pressionar o Ministério da Educação do Brasil a mudar o conteúdo dos currículos. Esta foi a razão que levou os estudantes do Pindorama a encabeçarem um abaixo-assinado, que foi encaminhado ao Ministério da Educação, pedindo que a história indígena fosse incluída no currículo de História do Brasil. E de fato por pressão dos movimentos indígenas foi promulgada a lei 11.645, de 10 de março de 2008 que alterou a lei nº 9394, de 20 de dezembro

1996, modificada pela lei nº 10.639, de 2003, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura-Afro-brasileira e indígena”. Artigo 1º –O artigo 26-A da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com a seguinte redação: Artigo 26^A– Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Diante das resistências e das omissões da sociedade brasileira, Luís Antônio enfatizou: “Para vencer as barreiras do preconceito é preciso um diálogo em pé de igualdade. Nós temos que nos preparar!”.

Os desafios do Projeto Pindorama ao longo desse tempo foram muitos, sobretudo o financeiro, pois a ajuda de custo recebida da FUNAI –R\$ 150,00 (cerca de U\$ 65 dolares mensais) para 26 bolsistas, cujo valor é dividido entre os atuais 50 alunos, recebendo cada um R\$ 75,00 (cerca de U\$ 32 dolares mensais)– , que mal custeia as despesas mínimas. Uma das alunas chegou a dizer numa das reuniões do Projeto Pindorama, que algumas vezes tinha que escolher entre fazer uma copia do material pedagógico ou comer para poder enfrentar a aula noturna.

Por isso observam atentamente outros projetos de nível Estadual e Federal que tiveram inicio após o Projeto Pindorama como o da Universidade Federal de São Carlos com inicio cinco anos após o Pindorama, Os colegas indígenas que recebem bolsas de R\$ 500,00 (217 U\$) a R\$ 900,00 reais (cerca de 391U\$ dólares) por mês, dos governos estaduais e federal, podem dedicar-se totalmente ao estudo, o que deveria ser um direito de todos os graduandos, inclusive os do Pindorama.

Até o ano de 2014 as parcerias que o projeto conseguiu foram tímidas, apesar das inúmeras tentativas. Convém assinalar que o colégio Privado-Colégio Santa Cruz, também ligado à Igreja Católi-

ca foi quem de forma pioneira realizou o pagamento de duas bolsas das 12 em questão e o patrocínio de Furnas-Centrals Elétricas,⁷⁷ que há três anos pagou a matrícula de 12 novos alunos. Não se pode esquecer que a matrícula de um curso na PUC-SP varia de R\$ 600,00 (300U\$) a R\$ 1.200,00, (600U\$) considerado alto para as comunidades indígenas. O máximo que a PUC-SP permitiu aos indígenas, foi o pagamento das matrículas de forma parcelada. Alguns dos universitários indígenas chegaram a pedir dinheiro emprestado para fazê-la.

Como se vê, os desafios não são poucos, mas a maioria está conseguindo superá-los. Se por um lado, a formatura dos alunos das duas primeiras turmas mostrou que os jovens indígenas estão encontrando um espaço em nossa sociedade, coloca-se agora o problema de sua inserção profissional no mercado de trabalho depois de formado. Pois além do grande preconceito enfrentado por muitos existe ainda a questão do choque cultural.

A Universidade para mim, enquanto indígena, que era um sonho —revela o indígena Pankararu Edecarlos Nascimento— hoje é uma grande realidade, principalmente se analisarmos a situação financeira de cada um de nós, que não dispúnhamos de dinheiro nem para pagar a inscrição do vestibular. A educação universitária significa para nós uma forma de luta, para revelarmos nossa potencialidade, que sempre foi colocado em questão, e colocarmos por terra os preconceitos históricos acerca dos povos indígenas, que sempre foram ‘pau mandado’. Não queremos ser gerentes de banco, de multinacionais [...]. Buscamos apenas nossos direitos enquanto indígenas, e o estudo é fundamental para nos prepararmos e conquistarmos nossos objetivos, com uma visão crítica e construtiva.

O emprego pode demorar um pouco, mas o Brasil e a realidade indígena para esses jovens apresentam-se agora de maneira bem

77 Complexo Hidrelétrico brasileiro.

diferente. O desafio de construir outro país dependerá de cada um deles e da mudança de nossa sociedade que precisará se abrir cada vez mais para o outro e resgatar esta dívida histórica que todos temos para com os primeiros habitantes desta terra. São Paulo, a quarta maior cidade do mundo, precisa aprender com a presença indígena. Bom exemplo tem sido dado a Universidade de São Paulo através da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas ao qual possui um curso de língua Guarani. E a faculdade de Psicologia da USP que entre outras coisas possui um grupo junto a Psicologia Cultural com foco no conhecimento e sabedoria indígena.

A lei 11.645-08: Um novo caminho para a temática indígena no Brasil

Levando em conta a história do Brasil, verificou-se a necessidade da reconstrução e do aprofundamento da identidade cultural de nosso país. Nesses últimos anos houve avanços como a lei 11.645 de 10 de março de 2008, e que alterou um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), substituindo a lei 10.639, que já previa a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira em todas as escolas, conferindo o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. Ainda, dentro de um complexo sistema que está em fase de mudanças, verifica-se que há grandes desafios para se implantar a temática indígena nas escolas de ensino fundamental e médio em instituições de ensino público e privado de todo Brasil (Guarani, 2013: 9).

A história da Educação no Brasil tomou um rumo que favoreceu a incursão do ensino europeu, portanto, a situação indígena no Brasil ou é desconhecida ou foi projetada a partir de estereótipos que só reforçaram os preconceitos. Em um país multicultural com diversos povos e línguas se faz necessário uma maior compreensão acerca dessa realidade cultural das comunidades indígenas, já que os povos indígenas reivindicam uma maior participação dentro do contexto

histórico de nosso país. Não podemos jamais esquecer que o Brasil do século XXI possui 230 povos, com cerca de 180 línguas e dialetos, presentes em todos os estados do país.

Considerando o fato de nosso país ser multiétnico e multicultural e para ampliar a compreensão e o conhecimento a cerca destes povos. Para isso foi necessário criar uma lei para que as escolas incorporassem esse novo conteúdo a suas praticas de ensino, promovendo deste modo rupturas com o ensino “de produção e reprodução” de um conhecimento fragmentado, que em geral é carregado de conceitos e preconceitos que desvalorizavam a cultura dos povos indígenas (Guarani, 2013: 9).

Ao longo dos anos, buscou-se dentro de um processo complexo que é o educacional, a mudança de comportamento quanto à análise e contextualização da história do Brasil. Dentro de um panorama geral, verificou-se que elementos básicos de sua formação foram excluídos do eixo central. Ao analisar todo o processo verificou-se que ao longo dos anos, porque não dizer séculos, as contribuições das matrizes indígenas e africanas foram transformadas e existe uma prevalência da cultura européia, já que culminou num processo de permanência de valores que se tornou uma cultura dominante que subjugou as demais no aprendizado brasileiro. Ao implementar a lei 11.645 no ambiente escolar certamente se produzirão rupturas nos modelos tradicionais, ao incluir nas disciplinas básicas elementos da história e cultura indígena, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política.

Os educadores, ao implementarem essa lei passarão a realizar uma síntese da realidade social de suas cidades brasileiras no que diz respeito à questão indígena e sua perspectiva de introdução de um modelo novo de aprendizado, já que a lei em vigor busca uma maior sintonia com a realidade dos povos indígenas do Brasil.

A introdução de leis como a 11.645/08 nos faz refletir sobre o papel da história no contexto social do país, quando a torna obrigatória em uma esfera nacional e nos desperta ao ponto principal da questão: repensar a introdução de novos conceitos para a gestão escolar (Guarani, 2013: 8) Procurar uma maior valorização e a luta dos povos indígenas, sua cultura e resgate de suas contribuições na área social, econômica e política, tendo em vista a reconstrução do modelo educacional existente.

Há tempos sabemos o quanto foi e é negado a tantos povos no Brasil a sua real historia. Mas é preciso mudança em âmbito nacional e esta lei poderá contribuir, introduzindo um modelo novo de aprendizado. Como observam Funari e Piñon (2011: 114):

O grande desafio, há mais de duas décadas de regime democrático, consiste em fazer com que a escola possa, de maneira efetiva incluir a temática indígena na sala de aula. A escola, por seu papel de formação de criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas um “outro”, a ser observado a distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade.

Como descreve Freire na obra *Educação como prática da liberdade* (2011: 12):

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo.

Para tal mudança ainda será necessário a promoção e elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos da cultura indígena adaptados às particularidades étnico culturais e lingüísticas da cultura indígena, fato este que demora a acontecer, mas os movi-

mentos indígenas se organizam e cobram do governo federal maior empenho nesta mudança.

Outro ponto é que se efetive política de cooperação e conjugação de esforços entre os diversos órgãos e entidades governamentais e não governamentais objetivando o desenvolvimento de ações integradas voltadas à população indígena, respeitadas as suas especificidades com especial atenção aos Programas voltados para a população indígena que vivem em comunidades indígenas e ou contexto urbano.

Observamos que no Brasil, existem práticas que promovem a questão indígena, mas que caminhavam em sentido oposto, sem diálogo, buscando um trabalho autônomo, desconsiderando experiências e saberes que são importantíssimas dentro deste processo. O que cria certa desconfiança dos movimentos indígenas e além do protagonismo dos sujeitos indígenas, surge o protagonismo das entidades indígenas.

Vimos que as políticas públicas voltadas para os indígenas tanto em instituições Públicas ou privadas como a PUC-SP culminam numa mudança de comportamento, uma vez que as Universidades envolvidas dentro deste processo poderão contribuir em muito com pesquisas e elaboração de material pedagógico sobre a questão.

Para isso é necessário que seus departamentos dentro das Ciências Humanas sejam modificados e que contemple a questão indígena, não mais como povos do passado, mas como povos do presente.

Tomo como exemplo o extermínio do povo Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul ou a perseguição contra professores indígenas e criminalização das lideranças indígenas em todo Brasil, que resultou na morte de vários deles nos últimos anos, mas que está longe de ser objeto de intensos debates nas instituições de ensino no

Brasil coloca-se aqui a presença de fortes grupos transnacionais com grande presença nas instituições públicas que interferem fortemente na Política Indigenista no Brasil. A presença de leis como a 11.645/08 que torna obrigatória a inclusão da temática indígena corre na contra mão destes grupos interferindo grandemente no status-quo destas instituições.

Para finalizar, ainda considerando que este campo de análise é extenso e demanda maiores aprofundamentos, destaco que nosso objetivo foi de colocar em pauta a necessidade das Universidades se constituírem de maneira a criar grupos de pesquisas que contemple a diversidade, a realidade e especificidades das questões indígenas com ementas e trabalhos que culmine em mudanças nas estruturas que há décadas permaneceram intactas dentro da política educacional no Brasil, seja em estruturas de governo, seja nas universidades. Esta mudança culminará na formação de professores que estejam preparados não apenas com o conhecimento técnico-científico, mas que sejam de fato comprometidos com a mudança social do povo brasileiro. Bom exemplo tem sido dado no que tange a Educação Indígena algumas Instituições Públicas e Privadas como a Universidade Federal de São Carlos, Universidade Sagrado Coração de Bauru, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus de Aquidauana), Faculdade Federal da Grande Dourados (UFGD) entre outras que possuem cotas e programas para Universitários Indígenas.

O Protagonismo Indígena e o Programa Pindorama

Faço parte de uma nova geração de pesquisadores. Minhas pesquisas sempre tiveram um encontro com uma descrição que inverte os papéis durante o processo de pesquisa. Se Antropologia, Sociologia, História e ou Psicologia e suas ciências buscavam nos gru-

pos indígenas seu objeto de pesquisa, hoje o “*pesquisador indígena*” introduz um novo modelo dentro deste processo: os índios surgem não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos do conhecimento, como vimos com o Projeto Pindorama e demais projetos em andamento no Brasil.

Sou um daqueles que posso afirmar “O Programa Pindorama mudou a minha vida. Iniciei o cursinho Pré-Vestibular FOCO⁷⁸ no campus de Santana da PUC-SP em 2006, fui contemplado com o Premio Diversidade na Universidade, patrocinado pelo Ministério da Educação e UNESCO. Em 2007 ingressei na PUC-SP através, do Programa Pindorama, onde pude fazer o caminho que uniu o saber acadêmico com as minhas buscas étnicas.

Durante os anos em que estive na graduação, promovi amplo debate sobre a questão indígena. Minhas pesquisas no curso de Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), aprovadas pela Comissão de Pesquisa do CEPE em iniciação científica, teve como título: *Memória Guarani: historia e Genealogia dos Guarani Nhandeva da Terra Indígena do Araribá*. Foi transformado em Trabalho de Conclusão de Curso com o título *Memória Guarani-Historia e Genealogia da Família Mboká da Reserva Indígena do Arariba*, que contou toda a trajetória de minha família até nossa vida na cidade grande. Pude no universo acadêmico desenvolver aquilo que muitos de origem indígena gostariam um dia realizar, isto é: o resgate e a análise social de sua comunidade indígena e seus desdobramentos.

78 Cursinho preparatório para o Vestibular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foi extinto em 2014.

Em 2009, durante minhas pesquisas em uma das diversas visitas realizadas ao Museu Ferroviário de Bauru,⁷⁹ encontrei um material abandonado pelo antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (tenho dúvidas sobre este abandono) e fiquei surpreso, pois se referia justamente aos documentos que datavam de 1931, justamente aquilo que procurava para realizar meu levantamento genealógico, já que existia um grande vazio na pesquisa e que agora poderiam ser completados. E este material poderia trazer também outras possibilidades para um levantamento histórico e genealógico de meu povo, mas o foco principal ainda será a restauração deste material para futuras pesquisas junto à minha comunidade.

Ainda os mitos colhidos por mim nessa mesma época, e ainda inéditos, foram utilizados no meu Trabalho de Conclusão de Curso e transformados na Coletânea “*A Criação do Mundo e outras Belas Histórias Indígenas*”, lançado em parceria com o professor Benedito Prezia, em novembro de 2011.

Durante meu segundo ano de curso de Ciências Sociais, idealizei uma proposta para a coordenação do Programa Pindorama a de realizar uma semana onde se discutisse a questão indígena na PUC-SP, contemplando as diversas etnias e comunidades indígenas de São Paulo, e que oferecesse uma alternativa de debate dentro da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Apresentei a proposta ao grupo e pensamos em uma nova metodologia dentro de diversos mecanismos de persuasão com mostras, debates, filmes e exposições da arte indígena. Tínhamos um objetivo principal que era a contribuição indígena dentro de um processo de formação que caminhava de forma recíproca, não apenas como receptores dos conhecimentos

79 Museu da extinta linha Ferroviária Noroeste do Brasil, a 400 quilômetros da cidade de São Paulo. Existe uma grande dúvida nesta descoberta. Como documentos oficiais foram parar neste Museu.

da cultura ocidental, mas oferecendo elementos e reflexões acerca de nossas culturas em ambiente acadêmico. Assim surgiu o evento denominado *Retomada Indígena*.

Assim transformamos o mês de setembro num momento forte para a discussão da questão indígena no Brasil. Pensamos em setembro por se comemorar nesse mês a Semana da Pátria, o que poderia trazer maior visibilidade ao evento e refletir sobre o país que estávamos construindo e qual a participação e vida indígena dentro deste contexto. Realizamos cinco edições, cada uma com um tema: Encruzilhadas e Conflitos (2009), Da aldeia a cidade (2010), Povos Indígenas frente à sociedade brasileira hoje (2011), Conquistas e desafios dos Povos Indígenas nos últimos 20 anos (2012) e Estamos aqui, 500 anos de exclusão em 2013.

Em 2009 iniciei nova pesquisa intitulada *A Educação Escolar no Centro Oeste Paulista*, e fiz uma escolha que mudou o rumo de minhas pesquisas. Minha nova pesquisa tinha como objetivo analisar os conceitos, as práticas e o histórico da educação escolar indígena na região do oeste paulista, precisamente da Terra Indígena do Araribá, no município de Avaí, (já objeto de meu Trabalho de Conclusão de Curso) além de mais duas áreas, a Terra Indígena de Icatu, no município de Braúna e a Terra Indígena de Vanuire, no município de Tupã. Isso fiz junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da PUC-SP.

Iria analisar as últimas transformações da educação escolar diferenciada, de seus alunos, de professores indígenas, de lideranças e do recente esforço na formação de professores universitários, na busca da aprendizagem necessária para a garantia de seus direitos juntos a sociedade não indígena.

Durante minhas pesquisas percebi que não seria fácil realizar os levantamentos necessários. Estavam em andamento minhas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso e realizava durante este

processo levantamentos para o projeto sobre a educação Indígena. Em conversas com algumas lideranças e professores indígenas observava que seria uma pesquisa com grandes possibilidades e parcerias. Dirigi-me à FUNAI, com sede na cidade de Bauru, e procurei o setor de Educação e protocolei o pedido, juntamente com carta de apresentação do projeto.

Fiquei durante um ano coletando dados. Foi quando recebi uma carta da FUNAI direcionada ao Reitor da PUC-SP, que entre outras coisas solicitava que as permissões deveriam passar pela Secretaria Estadual de Educação através do Núcleo de Educação Indígena (NEI), órgão responsável pela educação indígena no Estado.

Estava diante de um impasse já que o projeto era de nível nacional, intitulado *Momentos e Lugares da Educação Indígena: Memória, Instituições e Práticas Escolares*, vinculado ao SECAD, órgão do Ministério da Educação.

Diante dessas investidas, decidi recuar e pouco foi feito e produzido naquele momento. Essa atitude não é nova, segundo afirmam Dalva C. S. Grizzi e Aracy Lopes da Silva: “a educação indígena, de orientação oficial, caracteriza –se pelo desrespeito aos povos indígenas, mascarando– se através de um paternalismo autoritário: aparentemente protege, quando no fundo, domina e, portanto, destrói” (1980: 17). Mas esta experiência me despertou para uma questão a ser mudada que é a maneira pela qual a educação indígena é conduzida em nosso país.

Concordo com a afirmação de Aracy Lopes da Silva “As sociedades indígenas dispõem de processos tradicionais de socialização e de reprodução de uma ordem social que é basicamente igualitária. Tais processos constroem-se a partir de relações entre os homens e seu ambiente; incluem sistemas sociais de classificação e avaliação da natureza e das relações entre os homens; seu conteúdo exprime noções básicas das quais se constitui a visão de mundo e a identidade

própria de cada povo” (1980: 11). E de acordo com tais pensamentos desenvolvo minhas pesquisas.

Em 2007, iniciei minha participação nos encontros do Conselho de Articulação Indígena formada pelas lideranças indígenas que vivem em contexto urbano e nas aldeias da capital paulista. Em 2011, num desses encontros conheci o Professor Danilo Guimarães da Psicologia Cultural da USP, que nos visitava a fim de conhecer nosso grupo, formação e lideranças indígenas que participavam do encontro.

Ainda em outubro de 2011, expus minhas idéias a respeito da Lei 11.645/08 pela Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE), da Secretaria de Participação e Parceria (SMPP), juntamente com o Núcleo Étnico Cultural da Secretaria Municipal de Educação, órgãos da Prefeitura Municipal de São Paulo. Estava diante de um tema que me fez repensar alguns tópicos. Meu tema no seminário foi “Os desafios para se trabalhar a temática indígena na sala de aula” e os “Recursos para a formação de professores sobre História e Culturas Indígenas que culminou em uma proposta de formação para os professores da maior rede Municipal do Brasil.

Em Novembro de 2012, comecei a me aproximar da Psicologia quando fui convidado a participar do Seminário Psicologia Cultural e as questões Indígenas. O Tema principal da Mesa foi “Psicologia e Saúde Indígena: Políticas Públicas e Possibilidades de Atuação. Meu foco foi justamente abordar a questão da Saúde Indígena com o tema “Experiências e Obstáculos na busca pela efetivação do direito à saúde integral e diferenciada.” Nesta ocasião dividi mesa com minha amiga Maria Cicera de Oliveira (Pankararu e Coordenadora do Programa Pindorama PUC-SP), Vanessa Caldeira (Antropóloga e membro do Grupo de Trabalho Psicologia e Povos Indígenas junto ao Conselho Regional de Psicologia de São Paulo), Elizabeth Pastore (Psicóloga Social e Clínica, ex responsável técnica pela área de saúde mental Indígena no Estado de São Paulo) e Carlos Coloma (Etnop-

siquiatra, médico do distrito sanitário Especial Indígena do Mato Grosso do Sul). Foi neste momento que deparei-me com uma nova abordagem da Psicologia frente aos povos indígenas.

No início de 2013, fui convidado pelo Núcleo de Psicologia Cultural da USP na qualidade de aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Psicologia a participar da disciplina “Dialogismo e Perspectiva no Construtivismo Semiótico Cultural”. Foram momentos de intenso debate sobre a temática indígena, a aproximação da Psicologia Cultural frente às questões e aproximações, com novos pesquisadores, junto a Psicologia Cultural me fez repensar o papel da Psicologia frente à Self indígena. Pude neste momento apresentar um projeto sob o olhar da Psicologia no Âmbito da Educação. Durante os seis meses discutimos questões relacionadas à vida e olhar indígena frente à abordagem ocidental e penso eu, refizemos e propomos novos olhares aos demais pesquisadores frente à questão. O Projeto apresentado para a Disciplina foi Lei 11.645: Sonho ou realidade. Neste momento voltado para uma nova perspectiva, uma abordagem psicossocial sob o olhar da Psicologia Cultural.

Ainda no ano de 2013, apresentei o mesmo projeto para o mestrado através da Psicologia Cultural, ao qual desenvolvo juntamente com o Núcleo de Psicologia Cultural na Universidade de São Paulo. Em junho do mesmo ano a Convite do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo participei do Evento “Colóquio Psicologia e Indígenas em Contexto Urbano: Identidade, Direitos e Saúde Pública”, foi quando me aproximei do grupo de Trabalho “Psicologia e Povos Indígenas” (CRP-SP).

E em 2014, como membro do GT Psicologia e Povo Indígena junto ao Conselho Regional de Psicologia e do Núcleo de Psicologia Cultural da USP, desenvolvo discussões sobre Políticas públicas voltadas para a Educação com foco na temática indígena.

Posso afirmar que os caminhos percorridos a partir da inserção do título no ensino superior que nos habilita para determinada função frente à sociedade nacional, mais importante, é saber que nos transforma em novas lideranças indígenas, com a possibilidade de estarmos em constantes debates, sobre a questão indígena com especial foco à Educação, ainda nos prepara como representantes de determinadas comunidades indígenas, nos movimentos indígenas, nos conselhos de articulação indígena, na transformação de políticas públicas voltadas para os povos indígenas no Brasil. Enfim, nos dá maior abertura para pensar novas abordagens frente à Educação indígena. Afinal a educação de origem ocidental existe e está posta, agora o que temos é conhecê-la, compreendê-la, questioná-la e combatê-la com ênfase.

Busquei neste ensaio refletir sobre as experiências e Políticas Públicas adotadas por instituições Públicas e Privadas e os resultados na recuperação e fortalecimento da língua e linguagem indígena frente aos direitos constitucionais, na formação de novas lideranças indígenas, na transformação de leis que favoreçam a questão indígena e o Protagonismo indígena presente em vários locais na cidade de São Paulo. São experiências que fazem parte de políticas públicas em andamento e em fases de mudanças nas estruturas quanto à introdução da temática indígena, em universidades e escolas de ensino fundamental e médio em todo Brasil. Um caminho a ser trilhado pelas diversas universidades no Brasil, que se transforme numa porta de entrada para mudanças profundas em suas estruturas.⁸⁰

80 Quero destacar aqui que participaram deste processo vários atores sociais: os indígenas Maria Cícera, Henrique Ubiratan, Bino, Dora, Rose, Rejane, Edicarlo, Luis Antonio, Adonias Neri e Marlene F. Santos da etnia Pankararu,

Josimar Potiguara, Antonio Mendonça Xucuru e filhos, Edson Kayapó, Sandra, Avanir, Josimar e filhos da etnia Fulni-ô, Sassa Tupinambá, Valdelice Verón (liderança Guarani Kaiowá-MS), Jerry Matalawê (liderança Pataxó), Sarlene Soares Macuxi, Willian Eduardo, Sauma Katiane, Tânia Alessandra, Ernestina da Silva, Xamã Francisco da Silva e Ermerinda da Silva, Anildo Lulu, da etnia Guarani Nhandeva, lideranças indígenas Guarani Mbyá do Jaraguá, Timóteo Popygua (Tenondé Porã), Jaciara Martin e Kátia Pereira da etnia Guarani Mbyá, Joel Karáí Mirim, da aldeia Jaraguá e Representante Conselho Estadual Indígena de São Paulo, Renato Ângelo Pereira e Joilda Pereira da etnia Pankararé, Irene Xarin Kaingang e Ailton Xarin Mendes (in-memoria), Marcilio Silva Atikum, Yaporã e Kaihá da etnia Kariri Xocó, Paulo de Jesus, Egina e Magna da etnia Kaimbé, Ailton, liderança Krenak e Inimá Krenak, Maria das Graças Oliveira (in-memória), Hiparandi Top Tiro Xavante, Leopardo Yawabane Kaxinawá, e todos os acadêmicos indígenas do Programa Pindorama e sobretudo ao prof. Benedito Prezia (Pastoral Indigenista e coordenador do Programa Pindorama), prof.^a Lucia Helena Rangel, prof. Miguel Ângelo Perosa, prof.^a Ana Maria Battaglin, prof.^a Marisa Penna (coordenação do Programa Pindorama), os professores da PUC-SP, prof. Rinaldo Arruda e Prof.^a Carmem Junqueira (Ciências Sociais), prof. Silvio Mieli, profa. Célia Forghieri Cintrão, profa. Cleide Martins (Setor de Bolsas-PUC-SP), Prof.^a Dorotéia V. Passeti e equipe, Aila, Wander e Sofia (do Museu da Cultura PUC-SP), prof. Pe. Edécio Ottaviani e Prof.^a Silvana Tótora, Marta e Gisele (Foco Vestibular), Valquíria e José Antonio (Pastoral Universitária PUC-SP), Prof. Edson Nakashima e Prof. Marcos Albuquerque, Dra. Michael Nolan, Beatriz Maestri e Vanessa (CIMI) e Prof.^a Maria de Lourdes, Quezia Anita, Margarida Maria Alves, Maria Cristina Faria, Cleia Neri, as Coordenadoras Rosemeire Aparecida e Claudia Coca, os assistentes Eunice Maria, Elaine Barbosa, Raquel, os diretores Kátia Pereira Barbosa e Rosana Raimondi (Emef Helina Coutinho Lourenço Alves), Cristiano Navarro (jornal Brasil de Fato), Bruno Martins, (graduando de Direito-USP) Regina Lúcia dos Santos (Movimento Negro Unificado), direção do Colégio Santa Cruz, Ivanilde Pereira (Funai), Marcos Aguiar (Projeto Índios na Cidade), Camila, Marcio, Juarez e amigos de sala das Ciências Sociais (PUC-SP). Ao núcleo de Psicologia Cultural, Danilo Guimarães, Djalma Freitas, Suara Bastos, Marcel Lopes, entre outros. Ao Conselho Regional de Psicologia, Lumena Celi, Veridiana Silva, Vanessa Caldeira e demais companheiros do CRP, a Professora Maire Claire. Aos meus grandes inspiradores Leandro e Thiago Justino, Amanda Soares e Pietro Anderson.

Referências

- Conselho de Articulação Indígena. 2009. “Carta dos Indígenas de São Paulo”. São Paulo, Encontro de Formação abril de 2009.
- Constituição da Republica Federativa do Brasil. 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- Souza, E. O. 2010. Memória Guarani, História e Genealogia da Família Mboka da Reserva Indígena do Araribá. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais, PUC-SP, São Paulo, 2010. Mimeo.
- Guarani, E & B. Prezia. 2011. *A criação do Mundo e outras Belas Histórias Indígenas*. São Paulo: Editora Formato/Saraiva.
- Guarani, E. 2013. *Educação-Lei 11.645/08: Sonho ou Realidade. Os desafios para se trabalhar a temática indígena na Sala de Aula*. In: A gente não quer só verdade a gente quer justiça. São Paulo: Grappa Editora, Publicação oficial da Associação Juizes para a Democracia.
- Relatório de Atividades da FSP PUC-SP. 2009. Exercício 2008 para efeito de prestação de contas junto a CNEs.
- Piñon, A. & P. P. Funari. 2011. *A Temática Indígena na Escola*. São Paulo: Contexto.
- Freire, P. 2011. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Trayectoria de la lengua jaqaru y su trascendencia

Yolanda Nieves Payano Iturrizaga

Organización Nacional de Mujeres Andinas y Amazónicas del Perú-CONIEB

Perú

Para los jaqarus, la historia es cíclica como el tiempo. Yo formo parte de ese trayecto cíclico de la historia y con ello de la de mi lengua, mi identidad y su trascendencia entre los años 2006 y 2015. Mi nombre es Yolanda Nieves Payano Iturrizaga, nací en la comunidad indígena Jaqaru de Aiza. Soy bilingüe de cuna jaqaru-español y soy también lingüista, traductora e intérprete de profesión.

La lengua jaqaru, perteneciente a la familia lingüística aru, se habla en las comunidades de Aiza y Tupe, y en el centro poblado de Colca, que en rigor es parte de la comunidad de Tupe. Estos tres lugares forman el Territorio Indígena Jaqaru, circunscrito en el distrito de Tupe, provincia de Yauyos, departamento de Lima, Perú. Para nosotros los jaqarus, nuestra lengua jaqaru es la lengua andina más antigua hablada en el territorio peruano, es decir, en comparación al aimara y al quechua.

Antecedentes

Desde niña me gustaba entablar conversaciones con personas mayores. Ellas elogiaban mi desenvolvimiento en lengua jaqaru. A los 10 años entablé una conversación en jaqaru con la lingüista estadounidense Martha Hardman, quien ratificaría mi habilidad idiomática. Desde entonces, crecí con ese pensamiento de hablar bien el

jaqaru. En esa primera conversación hubo una promesa de que algún día viajaría lejos para enseñar mi lengua.

Cuando cursaba la secundaria, de una manera silenciosa el entorno social y político haría que yo dejara de hablar mi lengua en cualquier espacio. También me tocó optar por hablar jaqaru en voz baja o simplemente ya no hablarlo en esos espacios donde no era aceptado por las normas convencionales de la sociedad peruana. Todo ello ocurría en Lima, pues me tocó mudarme allí para avanzar con mis estudios escolares. Ante ello surgió la ambivalencia, el conflicto interno silencioso que fue minando el valor de mi lengua. Yo como bilingüe lo olvidé rápidamente, porque cambiaba de código con facilidad, y podría haber sido absorbida por el medio dominante con menos huellas y secuelas que un monolingüe, siendo menos resistente a conservar mi lengua, no obstante, nunca olvidé que yo hablaba el jaqaru muy bien.

A fines del año 1980, como parte de la promesa que se me hiciera cuando tenía diez años, se hizo realidad mi viaje a los Estados Unidos para enseñar jaqaru en la Universidad de Florida. Allí permanecí aproximadamente un año, enseñando mi lengua a estudiantes de posgrado y doctorado, como parte de una ayudantía de cátedra en Métodos de Campo. A la vez que enseñanza jaqaru, realizaba las transcripciones de las cintas grabadas en jaqaru.

En la casa donde vivía se hablaba más español y mi trabajo era la lengua jaqaru. Todo hubiese sido perfecto si hubiera podido pagar mis clases de inglés, pero eso era muy costoso. En realidad, yo no percibía una remuneración de la universidad, sino solo “una propina”; sin embargo, lo emocionante era ver el cheque con el sello de la universidad a mis 18 años e ir al banco a cobrarlo. Posteriormente empecé a asistir a cursos esporádicos. Aunque ya me nacía la idea de trabajar por mi lengua jaqaru a mi retorno al Perú, no sabía cómo iba a hacerlo. Cuando yo preguntaba por qué mi remuneración era

tan baja, la respuesta era que los gobiernos del Estado no atendían ni a las lenguas indígenas de mayor población, menos lo harían con una lengua cuya población era minoritaria como era el caso del jaqaru. En aquella época, tampoco el Estado peruano reconocía a todos los idiomas indígenas como lenguas. Aún se hablaban mucho de “dialectos”, en cambio, yo tuve la fortuna de siempre decir, desde niña, lengua jaqaru.

A mi retorno al Perú trabajé en diferentes rubros. Uno de ellos fue cubrir la plaza de dos profesoras que estaban con licencia de maternidad, la primera en el pueblo de Yanacorrall y la segunda en San Miguel, ambos de habla quechua, en Huancayo. Allí observé lo difícil que era enseñar a los niños quechua hablantes en español. Así como había profesores tolerantes, también había quienes ironizaban la forma cómo los estudiantes quechua pronunciaban el español, así como los procesos de adquisición fonológica de esa lengua. Sin embargo, no olvidaré el cariño, la amabilidad, la sabiduría y la cooperación de toda aquella gente, así como el entusiasmo de los padres y madres de mis estudiantes. ¡Qué tiernas épocas aquellas!

Conocedora de que lengua e identidad son indisolubles, un 28 de julio, en el desarrollo de las actividades de las fiestas patrias, uno de los niños llevaba una faja de singular diseño que me impactó. Me acerqué a su madre y le pregunté dónde se tejía ese tipo de faja, a lo cual ella me respondió que su esposo la había comprado en Aiza, en uno de sus viajes. Me emocioné, estaba reconociendo parte de mi identidad cultural y en mi mente inmediatamente se asociaban mi infancia, mi pueblo y mi gente. En ocasiones, la disconformidad me acompañaba. En esos momentos me siento un poco infeliz, pero cuando a partir de dicha disconformidad surgía un buen resultado me decía –y aún me digo– “sí valió la pena”. En ese contexto, se me presentó la oportunidad de viajar a Bolivia.

En 1988 emprendí el viaje a La Paz, para estudiar la carrera de lingüística en la Universidad Mayor de San Andrés. Toda la experiencia fue nutritiva y valiosa. Sobre todo compartir los conocimientos de los hermanos aimaras y quechuas, así como compartir con los no indígenas. Fue una buena escuela para mí y para lo que posteriormente afrontaré a mi retorno al Perú.

Una vez terminada la carrera, laboré en diferentes ONG, sin embargo, lo que marcó un hito en mi vida fue la dicha de haber trabajado en el Instituto Superior Warisata, un orgullo para mí, por tratarse de la primera escuela-ayllu gestada por Elizardo Pérez y Avelino Siñani. A pesar de aquello no me sentía realizada, había un vacío; me preguntaba cuándo aportaría a mi lengua y a mi comunidad jaqaru, pues en el Perú, la situación política y económica estaba atravesando su peor crisis.

Normalización del alfabeto de la lengua jaqaru

En julio de 2006 retorné al Perú y empecé a gestar la normalización del alfabeto de la lengua jaqaru desde las aulas. Me inicié dando clases de jaqaru a los profesores de Aiza, Colca y Tupe a través de un programa del IESPP-Catahuasi (Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Catahuasi) y en coordinación con la DRELP (Dirección Regional de Educación Lima Provincias), durante un semestre. En esos meses entregué mi alma, vida y corazón a mi lengua y a mi pueblo. Recuerdo con agrado mis largas caminatas y las de los profesores, ya que la sede de las clases rotaba, una semana se realizaba en Aiza, la otra en Colca y la siguiente en Tupe. Esa fue una de las primeras decisiones tomadas por equidad. Los profesores, después de concluir sus clases con sus niños, acudían a las clases de jaqaru. A fin de cuentas, a todos nosotros nos tocaba caminar de un lugar a otro.

En diciembre, al concluir el semestre, ya teníamos como producto el alfabeto de la lengua jaqaru en cartelones o banners. Contábamos con dos presentaciones: una simple, solo las letras o grafías, y la otra con letras, ilustraciones y una oración para cada grafía del alfabeto. Esos productos fueron nuestra carta de presentación para el año 2007. Para ese periodo –el primer semestre de 2007– me renovaron el contrato para impartir clases del área de comunicación en el IESPP-Catahuasi y ya no para dar jaqaru. Eso no fue obstáculo alguno para el objetivo que me había trazado. Perseveré, tuve que caminar dos veces por semana desde Catahuasi a Aiza o a Tupe durante diez horas –ida y vuelta–, cómo lo hice, no lo sé, simplemente sucedió por una buena causa.

Luego, solicitamos una reunión al Ministerio de Educación (MINEDUC) para plantear la propuesta de la normalización de la escritura del jaqaru. En su respuesta, el MINEDUC fijó la reunión para el 10 de mayo de 2007. Esa fecha fue histórica, asistimos con nuestras autoridades comunales y educativas. La autoridad edil siempre se opuso a cualquier iniciativa que tuviera que ver con la lengua jaqaru. Durante el desarrollo de la exposición mostramos el alfabeto en sus dos presentaciones y planteamos que se realizara un congreso para la normalización del alfabeto de la lengua jaqaru en Tupe. Fijamos la fecha del congreso para el 5, 6 y 7 de junio de ese año.

Después hubo varias reuniones de coordinación. Ya todo estaba bien organizado y consolidado, pero el poder político y el poder económico de parte del alcalde, en coordinación con el MINEDUC, cambiaron la fecha del congreso sin participar a las autoridades comunitarias ni educativas para unos días después: 7, 8 y 9 de junio. Todos aceptamos ese cambio pues no hubo alternativa.

La llegada de las delegaciones a Aiza estaba programada para las 19h00. Nosotros los esperamos con la cena, como parte de nuestra tradición, hasta las 00h00, para que luego puedan emprender la

caminata hacia Tupe. Sin embargo, la delegación del MINEDUC y de las demás instituciones no llegó. Habían pasado a Tupe en forma silenciosa como a las 3h00. El pretexto fue que el chofer del alcalde demoró sin razón. ¿Qué interés tenía el alcalde? La respuesta era sencilla: su esposa, la lingüista Nely Belleza, era autora de la otra propuesta de alfabeto.

Madrugué para ir de Aiza a Tupe a las 6h00. Al llegar, atendimos a las delegaciones y a las 8h00 fui a solicitar el proyector al representante de la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) de Yauyos, que previamente habíamos solicitado mediante un oficio. Él, al inicio se negó, pero finalmente accedió cuando supo que emitiríamos un informe a su superior. Aparentemente, el Estado no estaba dispuesto a aceptar una propuesta de normalización gestada desde los propios indígenas, mucho menos quería aceptar que la sustentara una lingüista indígena. Según ellos, la propuesta tenía que venir de un profesional con muchos méritos académicos, aunque no supiera nuestra lengua. Y así fue, no había un solo lingüista en el congreso de la normalización de la lengua jaqaru de parte del Estado que supiera la lengua. Se habló mucho de teorías lingüísticas, algo muy válido pero insuficiente para el objetivo de escribir nuestra lengua.

Por su parte, el alcalde, cimentado en las profundidades de su cognición, estaba convencido de que cuanto más extranjero sea el profesional es más importante su visión, por encima de un profesional del pueblo indígena. Se escuchaba comentarios como: “van a venir lingüistas de renombre internacional y Yolanda Nieves difícil que compita con ellos”. El personal comisionado de la UGEL a dicha reunión se parcializó con ellos, los invitados de la UNMSM, entre ellos docentes y lingüistas, también se parcializaron con ellos. ¿A quiénes tenía yo de mi lado? A las autoridades de las comunidades jaqaru, a mi pueblo, a los profesores de Aiza, Colca y Tupe. Luego se sumaron los residentes jaqaruhablantes que radicaban en Lima, Huancayo y Cañete. Esa energía de mi pueblo me fortaleció.

Así se desarrolló el congreso, pero eso no fue lo más difícil. El representante del MINEDUC no deseaba que se cumpliera el programa previamente coordinado. El alcalde tampoco deseaba que el evento se llevara a cabo en el lugar planificado y el representante del MINEDUC nos sorprendió indicando que se iba a proceder a cumplir un programa manuscrito, cuando el programa original había sido coordinado y consolidado en una reunión previa, con sello y firma de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR). Esa era la propuesta que apoyaba el alcalde, junto a un docente de la Pontificia Universidad Católica de Lima. El cambio del programa era abismal.

Hubo una larga discusión sobre el tema y finalmente se respetó lo inicialmente planificado a nivel oficial. Luego, nos avocamos a sustentar las dos propuestas de alfabeto; por un lado, Nely Belleza, quien postulaba que el jaqaru era una variedad de otra lengua debido a su vocabulario y por otro Yolanda Nieves Payano Iturizaga, a favor de un alfabeto de 36 consonantes y 3 vocales, ya instituido en el pueblo y en las aulas, sin las dos vocales cortas que proponían Dimas Bautista y Martha Hardman. Después de dos días de largo debate y sustentación, considerando los criterios lingüísticos, pedagógicos e históricos, se concluyó aprobar, bajo un acta, el alfabeto de la lengua jaqaru propuesto por mí. No obstante, este alfabeto no sería reconocido en el MINEDUC como tal.

Para el segundo semestre del año 2007 ya no hubo forma de que se me renovara el contrato para impartir las clases de jaqaru ni tampoco las que dictaba en el Instituto Pedagógico de Catahuasi. Mis ánimos decayeron. Desde entonces empecé a radicarme en la ciudad de Lima, avocándome a diferentes rubros.

Al margen del tiempo de mi trabajo, empecé a participar en diferentes seminarios, foros y conversatorios nacionales e internacionales, algunas veces como expositora sobre temas vinculados a

identidad indígena, derecho indígena, lengua materna, lenguas en peligro de extinción y EIB. Las instituciones que organizaban dichos eventos eran la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Asociación Amigos del Jaqaru (en coordinación con la Universidad Enrique Guzmán y Valle), la Embajada del Ecuador en Perú, la CAN (Comunidad Andina de Naciones), la ONAMIAP (Organización Nacional de Mujeres Andinas y Amazónicas del Perú) y el Centro CHIRAPAQ. Entonces estaba imbuida en la tarea y también en ese ambiente de lucha por mi lengua; eso permitía que mi energía resurgiese para continuar con mi ideal de plantear otro congreso que normalizara el alfabeto de la lengua jaqaru.

Paralelamente, yo realizaba coordinaciones con residentes jaqaru en Lima y con simpatizantes externos que se identificaban con nuestra causa. De esa manera, fundamos la Asociación Amigos del Jaqaru y trabajamos de manera conjunta para realizar otro congreso en el año 2009. Sin embargo, este no se concretó porque no hubo concurrencia y tampoco se presentaron quienes planteaban una alternativa a la propuesta del alfabeto que había estado utilizando en las clases. No obstante, el MINEDUC ya había declinado su postura de no escucharnos. La reunión fue aprovechada para comprometernos y formar comisiones intersectoriales para llevar a cabo el último congreso sobre la normalización del alfabeto de la lengua jaqaru en 2010, en coordinación con las autoridades comunales, la nueva autoridad edil, las autoridades educativas de Aiza, Colca y Tupe, la Asociación Amigos del Jaqaru, la *Revista Tupinachaka* y también con simpatizantes externos.

El 6 de junio de 2010 se realizó el tercer congreso para la normalización del alfabeto de la lengua jaqaru. A este congreso concurren masivamente los pobladores de las comunidades de Aiza, Colca y Tupe, los residentes jaqaru en Lima, Huancayo, Cañete y Chíncha, los invitados de diferentes entidades del Estado y algunos

simpatizantes externos. Sin más prórroga, aquel día histórico para el pueblo jaqaru se aprobó la Normalización del Alfabeto de la Lengua Jaqaru.

Posteriormente, el 11 de agosto de 2010, el MINEDUC emitió la Resolución Directoral N° 0628-2010-ED.⁸¹ Ese reconocimiento se constituyó en el “acta de nacimiento de la lengua jaqaru” para el Estado peruano. A partir de 2011 se inició la producción de materiales educativos, tanto para docentes como para estudiantes, en esa lengua indígena. Este año (2015) se inició la elaboración de los cuadernos de trabajo en diferentes áreas por parte de los profesores bilingües.

El jaqaru en el Ministerio de Cultura

Lo logrado con el MINEDUC no bastó. Seguí incidiendo en el camino del reconocimiento de los derechos de mi lengua. En 2013 insistí para que el Ministerio de Cultura convocara al Quinto Curso de Capacitación de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas para la consulta previa. Participé con mucho esmero y hoy formo parte del Registro de Traductores e Intérpretes de Lenguas Indígenas del Perú, oficialmente reconocido por el Ministerio de Cultura. La Ley n° 29735 o Ley de Lenguas ya han sido traducidas a la lengua jaqaru.

El jaqaru en el RENIEC

En mayo de 2013, el Registro Nacional de Identificación y Estado Civil (RENIEC) –por iniciativa propia y a través del MINEDUC– solicitó mis servicios de traducción del español al jaqaru de los diferentes documentos registrales, actas de nacimiento, actas de

81 Ver:http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd_0628-2010-ed.pdf

matrimonio, actas de defunción, solicitudes de inscripción, protocolos, etc., con el fin de implementar el Registro Civil Bilingüe. Su implementación se realizó el 24 de agosto de 2014, convirtiéndose –para nuestro orgullo– en el primer registro civil bilingüe en Perú y Latinoamérica. La representación de la UNESCO en Lima saludó esta labor.

En octubre de 2014, el Ministerio de Cultura, a través del Viceministerio de Interculturalidad, la Secretaría de Gestión Pública de la Presidencia del consejo de Ministros (PCM) y la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GIZ) convocó a las entidades públicas a nivel nacional a participar en el concurso “Buenas prácticas interculturales en gestión pública 2014: la diversidad es lo nuestro”. A dicho concurso se presentó el RENIEC con el Primer Registro Civil Bilingüe, siendo acreedor al premio en la categoría Gobierno Nacional. Este hecho sin precedentes ha dado mayor relevancia y visibilidad a mi lengua. Quedará en la historia como la lengua indígena en la que por primera vez se escribe y circula un documento de identidad; así, desde que nace hasta que fallece la persona jaqaru, llevará consigo su documento de identidad escrito en jaqaru. Fue un aporte importante realizar esas traducciones, un trabajo arduo, pero con un resultado muy satisfactorio.

El jaqaru en el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social

Desde el año 2014, el MIDIS (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social) también viene realizando trabajos a través del Programa Saberes Productivos, en el marco del Programa Pensión 65. Por medio de Saberes Productivos, hoy las personas mayores transmiten sus conocimientos a las niñas y niños sobre temas como tejido, forma de vida y cosmovisión indígena, principalmente por medio de la narración. Al hacerlo, restablecen el vínculo con los menores jaqaru haciendo uso de nuestra lengua ancestral.

Finalmente, quiero expresar el orgullo que siento por haber aportado con un granito de arena a mi lengua e identidad cultural indígena jaqaru –conjuntamente con mi pueblo–, haciendo prevalecer los derechos que todos los hablantes de jaqaru tienen –individual y en colectivo–, estipulados en las normas nacionales e internacionales. También quiero decirle al mundo que aquí estamos, existimos para dialogar, reflexionar, aportar y armonizar bajo el principio de la Uriq Mamsa o Madre Tierra. A todos los pobladores jaqaru pertenecientes a Aiza, Colca y Tupe nos toca reflexionar sobre el gran valor que implica tener una lengua que es sinónimo de nuestra identidad cultural.

El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina

*Luis Enrique López*⁸²

*FUNPROEIB Andes y Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba, Bolivia*

El día ha de llegar y no está tan lejos. El día cuando podamos tomar conciencia de que debemos nuestra propia existencia a las personas de todos aquellos pueblos que han mantenido su cultura y su patrimonio. Aquellos que han mantenido vivos los rituales, historias, leyendas y mitos. Será con ese conocimiento, el conocimiento que ellos han logrado conservar, que vamos a volver nuevamente a la “armonía” con la Naturaleza, la Madre Tierra y la Humanidad.

Lelanie Anderson, “La Dama Cherokee”⁸³

82 Una versión más corta sobre el mismo tema fue escrita en colaboración con Fernando García y aparecerá en Gran Bretaña y Estados Unidos, en 2016, bajo el título de “The Home-School-Community Interface in Language Revitalization in Latin America”, en *The Handbook of Indigenous Language Revitalization in the Americas* (S. Coronel y T. McCarty [eds.], Routledge). Sobre la base de ese texto, gentilmente traducido por Patricia Alandía de la Universidad Mayor de San Simón, trabajé esta versión corregida, actualizada y considerablemente aumentada, para servir como texto de referencia en procesos de formación de profesionales comprometidos con los idiomas originarios de América Indígena. Usé este texto en un módulo sobre revitalización lingüística de las maestrías de EIB y de sociolingüística, del PROEIB Andes (Universidad Mayor de San Simón, 2014). Agradezco a los estudiantes por sus atinados comentarios y aportes.

83 Connotada médica cherokee, autora de trece libros relacionados con la herencia cherokee, escritos con el firme deseo de preservar este conocimiento para

En este texto se analiza la situación de la educación para la revitalización lingüística en América Latina. Comenzamos con una breve visión panorámica del contexto sociopolítico y sociolingüístico latinoamericano, en el cual se debaten el presente y el futuro de las lenguas amerindias, y en el que también intervienen el hogar, la comunidad y la escuela para la revitalización de las lenguas amerindias hoy amenazadas. Como se verá más adelante, actualmente las lenguas amenazadas son numerosas y en nuestra región la situación va en un aumento preocupante, debido a causas de distinta índole, la mayoría de las cuales tienen explicaciones históricas y políticas. Lo cierto es que, en términos generales, es válido afirmar que hoy todas las lenguas amerindias, en mayor o menor grado, se encuentran en condición de vulnerabilidad.

Ante esa situación —que también afecta a otras regiones del mundo desde hace algún tiempo y en distintos lugares—, se han venido llevando a cabo acciones destinadas a revertir dicha vulnerabilidad y a recuperar al menos algunos de los espacios de uso y de las funciones comunicativas que estas lenguas han perdido.

En este marco se habla de “revitalización lingüística”. Entendemos por revitalización lingüística o idiomática a todas aquellas acciones destinadas a reactivar el uso cotidiano y activo de las lenguas amenazadas y vulnerables, incluyendo aquellas que se encuentran al borde de la extinción. A nuestro juicio, también forman parte de la revitalización lingüística todas aquellas acciones que propician la apropiación o reaprendizaje de las lenguas en riesgo de extinción, por parte de los pobladores de comunidades en las cuales estos idiomas fueron un día de uso frecuente y preferido. Cabe precisar que

las generaciones venideras. Más información en: <http://www.angelfire.com/ok/TheCherokeeLady/aboutthecherokeelady.html>. Todas las traducciones de las citas en inglés a lo largo del texto son mías.

en aquellas situaciones en las cuales la lengua por revitalizar se encuentra al borde de la extinción, la revitalización idiomática, por lo general, adquiere una finalidad simbólica, es decir, la recuperación de la lengua en cuestión busca cumplir con un número de funciones vinculadas con el fortalecimiento identitario de los miembros del pueblo que una vez tuvo al idioma silenciado como lengua de uso preferido o incluso como idioma único.⁸⁴

Como se puede apreciar, nuestra comprensión de la revitalización lingüística es amplia y, como lo propone Hinton (2001), incluye acciones que la familia, la comunidad y la escuela pueden llevar a cabo. Es precisamente cuando la escuela hace suya esta preocupación cuando —como veremos más adelante— preferimos hablar de una educación para la revitalización lingüística y cultural. Esto lo hacemos a partir del análisis de experiencias concretas, de diversa índole, que se han llevado a cabo o que están actualmente en curso con diferentes pueblos indígenas en distintos lugares de la América indígena.

Sobre esta base, examinamos tres casos diferentes en los que se realizan esfuerzos para revertir el desplazamiento lingüístico en los ámbitos local, regional y nacional. Particular atención se presta a la colaboración o complementariedad entre hogares, comunidades y escuelas. También se destaca la motivación política que subyace a estas acciones de aparente naturaleza técnica, pues se postula que la recuperación y revitalización de las lenguas amenazadas guarda estrecha relación con el deseo indígena de seguir siendo diferentes, aunque con igual derecho a los servicios que el Estado brinda a sus ciudadanos.

84 Observamos en muchas situaciones que el propósito de la “recuperación” puede limitarse a los saludos y a algunas expresiones básicas, pues subyace la intencionalidad política de presentarse, en público, como indígena, para lo cual resulta indispensable decir algo en la lengua amenazada.

El primer caso corresponde a un centro regional de formación de profesores indígenas amazónicos en el Perú, donde el docente indígena en formación desarrolla competencias que le permitan trabajar en escuelas ubicadas en comunidades que experimentan procesos de desplazamiento lingüístico, a favor de la variedad regional del español. Tal es el caso de los jóvenes kukama-kukamiria que realizan desde la escuela acciones de revitalización idiomática. El segundo es un ejemplo de cobertura nacional que involucra a la población maya de Guatemala, donde la *intelligentsia* maya incidió en la relocalización o reposicionamiento de sus lenguas en un contexto de deliberado abandono gubernamental, pero bajo una legislación políticamente correcta, que pretende ocultar el racismo y la discriminación abiertos que amenazan la continuidad de las lenguas y las culturas indígenas y, por ende, la propia supervivencia de estos pueblos. No obstante y pese a la adversidad del contexto, se desarrollan experiencias locales que resultan innovadoras, como la de una ONG indígena que ha tenido éxito en la reintroducción del kaqchikel en una escuela que atiende a niños kaqchikeles, que tienen hoy al español como su lengua materna. Nuestro tercer caso se refiere a una experiencia regional donde la recuperación de la tierra fue la base de la revitalización étnica del pueblo Nasa, que habita en Colombia. Estos dos factores fueron los detonantes de una preocupación singular por la revitalización de la lengua y la cultura locales, a raíz de su gradual debilitamiento ante el embate de la lengua y la cultura hegemónicas.

A partir de estos tres casos, se analiza el papel que cumplen las familias, las comunidades y las escuelas en los procesos de revitalización idiomática. Sin embargo, aunque hay suficiente evidencia del rol limitado que las escuelas por sí solas pueden desempeñar en revertir el desplazamiento lingüístico en América Latina, tanto las autoridades indígenas como los padres de familia insisten en ver las escuelas como agentes clave para la revitalización de las lenguas. De allí que el sistema educativo y las escuelas compartan esta responsabilidad en muchos aspectos. Por otro lado, insistimos en que, ge-

neralmente, falta mucho para que las familias tomen consciencia de que la responsabilidad principal de la reversión del desplazamiento lingüístico recae, en primer lugar, en sus miembros —en los padres de familia, los abuelos y los parientes cercanos— y en segundo lugar, en sus comunidades y organizaciones políticas.

En nuestra discusión final proponemos una revisión crítica de los enfoques y metodologías comúnmente utilizados en la educación intercultural bilingüe (EIB) con poblaciones indígenas en América Latina, en tanto se ha hecho frecuente en situaciones de desplazamiento lingüístico recurrir a este tipo de educación y a sus metodologías para la enseñanza de lenguas, como si esta modalidad fuera una estrategia de reversión del cambio idiomático. Sobre esa base, establecemos un deslinde entre la EIB y la educación para la revitalización idiomática y cultural (ERLC), concebida como un nuevo campo de acción, pero también de reflexión y teorización, a partir de las lecciones que cada situación particular requiere y arroja.

El contradictorio pluriverso indígena

América Latina es una región megadiversa en la cual sobreviven entre 40 y 50 millones de indígenas pertenecientes a más de 600 pueblos diferentes (CEPAL, 2014; López, 2009), distribuidos en regiones donde se hablan cerca de 500 idiomas, pertenecientes a 99 familias lingüísticas distintas (Sichra, 2009). Si bien en el África se habla un número mayor de idiomas que en América Latina, nuestra región, se caracteriza por contar con una cantidad superior de familias lingüísticas. Genéticamente hablando, la diversidad idiomática es mayor y más compleja en nuestra región, por ello, América Latina constituye un reservorio lingüístico clave a nivel global para avanzar hacia una mejor comprensión sobre el lenguaje humano y su funcionamiento y usos (Queixalos, 2009).

De una manera u otra –aunque al menos cinco de estas lenguas amerindias cuentan con más de un millón de hablantes– es posible afirmar que todas esas lenguas se encuentran actualmente en condición de amenazada, debido al contexto político, económico y sociolingüístico hostil en el que sobreviven. Al comienzo del nuevo milenio, 111 lenguas amerindias se encontraban en serio peligro o al borde de la extinción. El área geocultural y lingüística en mayor peligro es la Patagonia, cuyas cuatro lenguas (tehuelche, yagan, qaweskar y alakalufe) están prácticamente extintas; esta área es seguida por la Baja Centroamérica,⁸⁵ donde otros ocho idiomas están en dramático peligro de extinción (boruca, cacaoopera, chorotega, guatuso, pipil, pech, tol y tolupan). Solo en un pequeño número de casos existen programas dirigidos a la revitalización de estas lenguas. Únicamente 16 de las 111 lenguas más seriamente amenazadas cuentan con programas que buscan revitalizarlas, ya sea por la vía de la documentación o recurriendo a la educación (López, 2009).

De lo anterior podemos colegir que la situación de las lenguas indígenas es extremadamente diversa y mientras unas tienen más de un millón de hablantes, otras cuentan con muy pocos y a menudo personas de avanzada edad. La comunidad lingüística más numerosa es la quechua, que tiene entre 10 y 12 millones de hablantes de las distintas variantes del quechua repartidos en siete países diferentes, a menudo con escasa o nula relación entre quienes hablan una variante y otra. Muchas de las comunidades lingüísticas minoritarias se ubican en la Patagonia, la cuenca amazónica, Mesoamérica y Baja Centroamérica.

85 Se conoce por Baja Centroamérica al área geocultural y lingüística intermedia entre Sudamérica y Mesoamérica (cf. Sichra, 2009).

El reconocimiento legal y discursivo de la diversidad y el multilingüismo

A partir de 1980, la mayoría de los países latinoamericanos transformó sus constituciones para reconocer legalmente su multietnicidad y multiculturalidad. En ese contexto, a muchas lenguas indígenas se les concedió el estatuto de oficial o se las reconoció como lenguas de educación. No obstante y pese a su oficialidad, el verdadero estatuto social de las lenguas indígenas y su situación no han cambiado mucho en realidad, pues estas lenguas no suelen ser utilizadas en la esfera pública ni tampoco como lenguas vehiculares de la enseñanza, en toda su capacidad. A ello se añade que, salvo excepciones, tampoco los organismos gubernamentales hacen mucho por poner en vigencia ese nuevo estatuto de oficialidad, ya sea promoviendo el uso extendido de las lenguas indígenas, utilizándolas en sus quehaceres —sobre todo cuando se trata de atender a los ciudadanos que no tienen a la lengua europea como idioma de uso predominante— o empleándolas en dependencias del Estado.⁸⁶ Además, es desalentador que la presión social en contra de las lenguas indígenas, aunada a ese atávico racismo que detona actitudes contrarias a lo indígena, lleva a que los pocos funcionarios indígenas que se incorporan al servicio público terminen cediendo a las presiones y se “acomoden” a ese mundo monolingüe en lengua europea; así, dejan de hablar sus lenguas e intentan esconder su etnicidad, y en vez de asumir su condición de “indígenas funcionarios” se convierten en

86 En el caso peruano y en el marco de las actuales políticas nacionales de inclusión social, parece estar en curso una reavivación del interés por las lenguas indígenas, su utilización y destino. Este proceso involucra tanto a organizaciones de base como a organismos del Estado; entre estos se encuentran sobre todo el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, y el Ministerio de Culturas, a través de su Dirección de Lenguas. En ambos casos se promueve el uso de las lenguas indígenas y la revitalización de aquellas más amenazadas.

meros “funcionarios indígenas”, donde lo que prima es su condición de servidores públicos, de empleados de ese Estado monocultural, mas no su lealtad para con el pueblo al que pertenecen.

La dura realidad: el silenciamiento de las lenguas indígenas

Esta no es una situación que caracteriza solo a los funcionarios públicos, también muchos padres y madres indígenas –residentes en ciudades y que han logrado adquirir mayor capacidad económica– silencian sus lenguas, optan por socializar a sus hijos en la lengua hegemónica y no sienten mayor simpatía por la EIB; aun cuando ellos conserven algunos rasgos de su identidad, se autopresenten como indígenas e incluso utilicen la lengua ancestral con fines simbólicos. Por su parte, el comportamiento de las pequeñas burguesías indígenas de hoy día no siempre favorece a la conservación, el uso y, menos aún, el fortalecimiento de sus lenguas.

Y es que el legado del régimen colonial europeo y la dominación ejercida sobre los pueblos indígenas aún no han sido totalmente superados, por lo que las comunidades lingüísticas indígenas constituyen todavía sociedades subalternas (Spivak, 1988). A ello se debe que el racismo, la discriminación, la imposición de un modelo ajeno de desarrollo y otras formas de civilización llamadas “modernas”, conlleven a la explotación económica, la opresión cultural y la dominación lingüística de los pueblos indígenas por parte de los hablantes de español, portugués, inglés, francés y holandés.⁸⁷ Este contexto ha estado marcado por claras actitudes coloniales que han resultado decisivas en el establecimiento de un régimen de hostilidad

87 Lenguas europeas con las cuales los idiomas amerindios han estado históricamente en contacto y conflicto en las Américas, por medio de un régimen diglósico-conflictivo que ha ido relegando a las amerindias a lenguas del hogar y la intimidad, hasta llevarlas a la extinción.

lingüística y hasta glotofagia (Calvet, 2005) o lingüicidio (Skutnabb-Kangas, 2008).

En el ámbito comunicativo, esta condición indígena subalterna se remonta a los inicios de la invasión europea, cuando se dieron serios problemas de comunicación que marcaron la relación desigual entre los conquistadores y los originarios de estas tierras. Este desencuentro derivó de las discrepancias subyacentes entre cosmovisiones y racionalidades divergentes. Nuestra historia recoge pasajes ilustrativos pero igualmente dramáticos que evidencian brechas de comunicación y, por ende, de incomprensión, como aquel cuando el Inca arrojó la Biblia por no oír sonido alguno de la prometida “palabra de Dios”. Así, esas diferencias profundas de significación y sentido fueron generando en ambos lados lecturas distorsionadas del otro y la sobrevaloración de la lengua, el pensar, el sentir y el actuar foráneos.

De este modo, fueron la fuerza y el poder político y militar los que logran imponer ese conocimiento, que para los originarios de estas tierras debe haber resultado desconocido, incomprensible y exótico. Así, un conocimiento que en su época era también específico y local, llegó a convertirse en el conocimiento social, cultural y económicamente hegemónico (cf. Quijano, 2000). De hecho, la historia de las mentalidades latinoamericanas se ha visto marcada por una clara preferencia por lo ajeno, ante el desconocimiento y la minusvaloración de algo que un día fue propio de estas tierras. La vigencia de esa condición colonial –que todavía impone una visión europea del mundo– conlleva que hasta hoy las elites latinoamericanas continúen absorbiendo la ideología y el conocimiento foráneos y que los adopten sin ningún análisis crítico respecto a las divergencias culturales y epistémicas entre la visión indígena y la occidental-cristiana.

Esta estructura, que es a la vez social, racial y también económica, es responsable de ese eurocentrismo sostenido que prima en nuestras discusiones científicas y que obnubila toda capacidad de

creación de teoría y pensamiento nuevos y sobre todo propios. Así, la negación y represión de los sistemas alternativos de valores y conocimientos –incluyendo los modos tradicionales de producción de conocimiento indígena y las lenguas a través de las cuales este conocimiento es negociado y transmitido– nos han reducido a la condición de consumidores de conocimiento foráneo, pues nos regimos por una política de “consumismo cognitivo”. Bajo el eurocentrismo,⁸⁸ la producción del conocimiento es potestad solo de aquellos que ven el conocimiento occidental como su legado y, por tanto, hablan español, portugués u otras lenguas europeas. Así ha sido desde que “la hegemonía de Europa sobre el nuevo patrón de poder mundial concentró todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura y sobre todo del conocimiento y la producción de conocimiento” (Quijano, 2000a: 540).

Por tanto, el conocimiento, los sistemas de valores y las creencias indígenas son considerados obsoletos, un impedimento para aquello que la corriente dominante entiende como progreso y desarrollo. Así, progreso y desarrollo se vinculan únicamente con una sola visión del mundo y, sobre todo, con una única forma de comprender la relación que los seres humanos deberíamos tener con la naturaleza. Nos hemos vuelto incapaces de imaginar alternativas a esta visión hegemónica de progreso y desarrollo, que empuja hacia el consumismo y el capitalismo, donde lo que prima es la acumulación y el bienestar individual. Y, cuando algunos colectivos indígenas se plantean la utopía del Buen Vivir o de la Vida para el Bien Común, inmediatamente calificamos sus propuestas de imposturas y hasta de

88 Como es de suponer, el eurocentrismo ha transcendido las fronteras europeas y en muchos lugares del mundo hoy se lo reclama como propio. Son eurocéntricos, por ejemplo, los conocimientos, visión de futuro y formas de vida y de organización social y política como: la democracia y el desarrollo, la éticas y estéticas que imperan en América.

retrógradas. Lo cierto es que todo parece indicar que, en el caso que ahora nos ocupa, a mayor crecimiento económico y mayor nivel de sujeción a la globalización, mayor también es el deterioro del medio ambiente, la pérdida de distintas especies vegetales y animales y también la obsolescencia lingüística, situación que afectaría en primer término a las lenguas con reducidos números de hablantes.

Un simple factor económico, el PIB [Producto Interno Bruto] per capita, tiene una influencia directa y dominante sobre el crecimiento del número de hablantes de una lengua; lo que nos sugiere que el crecimiento económico y la globalización [...] constituyen agentes primarios del reciente declive del número de hablantes de las lenguas minoritarias (particularmente desde 1970 en adelante), por ejemplo a través de desarrollos políticos y educativos y de las dinámicas socioeconómicas hoy globalizadas [...]. En otras palabras, la disminución del número de hablantes en aquellas áreas geográficas con mayor crecimiento del PIB ha llevado a la extinción de las lenguas con reducidos números de hablantes o minoritarias, dejando únicamente en juego a aquellas con muchos hablantes, y, por ende, mayoritarias (Amano *et al.*, 2014: 8-9).

Estas comprensiones culturalmente hegemónicas de progreso y desarrollo ejercen influencia directa en la transmisión, uso y valor social de las lenguas indígenas. Desafortunadamente, respecto de las lenguas amerindias no surge aún un movimiento suficientemente fuerte, similar al que reivindica los valores, conocimientos, saberes y prácticas indígenas. Por razones que habría que dilucidar, los líderes e intelectuales indígenas no logran descubrir el tremendo potencial semántico y descolonizador inherente a toda lengua indígena y a su uso. Muchas veces, el bajo prestigio asignado a las lenguas indígenas, su falta de uso más allá de la intimidad, de la esfera familiar y de la comunidad local, la falta de disponibilidad de servicios públicos en lenguas indígenas y la escasez de materiales audiovisuales y escritos, contribuyen a su función social disminuida. El hecho de que las leyes e incluso los principios constitucionales que reconocen la diversidad

cultural y lingüística —adoptados por la mayoría de los Estados desde finales de la décadas de 1970— no tengan un impacto real en la vida cotidiana y en la forma de pensar de los sectores hegemónicos de la sociedad empeora todavía más esta situación.

La migración y sus efectos

La migración es otro factor que incide gravemente en la pérdida de la lengua indígena. En general, desde comienzos del siglo XX —con más fuerza desde mediados del mismo—, en América Latina las personas y familias indígenas han participado de procesos de migración interna, trasladándose desde las comunidades hacia los centros poblados, las ciudades intermedias e incluso a las áreas metropolitanas de las ciudades capitales de América Latina. Tal es el caso de Lima, donde aproximadamente una quinta parte de sus diez millones de habitantes proviene de comunidades indígenas y poblados de habla quechua. Si en este caso nos referimos al 25% o 30 % del total de la población peruana de habla quechua, en otros, como en el caso de los mapuches en Chile, el número de migrantes es superior. Cerca del 75% de la población mapuche vive en contextos urbanos, sobre todo en Santiago de Chile. Lo que ocurre en el Perú y en Chile no es una excepción, ya que un número creciente de personas y familias indígenas abandonan sus territorios de origen y se trasladan a las ciudades. En otros casos, la reubicación puede darse desde una zona rural a otra, como ocurre comúnmente en México, donde un número creciente de campesinos indígenas emigra a las zonas agrícolas más prósperas en el norte de este mismo país. Frecuentemente, un hablante de la lengua A se mueve hacia un área de lengua B y utiliza el español como lengua franca.

En ciertos casos, los desplazamientos poblacionales son de carácter transnacional, como el de los aimaras y quechuas bolivianos hacia Buenos Aires, los emberas y tules colombianos hacia Panamá, los kichwas ecuatorianos hacia Barcelona y Madrid, los q'anjobales gua-

temaltecos hacia Indiantown, Florida, y los triquis y mixtecos mexicanos hacia San Quintín y Greenfield, California y Nueva York, respectivamente. La presión económica, la falta de servicios públicos en los territorios indígenas y el desapego de los gobiernos, con respecto a las comunidades y personas indígenas, influyen en sus deseos de migrar. Estos movimientos también han sido desencadenados por conflictos armados internos –Colombia, Guatemala y Perú–, por los asesinatos políticos y por parte de los narcotraficantes –como en México–, así como por el despojo de sus tierras y territorios como ahora ocurre en varios países debido a los altos precios que ostentan las materias primas en el mercado global. De hecho, se podría calificar la migración transnacional indígena como de exilio económico o político.

Estos desplazamientos forzados de población no son nuevos. Ellos comenzaron poco después de la invasión europea, con la expansión del nuevo régimen económico. La situación se hizo aún más amenazante para las poblaciones indígenas después de la independencia, y en particular en la segunda mitad del siglo XX, cuando las misiones religiosas protestantes irrumpieron en sus territorios y obligaron a las sociedades amazónicas, anteriormente nómadas, a asentarse en pueblos, imponiendo así en ellos un modo ajeno de organizarse y de pensar, nuevas formas de vida y también el régimen capitalista. En ocasiones, los hablantes de lenguas indígenas diferentes se vieron obligados a vivir en una misma aldea, como ocurrió en Guatemala con los mayas retornados del exilio. Esta situación fue también devastadora para un sinnúmero de poblaciones indígenas amazónicas en Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y Perú.

Además, se debe recordar que un sinnúmero de comunidades indígenas enteras fueron desplazadas de sus territorios y que los ecosistemas que ellas conservaban están siendo destruidos. Esto es particularmente cierto en algunos bosques tropicales y zonas montañosas que están ahora amenazadas por la minería, el petróleo, la tala de árboles y otras industrias extractivas. Puesto que la diversidad

lingüística y cultural y la diversidad biológica por lo general van de la mano, se debe también tener presente que la deforestación, la contaminación de los ríos y lagos, y otros cambios ambientales drásticos inciden en la supervivencia de los pueblos indígenas, como pasa con todas las demás especies vivas. Sin lugar a dudas y como afirma la mayoría de los líderes indígenas, nuestras preocupaciones con respecto a la revitalización cultural y lingüística indígena y a la sostenibilidad de la diversidad deben fijarse en un marco de acción más amplio, que implique otros factores políticos que son decisivos para la supervivencia de sus civilizaciones, a partir de la recuperación o fortalecimiento de sus territorios ancestrales.

La pérdida de las condiciones que aseguraban la pervivencia de un pueblo

Recientemente, la trágica historia social contemporánea de los pacahuaras fue documentada por BBC-News, con motivo de la muerte de Bose Yacu, última hablante fluida de su lengua ancestral y la única pacahuara que se casó con un miembro de su propia comunidad lingüística. En cambio, los hermanos de Bose Yacu se casaron con personas chácobas en la comunidad Chácobo, donde fueron obligados a establecerse por una institución misionera. Su territorio tradicional está ahora ocupado por las industrias de la madera, el oro y la castaña.⁸⁹ El censo boliviano de 2002 registró 49 pacahuaras (Crevels, 2009), pero recuentos recientes consideran solo cinco sobrevivientes, quienes ya se habrían asimilado lingüística y culturalmente a su comunidad de acogida chácoba.⁹⁰

89 Ver: http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/01/121016_bolivia_indigenas_ultimos_pacahuaras_lav.shtml y <http://cronicasinmal.blogspot.com/search?q=pacahuaras>

90 Cf. artículo de Los Tiempos (Cochabamba, 18/09/2014) http://www.lostiempos.com/oh/actualidad/actualidad/20130210/pacahuarasuna-nacion-menos-en-el%E2%80%9Cestado_201528_430306.html.

En este contexto general, la educación también es responsable del deterioro, desgaste y pérdida de las lenguas indígenas. La falta de preocupación gubernamental hacia nuestro legado lingüístico y la negación de los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas a preservar, utilizar y disfrutar de sus lenguas son devastadoras. La misión de la educación sigue siendo concebida como de purga cultural y de asimilación, basada en la superioridad de los modelos cristianos y occidentales (López, 2013a: 6).

En esta situación de amenaza cultural sostenida, las poblaciones indígenas, las familias y los individuos han encontrado múltiples maneras de resistir. Algunos indígenas, particularmente quienes viven en los bosques tropicales, han tomado medidas drásticas como huir hacia lo más recóndito de la selva, donde no puedan ser fácilmente contactados, y ahora viven en aislamiento voluntario. Junto con la tala ilegal, la explotación de oro, gas y petróleo, se ha ido empujando a los pobladores indígenas lejos de sus territorios tradicionales (Varese, 2007). Otros han optado por ocultar su identidad indígena, se avergüenzan de su lengua indígena y pretenden haberse asimilado a la cultura dominante; por lo tanto y como parte de ello, dejan de hablar la lengua patrimonial en público. Sin embargo, cuando se presenta una ocasión propicia y se sienten a gusto, podrían aceptar que, en otras circunstancias, sí hablan la “lengua escondida”. En estudios sociolingüísticos diversos, como en algunos de los realizados en el norte de Chile —que otrora fuera territorio predominantemente de habla aimara—, la categoría de “recordantes” se vuelve cada vez más necesaria, ante la ausencia creciente de hablantes fluidos de la lengua ancestral (Mamani, 2005).

Lo cierto es que, bajo el actual régimen eminentemente lingüicida y para evitarles el sufrimiento a sus hijos, cada vez más padres indígenas les hablan a sus hijos en la lengua hegemónica. Cambio también motivado por el deseo de facilitar su acceso a la educación formal y, en general, al empleo y a la vida ciudadana, ya que esta es me-

diada únicamente por la lengua europea. Por tanto, se ha hecho bastante común que el proceso de socialización primaria sea vehiculado por la lengua hegemónica, incluso cuando los padres solo tengan un dominio parcial de ella. Si bien esto se da con más frecuencia en las zonas urbanas, el fenómeno se está extendiendo gradualmente a las zonas rurales, debido al rápido avance de la economía de mercado, del consumismo y del capitalismo.

Como es de amplio conocimiento:

El estado de salud y el futuro de una lengua depende de manera crucial de la comunidad de hablantes y de las decisiones que ellos tomen de forma colectiva e individual sobre el uso de la lengua con sus hijos, con otros miembros de la familia, vecinos y amigos, tanto en los espacios públicos, como en los privados, con propios y extraños (England, 2009: 37).

Si por alguna razón los padres no usan la lengua indígena con sus hijos y la vida dentro de la casa no se organiza a través de esta lengua, los niños indígenas finalmente se convierten en bilingües pasivos, en “recordantes” o al final en monolingües en la lengua hegemónica. En efecto, los censos revelan que los hablantes de lenguas indígenas, sean monolingües o bilingües, ahora son en su mayoría adultos y en algunos casos ancianos (Sichra, 2009).

Algunos cambios políticos en curso

A pesar del contexto negativo aquí descrito, indudablemente también tienen que tomarse en cuenta los cambios políticos que América Latina ha experimentado en las últimas dos o tres décadas, precisamente como resultado de la creciente visibilización y resurgimiento indígena (Varese, 2007). De hecho, este resurgimiento desafía las políticas tradicionales. Producto de ello, los líderes e intelectuales indígenas recurren ahora a sus propias categorías epistémicas y construcciones sociopolíticas para cuestionar el orden social hegemóni-

co, que en rigor es también racial y está culturalmente determinado: ellos reclaman su derecho a la autonomía y a la autodeterminación, y exigen el reconocimiento, la aceptación y el respeto a sus sistemas de conocimientos y formas de vida a nivel nacional. Factores como estos, rara vez se tienen en cuenta en el diseño e implementación de programas sociales que buscan mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas.

Pese al dominio de las estructuras y fronteras raciales planteadas desde el orden hegemónico, el avance político indígena es una prueba indiscutible de su deseo de sobrevivir. En sus declaraciones ante los líderes e intelectuales criollo-mestizos y al Estado ahora reivindican sus propios modelos civilizatorios, como alternativa a la crisis del capitalismo y de la modernidad en Occidente. Aunque son conscientes de que, para defender sus derechos civiles y políticos, muchos de ellos tuvieron que apropiarse de la lengua hegemónica y dominarla, junto a la educación formal y a elementos diversos de la cultura occidental, en perjuicio de todo aquello ahora considerado como propio, hoy postulan el Sumaq Kawsay o Suma Qamaña o Plenitud de Vida o Vida para el Bien Común, junto a su espiritualidad, sus sistemas de valores, conocimientos y lenguas. El hecho de que muchos indígenas hayan ingresado al mundo de la política con la determinación de volver a ser indígena o de seguirlo siendo y que la legislación internacional hoy los reconozca como sujetos de derecho y en su condición de pueblos, abre posibilidades inéditas para la revitalización de las lenguas indígenas.

Una prueba de su voluntad de reconquistar el control sobre sus propios asuntos es su decisión de redefinir la forma como se denominan a sí mismos (endónimos), así como también los nombres que les dan a sus lenguas. Por ejemplo, en el Perú, los jeberos ahora

se autodefinen como pueblo Shiwilu,⁹¹ los cocamas como Kukama-Kukamiria, y los chayahuítas como Shawi; en Bolivia, los ayoreos se autodenominan Ayoréiode, los guaraní-chiriguanos simplemente Guaraní y los matacos, Weenhayek; en Colombia, los guambianos se autopresentan como Misak, los kunas como Tule y los paeces como Nasa; en El Salvador, los pipiles se autodenominan Nahuat; y en México, los mixes se autorreconocen como Ayuük, los otomíes, Hñähñü, y los huicholes, Wixárika. Del mismo modo, las lenguas indígenas no siempre son denominadas como lo hacen los investigadores, y hoy los endónimos son utilizados con más frecuencia, por los propios indígenas: el campa es ashaninka; el chiquitano, bésiro; el kunza, lican antay; el mapuche, mapudungun o mapuzungun; el matabo, weenhayek (Bolivia) o wichi (Argentina); el páez, nasa yuwe; el toba, qom, y el yuracaré, tabuybu. Sin lugar a dudas, recuperar y revitalizar las lenguas indígenas puede ayudar a reforzar los procesos de etnogénesis que muchas sociedades e individuos actualmente experimentan.

El papel de la educación formal y de la escuela

No obstante y dado que todavía prevalecen la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000), la educación formal debe contribuir a la emancipación social de las sociedades subalternas y a un proceso paralelo de interculturalización en el ámbito nacional, que conduzcan a la negociación y a la reconciliación de estas epistemologías e ideologías divergentes, por la vía de la complementariedad. La transmisión, el uso y la revitalización de la lengua indígena deben ser vistos, entonces, como parte de este proyecto político-pedagógico, bajo la responsabilidad principal de la familia y de la comunidad indígenas y, por extensión, de sus organizaciones étnico-políticas de

91 Si bien los gentilicios, en español, se escriben con minúscula inicial, en este texto, y solidarizándonos con la campaña indígena de dar mayor relieve a los nombres de sus pueblos, los escribimos con mayúscula inicial.

base. Pero, debido a la posición subalterna de las poblaciones indígenas y a la indiferencia de la corriente dominante de la sociedad con respecto a los conocimientos, lenguas y culturas indígenas, también es imperativo que la educación y la escuela asuman la responsabilidad social y política sobre el patrimonio lingüístico y cultural regional y nacional. Además de ello, la educación en general debe promover y adscribirse a la construcción de una visión intercultural de la ciudadanía basada en, y al mismo tiempo conducente a, la descolonización mental de todos así como a una distribución más equitativa del poder.

En este contexto y aunque la EIB sea ahora parte de la mayoría de las políticas educativas nacionales, esta solo se ofrece en ciertos territorios y en muy pocas ocasiones en las áreas metropolitanas donde actualmente vive un gran número de niños y jóvenes indígenas. El uso de las lenguas indígenas en la EIB, por lo general, se limita a los primeros grados, ya que los proyectos transicionales son todavía favorecidos por las elites gobernantes. En efecto, solo excepcionalmente, las lenguas indígenas son utilizadas en los últimos grados de la educación primaria y en la secundaria. Esta situación también es característica de países como Bolivia y Ecuador, que han respaldado legalmente el uso de la lengua indígena más allá de la escuela, bajo el nuevo sistema político plurinacional. La creciente brecha entre la política y la práctica es también responsable del incremento de la precaución, la desconfianza y hasta del descontento indígena con la EIB (cf. López, 2013b). En respuesta a ello, en la actualidad son cada vez más numerosos los ejemplos de propuestas educativas alternativas derivadas de las comunidades y el liderazgo indígenas; tales propuestas son articuladas desde las organizaciones y comunidades indígenas, de forma relativamente autónoma y bajo la desiderata de una educación “propia”. No obstante, también en la educación propia mayor atención merecen los valores, conocimientos y saberes indígenas que las lenguas en las que ellos se construyeron, se reflejan y vehiculan.

La singularidad de la revitalización lingüística en América Latina

Como se puede apreciar, el contexto sociolingüístico de América Latina es muy diverso y complejo. De ahí que los desafíos sean a menudo únicos y que requieran igualmente de una atención específica y particular. Sin lugar a dudas, uno puede aprender de las experiencias de revitalización desarrolladas en otras partes del mundo, pero no puede ni debe intentar repetir las directamente, sin antes pensar en el contexto político y sociolingüístico específico al cual se busca responder. La colonialidad del poder y del saber en juego exigen respuestas creativas que –en muchos casos– requieren de procesos previos o simultáneos de concientización o descolonización mental, tanto por parte de los propios hablantes como de los profesionales que deseen apoyarlos.

Del mismo modo, en una situación de mayor participación política indígena, estos proyectos deberían basarse en los deseos de las comunidades lingüísticas involucradas y recurrir e involucrar, además, a los verdaderos “dueños de la lengua” en su desarrollo. Por tanto, se debe prestar atención a la libre apropiación de la noción y del propio proyecto de revitalización idiomática, así como a la negociación permanente con los ancianos de la comunidad y con los líderes tradicionales. Consideramos que solo se tendrá éxito en la medida que las acciones de revitalización lingüística adquieran carácter comunitario y respeten a los hablantes en su dignidad.

También resulta interesante ver cómo los profesionales involucrados en procesos de revitalización idiomática a menudo podemos equivocarnos y no llegamos a descubrir que, por resistencia y autodefensa, muchos hablantes esconden su condición de tales y optan por presentarse como monolingües en la lengua hegemónica, aunque luego admiten ser recordantes y poco a poco se autodescubren como hablantes de una lengua “dormida”. Esta es una razón más por la cual el trabajo compartido entre sociolingüistas, lingüis-

tas, líderes comunitarios y mayores hablantes de la lengua puede evitar cometer errores como estos, que pueden incluso llegar a dividir a una comunidad. Ello también ocurre cuando un determinado equipo técnico o especialista escoge a “sus” colaboradores, sin consultar a las autoridades tradicionales o a la comunidad en general. Lo ocurrido recientemente en México, en el caso Ayapaneco, donde había más hablantes de lo que al inicio se creía, llegó a dividir a la comunidad de hablantes.⁹² Y es que, por definición, los proyectos de revitalización lingüística también son de naturaleza política.

Además de todo ello, también cabe tomar nota del carácter interdisciplinario de la revitalización idiomática, por lo que la perspectiva lingüística debe considerarse solo como una más. Como se nos ha recordado acertadamente, “no hay una respuesta que sea simple o evidente, pues la cuestión estrictamente lingüística está inserta en un desafío mayor y más evidente: la supervivencia de las comunidades indígenas para que sean viables como tales (principalmente se trata de asegurarles una suficiente base territorial y [el derecho a] su autodeterminación)” (Craig, 1998: 142). En la misma línea, desde Living Tongues Institute for Endangered Languages, una ONG norteamericana dedicada a la documentación y revitalización lingüística,⁹³ se enfatiza que:

Nuestro trabajo es solo una pieza del complejo y dinámico rompecabezas en el que está implicada mucha gente sorprendente alrededor del mundo. La revitalización idiomática está relacionada con muchas otras cuestiones que devienen del derecho a la autodetermi-

92 Ver: <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2014/05/25/caso-ayapaneco-fraude>

93 La asociación *Lenguas Vivas*, Instituto para las Lenguas Amenazadas, tiene como misión promover la documentación, el mantenimiento, la preservación y revitalización de las lenguas amenazadas a nivel mundial, a través de la cooperación lingüística, y la documentación de lenguas por medio de distintos medios encomendados a la comunidad (cf. <http://www.livingtongues.org>).

nación. Reconocer las lenguas y culturas dentro de un marco legal, del reclamo de derechos territoriales, de la lucha por la soberanía alimentaria, la negociación de la justicia económica, la advertencia respecto a la justicia climática [...] todos estos asuntos de mayor envergadura están interconectados.⁹⁴

La sociedad y la escuela en la revitalización lingüística en América Latina

Aunque no se trata por completo de una nueva idea o emprendimiento, la revitalización idiomática se ha convertido desde hace poco tiempo en una demanda creciente de los pueblos y organizaciones indígenas en América Latina. Los ya mencionados procesos de etnogénesis, sin duda, han contribuido a la inserción de este nuevo tema en la agenda política de la región. Tres factores interconectados parecen influir en esta situación: 1) una mayor consciencia respecto de las nuevas agendas nacionales e internacionales en materia de derechos, individuales y colectivos de los pueblos indígenas; 2) los posibles beneficios políticos y también económicos que trae consigo el autorreconocerse como indígena –de ahí la importancia de las lenguas indígenas como marcadoras de identidad– y 3) la preocupación de algunos individuos y organizaciones indígenas sobre las lenguas en peligro, así como su deseo de revertir el cambio lingüístico.

Las reivindicaciones de esta índole parecen estar vinculadas directamente a las demandas educativas que inicialmente hacían hincapié en la EIB. Desde esa postura, hoy, en distintos lugares de Indoamérica, algunas personas cuya lengua está gravemente amenazada o extinta, quieren recuperarla o ver revitalizado su patrimonio

94 <https://www.facebook.com/living.tongues/info>

lingüístico. “Que la escuela nos devuelva la lengua que nos quitó”, es una de las demandas que comúnmente escuchamos en las reuniones con los líderes indígenas bolivianos de los bosques tropicales, en sus negociaciones con los maestros, las escuelas y el sistema educativo en general (López, 2008b). Más recientemente, en Guatemala, el líder del sindicato magisterial –no siendo indígena sino criollo-mestizo– también alude a la escuela como responsable de la mudanza lingüística, para luego asignarle la responsabilidad de la reversión de dicho cambio, cuando afirma que: “la educación nos robó la lengua y la cultura propias, y tenemos que hacer que ella misma nos las devuelva. Esa es una responsabilidad del sistema, pero también de cada uno de nosotros” (Joviel Acevedo, comunicación personal, 20/10/2011).⁹⁵ Del mismo modo, en el primer congreso de estudiantes mapuche realizado en agosto de 2014 se concluyó que: “la educación (jardín, escuela, liceos y universidad) en la actualidad es uno de los principales factores de desarraigo cultural. Sin embargo, este es un proceso transformable ya que la educación puede y debe ser una herramienta que responda a las necesidades del Wallmapu [el territorio mapuche]”. Entre esas necesidades, los participantes incluyeron la recuperación y revitalización de los conocimientos mapuches y también de la lengua ancestral.⁹⁶

Como se ha podido apreciar, en nuestro trabajo partimos de la premisa que la revitalización idiomática apunta a la recuperación de dominios de uso y de funciones comunicativas que las lenguas en peligro han perdido, pero a la vez también se busca ganar nuevos espacios de uso para estas lenguas (Hinton, 2001). En dicha recupe-

95 Dicho sea de paso, el Sindicato de Trabajadores de la Educación Guatemalteca es uno de los pocos gremios docentes de América Latina que ha establecido alianzas con organizaciones indígenas y también defiende la EIB, así como la revitalización idiomática desde la escuela.

96 Ver: <http://www.mapuexpress.org/2014/09/01/descolonizacion-masiva-participacion-en-congreso-mapuche-de-estudiantes-marca-hito-sobre#sthash.B1oSIzW.dpuf>

ración se recurre a diferentes estrategias que tienen sobre todo a la familia y la comunidad como protagonistas; y, para abrir nuevos y más espacios de uso, se promueven procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, en los cuales puede también intervenir la escuela.

El resurgimiento: la revitalización de la cultura de todo un pueblo

Un ejemplo de revitalización etnocultural en América del Sur es el movimiento de “guaranización” que tuvo lugar a principios de 1990, en El Chaco boliviano (López, 1997). La población guaraní experimentó un renacimiento étnico casi cien años después de que su líder principal hubiera sido derrotado en la batalla de Kuruyuki por parte del ejército boliviano (1892).⁹⁷ Las autoridades tradicionales y los nuevos líderes alfabetizados, unidos en su organización étnico-política, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), le asignaron a su lengua ancestral, un rol clave en este proceso, y decidieron alejarse de la educación únicamente en español que se ofrecía en todo su territorio.

Para ello, negociaron con algunos organismos de cooperación nacional e internacional y –con el apoyo de ellos– lograron que el Estado boliviano asumiera su propuesta educativa como aquella que regiría en todo el territorio guaraní. Superando las diferencias étnico-dialectales entre avas, simbas e isoceños, llegaron a consenso sobre un alfabeto unificado sobre la base de una política de unidad guaraníca.

Poco después adoptaron un enfoque bilingüe y los niños comenzaron a aprender a leer y escribir en su lengua materna, pues los líderes guaraníes estaban convencidos que esto era necesario. No se

97 Los guaraníes y los mapuches constituyen dos pueblos que rechazaron el avance inca y español, para ser derrotados a finales del siglo XIX ya por los ejércitos de los Estados nacionales que ocuparon sus territorios.

trataba únicamente de que los niños aprendan más y de mejor manera; la EIB formaba parte de su proyecto político y debía coadyuvar al logro de sus objetivos de recuperación étnico-cultural de su territorio a la vez que a la transformación de la sociedad boliviana (López, 1997; D'Emilio, 1991).

En ese momento, los maestros de las áreas rurales experimentaron un singular proceso de autorredescubrimiento y de re-etnización. Cuando el programa guaraní de EIB comenzó, solo una docena de maestros admitía saber hablar la lengua ancestral, pero, un año más tarde, más de un centenar de ellos se autoidentificó como guaraní hablante.

Poco después, la APG llevó a cabo una campaña de alfabetización *sui generis*, que combinaba dos enfoques complementarios: uno dirigido a los adultos analfabetos –con el modelo clásico de alfabetización en lengua materna– y otro orientado a fomentar la bialfabetización entre todos los jóvenes y adultos guaraníes ya alfabetizados pero que solo podían leer y escribir en español. A este segundo enfoque lo denominaron como guaranización, en tanto se trataba de poner por delante la autoafirmación étnica, política y cultural. Quinientos alfabetizadores/guaranizadores denominados *kereimba* (luchadores) fueron capacitados para llevar a cabo estos procesos, que comenzaban por la promoción de una toma de conciencia en los jóvenes y adultos alfabetizados o guaranizados, respecto de la condición de su pueblo y de su lengua, así como del decidido deseo de reafirmación asumido por sus líderes. De ahí que los textos utilizados reforzaron la identidad guaraní, plantearon una propuesta propia de desarrollo y gestión de su territorio y prepararon a la gente para un renacimiento social, cultural, político y económico (López, 1997; Ventiades, 1994).

No se trató de esfuerzos aislados, sino de parte de una estrategia política integral dirigida a reposicionar lo guaraní en el Estado-

nación boliviano y en la comunidad política. Para ello, necesitaban reguaranizar todo su territorio (cf. López, 1997; Gustafson, 2009). Más de una década después, movimientos similares extendidos por toda Bolivia pusieron fin al control del poder político ejercido por la minoría blanco-mestiza que había gobernado el país desde la Independencia (Gustafson, 2009). La insurgencia indígena en Bolivia exigió una nueva Constitución y cambios sociales profundos, para responder al espíritu de la descolonización y la plurinacionalidad que la sociedad boliviana asumiera gradualmente desde poco antes del cambio de siglo.

Ahora, en el marco de su universidad indígena –la misma que lleva el nombre del líder asesinado en Kuruyuki: Apiaguayki Tüpa–, los guaraníes hacen esfuerzos para elaborar su lengua, para que pueda servir como medio de enseñanza a nivel terciario, e incluso para que las tesis de grado puedan ser escritas en guaraní (Mandepora, 2013). En 2014 se vieron los primeros frutos de esos esfuerzos, cuando los estudiantes defendieron sus tesis escritas en guaraní.⁹⁸

A menor escala y con un acento inicial puesto en la lengua misma, en el Caribe, en la costa del Atlántico Sur de Nicaragua se inició a comienzos de la década de 1980 un proyecto pionero que vale la pena recordar y sobre el cual también hay mucho que aprender. Se trata del Proyecto Rama, que comenzó por la documentación de la lengua rama hablada en la isla de Rama Cay, y en otras pequeñas comunidades y zonas costeras, al sur de la bahía de Bluefields.

Como parte del equipo Lingüistas por Nicaragua del Massachusetts Institute of Technology (MIT), movimiento académico que apoyó a la revolución Sandinista, Colette Grinevald (por ese entonces

98 Ver: <http://enlaupea.com/realizan-por-primera-vez-en-bolivia-tesis-de-licenciatura-en-lenguas-originarias/>

Craig) asumió la conducción de un proyecto combinado de documentación-revitalización, que desde entonces se ha extendido por casi tres décadas. El Proyecto Rama fue organizado por el Ministerio de Cultura de Nicaragua, en respuesta a la solicitud del pueblo Rama. En sus primeras fases, este proyecto produjo un diccionario ilustrado trilingüe (rama-inglés-español), libros de cuentos, un folleto con frases básicas y expresiones conversacionales, una gramática básica y carteles léxicos ilustrados, organizados por campos semánticos relevantes.

Bajo la orientación de Grinevald, Eleonora Rigby o “Miss Nora”, una de las pocas hablantes fluidas del rama, enseñó a los niños ramas –ya hablantes del inglés creole o de español– palabras y expresiones básicas en la lengua patrimonial, hasta poco tiempo antes de su muerte en 2001 (Grinevald y Kauffmann, 2006). Cuando Grinevald comenzó a trabajar con ellos en 1980, había solo 46 hablantes fluidos de la lengua (Craig, 1990). No obstante, era evidente que para algunos, como Miss Nora, la revitalización de la lengua era esencial para su autoidentificación como rama. Respecto de este tema, ella solía decir: “sin nuestra lengua no somos nadie” (Miss Nora en Grinevald y Kauffmann, 2006).

En 2006 se estimaba que había solo 21 hablantes del rama, de los cuales 9 vivían en la isla (Koskinen, 2006). En 1992, otro proyecto puso mayor énfasis en la enseñanza de rama como segunda lengua a adultos, jóvenes y niños. Un pedagogo sami, de la Universidad de Tromsø, Noruega, trabajó con los ramas, junto con un maestro local que hablaba la lengua rama con fluidez. Ayudados por otros ramas prepararon libros de texto para el nivel preescolar y para los primeros cuatro grados de educación primaria.

En 2004, un año antes de la culminación del proyecto, organizaron un curso intensivo de 9 meses para 30 estudiantes adultos (madres jóvenes y profesores de primaria y secundaria), de los cuales 18 completaron el curso y aprendieron a hablar el rama y a escribirlo

(cf. Koskinen, 2006). Producto del curso, las actitudes de los ramas hacia su lengua patrimonial ha cambiado positivamente. No obstante, algunos comentaron que no habían aprendido el “rama auténtico”, sino un “rama del texto”.

En cuanto a su motivación, se encontraron dos argumentos clave: en primer lugar, la cuestión de la autorreafirmación ya que la lengua apareció inmediatamente después de los reclamos territoriales, en sus reivindicaciones frente al Estado; en segundo lugar, la preservación y recuperación de los conocimientos locales y de la identidad, debido a que querían recuperar el rama para poder hablar con los jaguares, como sus antepasados alguna vez lo hicieron (González *et al*, 2006).

Si bien en este caso, el énfasis estuvo en la lengua y hubo algunos avances al respecto, lo cierto es que treinta años después no se ha logrado que la lengua rama despierte totalmente y que sus hablantes vuelvan a tenerla como su lengua de uso predominante. En la última visita que el autor realizó a Rama Kay, diez años después del fallecimiento de Miss Nora,⁹⁹ pudo comprobar que la comunicación entre los lugareños era mediada fundamentalmente por una variante rama del inglés creole que se habla en la costa sur del Caribe nicaragüense. No cabe duda, sin embargo, que los ramas se habían autoafirmado como tales, pues hoy se autoidentifican con el gentilicio originario, algunos podían nombrar parte de la fauna y flora en rama, los niños y jóvenes recibían clases básicas de rama en la escuela por tres períodos a la semana y muchos afirmaban que continuarían luchando por

99 La visita en cuestión se desarrolló en el marco del curso sobre “Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina” que me tocó dictar en la Maestría en Educación Pluricultural y Multilingüe, de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN). El curso incluyó esta acción en campo, junto a los estudiantes del curso, uno de los cuales era originario de Rama Key.

rescatar la lengua rama. Décadas antes, al inicio del proceso, todos ellos estaban a punto de mimetizarse como nicaragüenses hablantes de inglés creole. Ello nos lleva a concluir que la revitalización en Rama Kay fue más de carácter simbólico y, aunque hubiese sido mediada por un interés lingüístico, se constituyó en una revitalización de naturaleza étnico-cultural.

Iniciativas andino-amazónicas recientes en el marco de la pluri-nacionalidad boliviana

Desde esta perspectiva de recuperación identitaria, una educación para la revitalización lingüística y cultural comienza a despertar el interés de líderes indígenas en diferentes territorios indígenas. En Bolivia, por ejemplo, la organización etno-política yurakaré y el consejo educativo de ese pueblo están empeñados en revitalizar el tabuybu, su lengua patrimonial.¹⁰⁰ Los yurakarés son entre 2 000 y 3 000, y hoy el tabuybu es hablado solo por las personas mayores de 25 años de edad. Aunque los niveles de bilingüismo varíen de un individuo a otro, la mayoría de los yurakarés habla preferentemente en español y para casi la totalidad de niños este idioma constituye su lengua materna. En este contexto en el cual el español es la lengua predominante del territorio yurakaré, los monolingües en yurakaré son escasos y muy a menudo los niños ni siquiera son conscientes de que las personas mayores hablan un idioma distinto al español (Plaza, 2011).

Del mismo modo y también en Bolivia, los líderes de la última y pequeña comunidad donde anteriormente se hablaba el uchumataqu,¹⁰¹ Uruirohito, quieren recuperar su lengua patrimo-

100 El tabuybu es una lengua aislada. Aparece consignada en la literatura especializada como yurakaré.

101 El uchumataqu y las otras dos variantes del uru habladas en el altiplano boliviano (el chipaya y el uru del lago Poopó) constituyen el grupo aislado uru-chipaya (Muysken, 2002).

nial, aunque el último hablante fluido del uchumataqu muriera hace unos años y aunque las 32 mujeres y 22 hombres que actualmente residen en esta comunidad¹⁰² solo recuerdan algunas palabras y expresiones en uchumataqu, sobre todo aquellas vinculadas con sus actividades productivas: la caza, la pesca y la recolección de huevos de aves silvestres. Todos estos “recordantes” se han asimilado al aimara y son hoy hablantes monolingües de aimara o bilingües aimara-español (Machaca, 2014; Arratia, 2012; Muysken, 2002). El 100% de ellos habla el aimara, el 90% el español y uno de los ancianos de la comunidad se autodefine como el último hablante (Machaca, 2014), aunque resta por ver cuánto realmente sabe de la lengua. El desplazamiento del uchumataqu no es un proceso nuevo y parece haberse iniciado a comienzos del siglo XX. A este proceso hoy contribuye la migración –por lo general de los varones– y el hecho que para continuar estudios secundarios los jóvenes de la comunidad se desplazan de lunes a viernes a una comunidad cercana donde la lengua predominante es el aimara (Arratia, 2012).

La motivación yurakaré está influenciada por su voluntad de continuar siendo diferentes y por su deseo de resistir a la invasión de los sedentarios campesinos quechuas que viven del cultivo y comercialización de la coca (Plaza, 2011); mientras que los uruirohitos están más interesados en atraer a los turistas extranjeros y quieren que sus jóvenes eventualmente regresen al territorio ancestral (Arratia, 2012). En ambos casos, los líderes de estos dos pueblos han decidido introducir sus lenguas patrimoniales en la escuela, pues ven a esta institución como potencial agente revitalizador. Los anima que

102 El censo nacional de población de 2012 nos ofrece un número mayor del recogido en dos operativos de campo por Arratia (2012) y Machaca (2014). La explicación a tal discrepancia puede deberse al comportamiento de muchos migrantes indígenas que, con ocasión de los censos, se trasladan a sus lugares de origen para evitar que sus comunidades se vean perjudicadas por las políticas nacionales cuando la población se reduce.

el Estado boliviano se haya reconocido como plurinacional y que, a su juicio, existan mejores condiciones legales que antes para el fortalecimiento de las lenguas originas.

Si bien las probabilidades de la reinstauración social de la lengua patrimonial de los urus de Uruirohito son escasas y probablemente no se logre ir más allá de una revitalización simbólica, ellos están empeñados en lograrlo introduciendo el uchumataqu en la escuela. En Bolivia existe otra variedad uru que está en mejores condiciones de vitalidad —el uru de Chipaya—, pero, por razones étnico-identitarias los uruirohitos se resisten a la posibilidad de recurrir a hablantes de esa otra región, para que les puedan enseñar esa variedad del uru, cercana por cierto a la suya, en razón de algunas diferencias léxicas que perciben sobre todo en lo referido a flora, fauna, caza y pesca.

Al parecer, en el caso yurakaré la apuesta por la escuela se basa en su conocimiento y experiencia respecto a que esta institución logró imponer el español. Y, aun cuando en el caso uruirohito la situación fuera diferente —pues allí el avance del aimara no pasó por la educación formal, sino por la imposición de otro sistema productivo y de vida a través de siglos de convivencia conflictiva entre urus y aimaras¹⁰³—, en ambas situaciones los líderes de estos pueblos consideran que introduciendo su lengua patrimonial en la escuela se podría lograr sea revitalizar su idioma patrimonial o incluso resucitarlo, como en el caso uruirohito, que es el más grave de los dos.

103 Al parecer, los matrimonios interétnicos uru-aimara contribuyeron al debilitamiento del uchumataqu. Al respecto, Vellard (1953 en Muyken, 2002: 5) relata que las mujeres aimaras que se casaron con hombres urus se negaron a hablar el idioma de los esposos, así, los niños se hicieron aimara hablantes y nunca quisieron aprender el idioma menospreciado.

En estos dos contextos, cualquier acción de revitalización que se emprenda o continúe tendrá también que incluir actividades de sensibilización y concientización de los dos grupos mayoritarios que, en primer término, oprimen a los uruuhitos y a los yurakarés. Nos referimos a los aimaras y quechuas, cuya presencia en los espacios otrora exclusivamente uru y yurakaré es hoy gravitante, por la actitud civilizatoria que asumen frente a sociedades de distinta matriz cultural como estas dos que hoy están en serio peligro. Con los aimaras y quechuas habrá que trabajar sobre: 1) los procesos de dominación u opresión cultural, sus mecanismos y características, 2) la persistencia de otras formas de vida y de civilización, los derechos a la pervivencia de los pueblos cultural y lingüísticamente amenazados y 3) la revaloración de los conocimientos urus y yurakarés, incluyendo las lenguas respectivas, en el marco del régimen plurinacional que sus representantes lograron incluir en la nueva Constitución de Bolivia. Si no se logra modificar la actitud civilizatoria amenazante de los miembros de estos dos grupos, será difícil avanzar, por mucho trabajo que se haga con los mismos pueblos en riesgo. Los quechuas y aimaras son hoy parte del problema, pero pueden y tienen también que ser parte de la solución. Además, en el caso yurakaré, de no cesar el gradual despojo territorial por parte de los coccaleros quechua-hablantes –hoy desafortunadamente reconocidos por la legislación boliviana como “interculturales”–, se pondrá en riesgo no solo la lengua y la cultura yurakaré, sino también la existencia misma del pueblo como particular y diferente de los otros.¹⁰⁴

104 La situación de los urus que habitan en el área del lago Poopó tampoco es muy diferente, en este caso por el despojo de sus tierras, por lo general ribereñas, por parte de los campesinos quechuas. La variante del uru hablada en este territorio, conocida en la literatura como uru-murato, está también casi extinta, los urus de esta zona se han mudado sea al quechua o al español y su supervivencia como pueblo está severamente amenazada. Complica aún más su situación la grave contaminación del lago por las aguas residuales provenientes de las

Lo que sucede con los yurakarés y los uruirohitos no es muy distinto de lo que ocurre con otras comunidades lingüísticas indígenas en Bolivia. Los takanas, guarayos y chiquitanos, entre otros en las tierras bajas bolivianas, están preocupados por la grave –y en algunos casos irreversible– erosión que sus lenguas experimentan, por ello están dispuestos a involucrarse en una educación para la revitalización lingüística y cultural. Crevels (2009) considera que las 22 lenguas indígenas de la Amazonía boliviana están seriamente amenazadas y algunas incluso moribundas. En tal contexto, sorprende que los individuos –más aún los hablantes– no siempre sean conscientes de que la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua indígena ha tenido efectos directos sobre su vigencia y continuidad, y es la directa responsable de la delicada situación por la que atraviesan sus lenguas. Menos aún consideran que la responsabilidad es también suya y que parte de la solución está también en sus manos, pues la transmisión intergeneracional puede y debe ser reactivada. Más bien colocan todas sus expectativas en la escuela y en la educación formal.

Experiencias centroamericanas en la lucha por la supervivencia

Procesos comparables a los que tienen lugar en Bolivia se llevan a cabo en Guatemala, pero en respuesta a motivaciones parcialmente diferentes.¹⁰⁵ El Parlamento Xinka y el Consejo Regional de

minas y también el cambio climático en curso que afecta seriamente la situación de este otrora mar interno (ver Zambrana, 2014).

105 Según la UNESCO (2009), en Guatemala, ocho lenguas indígenas son consideradas en situación crítica (xinka y maya-itzá), en serio peligro (maya-mopán) o en peligro (maya-jakalteko, maya-pokoman, maya-sakapulteko, maya-sikapakense y maya-tektiteko). A esta lista podría añadirse la lengua maya-chortí. Sin embargo, cabe destacar que la erosión es una marca de todas ellas, ya que en muchas comunidades lingüísticas, hoy, la mayoría de los niños son socializados en español. Los xincas y garífunas creen también que la escuela es clave

Autoridades Ancestrales Xincas están interesados en revitalizar el xinca, en un contexto donde solo una docena de personas detenta el conocimiento de la lengua patrimonial,¹⁰⁶ aunque cerca de 16 000 individuos se autoidentificaran como xincas en el censo de población del año 2002 (Verdugo y Raymundo, 2009).

Los xincas son hispanohablantes fluidos, pero quieren salvar su lengua para ganar visibilidad y participación política en un contexto nacional indígena mayoritariamente maya, y desde una región donde predomina la población mestiza, o ladina como esta se autodenomina en Guatemala. Bajo el lema de “Luchar y resistir para existir”, defienden sus tierras y quieren reconstituir su territorio ancestral, apelando a historias de origen que enfatizan su singularidad y oponiéndose también a las actuales políticas extractivistas del Gobierno de Guatemala que ponen en riesgo el medio ambiente y contaminan el agua. Son conscientes del serio riesgo que enfrenta el idioma xinca, saben que de no actuar ahora los últimos hablantes desaparecerán, por eso sus líderes han comenzado por usar simbólicamente algunas frases y expresiones formulaicas en la lengua ancestral, en las reuniones realizadas tanto en su territorio como fuera de él. Son activos en las redes sociales, plataforma que utilizan también para la difusión de palabras y frases en lengua xinca.¹⁰⁷ Además, en el marco de las políticas educativas nacionales, quieren desarrollar acciones de EIB en las que el xinca se enseñe como segunda lengua. Para ello, el año 2010 –con apoyo de la Dirección Departamental de Educación de Jutiapa y de la Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo (CODISRA)– llevaron a cabo un primer curso de xinca

y por ello reivindican su derecho a la EIB, pues en Guatemala, la EIB comenzó atendiendo solo a las cuatro comunidades sociolingüísticas mayoritarias, y aún continúa con esa focalización.

106 El xinca es una lengua aislada con presencia únicamente en veinte comunidades en los departamentos de Santa Rosa y Jutiapa, en Guatemala.

107 Ver: <https://www.facebook.com/xinkasguatemala>

para un total de 63 maestros que atendían a niños de origen xinca.¹⁰⁸ También —sobre la base de la recopilación de cuentos— han logrado que algunos niños y adolescentes comiencen a leer en xinca.¹⁰⁹

En Nicaragua, la situación de los garífunas no es muy diferente. Así como los xincas buscan hoy revertir la asimilación a la cultura ladina guatemalteca (mestiza), la mayoría de garífunas nicaragüenses se han asimilado a la cultura de los afrodescendientes que hablan inglés creole y con quienes están en interacción cotidiana. También experimentan un proceso de renacimiento étnico y cultural y con apoyo de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) llevaron a cabo acciones de fortalecimiento social y político como pueblo, en tanto parecen tener una voluntad decidida de autorreafirmación como una cultura distinta. Pero —para su beneficio y a diferencia de los xincas guatemaltecos— ellos cuentan con un reservorio garífuna al cual pueden recurrir y que está conformado por miles de sus “hermanos” en Belice, Guatemala y Nicaragua.

Se estima que, en total, habría en la costa caribe centroamericana un total de 300 000 garífunas, de los cuales solo el 60% hablaría el garífuna,¹¹⁰ en condición de bilingües (garífuna-inglés creole o garífuna-español) o trilingües (garífuna-español-inglés creole). Esta situación no es uniforme a través del territorio garífuna; en Nicaragua casi nadie habla la lengua patrimonial,¹¹¹ al contrario, en Honduras la mayoría de los garífunas sí la habla y también en Belice y en Guatemala, aunque es difícil precisar cuánto y en qué dominios se

108 Ver: <http://yosoyxinka.blogspot.com/>

109 Ver: <https://www.facebook.com/xinkasguatemala>

110 El garífuna es una lengua criolla, producto del contacto entre lenguas caribe y arawak, hoy extintas, el inglés, sustratos de lenguas africanas, y el español.t

111 El 2007 solo quedaban 5 personas de un total de aproximadamente 5.000 (Sanbola, 2013).

recurre preferentemente al garífuna, dada la fuerza tanto del español como del inglés. Por razones diversas, entre las que se encuentra la migración a los Estados Unidos y el contacto con anglohablantes muchos de ellos hablan también el inglés estándar. De cualquier modo y en todos los casos –salvo en el de Honduras, donde en muchas comunidades el garífuna es aun la lengua materna de la mayoría de niños– es frecuente que la socialización primaria se dé en inglés creole, inglés o incluso en español (Langworthy, 2002).

En Nicaragua, la URACCAN, apoya desde 1995 la revitalización étnica y cultural garífuna. El apoyo a los garífunas fue parte de un proyecto de mayor envergadura titulado “Proyecto educativo Integral para el fortalecimiento de la pesca artesanal, el rescate cultural y el desarrollo de capacidades de gestión en seis comunidades de la cuenca de la laguna de Perlas”. En ese marco, conscientes de la práctica extinción del garífuna en territorio nicaragüense, comenzaron por la revaloración cultural de varias manifestaciones del patrimonio garífuna; la música y la danza fueron un detonante de un renacimiento étnico, cuando ya prácticamente estaba por sellarse la asimilación de este pueblo a la corriente mayoritaria negra hablantes de inglés creole del enclave en el que habita (laguna de Perlas). La revaloración de expresiones musicales antes denostadas, sirvió de contexto para que se recuperara parte de la tradición oral, se elaboraran materiales escritos y se comenzara con clases para que algunos pobladores aprendieran el garífuna de boca de hablantes fluidos de la lengua traídos desde Honduras. En todo el proceso, el uso de la radio fue fundamental así como la creación de la Casa Cultural Garífuna en la comunidad de Orinoco. Hoy, los garífunas nicaragüenses cuentan con una organización étnico-política, la Organización Afro-Garífuna Nicaragüense (OAGANIC), se sienten miembros de la Nación Garífuna que, en su percepción, trasciende los linderos del país en el que viven y están articulados al Garífuna National Council como sus hermanos de Honduras, Belice y Guatemala, por lo cual el

día 19 de noviembre de cada año celebran el Día Nacional Garífuna, como se hace también en los otros tres países (Obando *et al.*, 1999).

Cuatro años después de iniciado el proceso de revitalización cultural, uno de los facilitadores del proceso, reconocía el proceso de etnogénesis en curso y el deseo que, en este contexto, existe ahora por aprender la lengua que conservan los garífunas en otros países, cuando manifestaba que:

Cuatro años después (1999) se han producido cambios positivos importantes: los comunitarios han incrementado sus conocimientos generales alrededor de su historia común como nación garífuna, y sobre aspectos particulares de su historia como nicaragüenses. *Se han vuelto a ver en el espejo de su pasado y se han reconocido orgullosamente como garífunas, han desempolvado viejos recuerdos y viejas prácticas, han insuflado costumbres adormecidas. Hasta las cosas más sencillas, cotidianas adquieren un nuevo sentido, quizás el verdadero sentido que deben tener en el proceso de fortalecimiento de su identidad cultural [...].* Las visitas ahora, más frecuentes, de garífunas de Honduras a Orinoco reavivan la lengua, así nomás, como si fuera solo ayer que la abuela Bernarda dejó de usarla. Esos encuentros son como un cataclismo estremecedor de emociones étnicas y espirituales que solo son posibles comprenderlas al ver rodar las lágrimas como un aluvión de ansias reprimidas, al abrazar al hermano después de siglo y medio, al hablar el mismo idioma, al comulgar con las mismas creencias (Obando, 1999: 48-49, el énfasis es mío).

El año 2001, la UNESCO declaró a la cultura garífuna como patrimonio intangible inmaterial de la humanidad, hecho que ha fortalecido la etnogénesis de los garinagus y también su concepción de una nación con presencia en varios Estados.

La agencia de las familias

Así como los nidos lingüísticos y algunos jardines infantiles buscan maneras de promover procesos de adquisición de una lengua

amenazada, recurriendo a hablantes mayores de la lengua, en situaciones donde los padres han dejado de utilizarla, existen situaciones en las cuales los familiares que todavía conservan la lengua deciden transmitirla a sus parientes menores. Tal es el caso, por ejemplo, de los esfuerzos de algunas familias indígenas de Baja California, México.

El grupo Shaak Kumiai Tipei Awai (Mujeres que Conversan en Kumiai), conformado por las mujeres de una familia de la localidad Juntas de Nejí se ha propuesto enseñar la lengua kumiai a sus nietos.¹¹² La lengua kumiai es hablada también en los Estados Unidos, pero no quedan más de 46 hablantes (29 hombres y 17 mujeres), pues los miembros de este pueblo tiene sea al inglés o al español como lengua materna. Así como esta iniciativa, kumiai hay otra con la lengua paipai y con la lengua kiliwa. La lengua kiliwa cuenta con 289 hablantes (157 hombres y 132 mujeres) mientras que la lengua paipai es hablada por 199 personas, de las cuales 103 son hombres y 96 mujeres.¹¹³

Como con los kumiais, en ambos casos se trata de iniciativas de determinados individuos que han tomado consciencia de la necesidad de intervenir en situaciones de desplazamiento y que han tomado la iniciativa de facilitar procesos de adquisición o de aprendizaje natural e informal de la lengua patrimonial, en riesgo de desaparición; con los paipais es producto de la motivación de dos hermanos que trabajan con un grupo de niños en el Valle de la Trinidad de Baja California, y quien impulsa la revitalización del kiliwa es una mujer de 75 años, luchadora por la conservación de su lengua, y que quiere que sus hijos y nietos aprendan y conserven la lengua de sus ancestros.¹¹⁴

112 Las lenguas kiliwa, kumiai y paipai pertenecen a la familia yumano.

113 Ver: http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm

114 Se trata de Leonor Farlow Espinoza, hija de padre cherokee y madre kiliwa.

Así como estas personas, en Bolivia, un grupo de madres quechua, guaraní y aimara hablantes, que viven en centros urbanos y que pasaron por la maestría del PROEIB Andes, decidieron reinstaurar en sus hogares el uso del quechua, a veces con la oposición inicial de sus maridos y ante la sorpresa de los familiares cercanos, vecinos y amigos.¹¹⁵ Unas se apoyaron en sus madres quienes eran hablantes fluidas de la lengua originaria, y otras emprendieron la tarea ellas mismas con una fuerte convicción.

Rosario Saavedra es una de esas madres. Ella, en su condición de bilingüe equilibrada de quechua y español y comprometida con la lengua quechua, comenzó con sus dos hijos menores, a quienes les habla solo en quechua, idioma que se ha vuelto no solo una herramienta de comunicación cotidiana entre esta madre y sus dos hijos, sino además el vehículo natural de comunicación entre los dos niños y, en gran medida, el quechua se ha convertido en marcador de hermandad. Rosario y sus hijos disfrutaban la experiencia y se sienten unidos por el quechua. La gente, que inicialmente objetaba su decisión y la desdeñaba, hoy se sorprende por lo logrado por esta familia y hasta pide consejos sobre cómo iniciar procesos parecidos en sus hogares, en una ciudad donde todavía muchos padres pueden ser bilingües. Hoy, sus vecinos, amigos y parientes recurren a la “madre revitalizadora” para que los aconseje respecto a qué hacer para que sus hijos aprendan también el quechua, en un momento histórico en el cual los hijos pueden reprochar a sus padres que no les hubiesen transmitido la lengua ancestral (Saavedra, 2014). Así como Rosario, otras madres en Bolivia reproducen procesos parecidos, a partir de la decisión deli-

115 Inge Sichra estimula y apoya estas iniciativas que han logrado trascender Bolivia para influir también a madres y padres, egresados y estudiantes de Chile, México y el Perú en el PROEIB Andes. El equipo prepara una publicación de sus experiencias sobre revitalización lingüística desde el hogar, que promueve la Fundación PROEIB Andes.

berada y consciente de transmitir parte de su patrimonio lingüístico a sus hijos, así como de un compromiso firme con la lengua y en cierto modo con el “ser quechua”, aunque en un contexto urbano.

En el marco de las maestrías del PROEIB Andes, se ha estimulado iniciativas como esta, y se cuenta ahora con un grupo de madres y padres revitalizadores, cuyo esfuerzo despierta una atención creciente. Otro caso sumamente estimulante es el de una lideresa nasa colombiana, quien, si bien no habla la lengua nasa, sí vive su cultura y confía y se adscribe al modelo civilizatorio y organizativo de su pueblo. Por sus actividades –además por ser viuda–, ella requiere de apoyo para el cuidado de su menor hijo, para lo cual tomó el servicio de una mujer nasa hablante para que le hable únicamente en nasa a su hijo, mientras lo cuida durante el día. Este hogar se ha vuelto así un ambiente donde cada una de las dos mujeres adultas con las que interactúa el niño cotidianamente habla un idioma distinto: la madre el español y la cuidadora el nasa. La satisfacción de la madre fue grande cuando descubrió que su hijo entendía el nasa y que ya podía decir algunas palabras y expresiones en ese idioma. A través de este proceso –y por la voluntad decidida de la madre–, en este hogar se volvió a escuchar el nasa en un contexto de adquisición simultánea de ambas lenguas (Ipía, 2014).

Sichra (2014) califica el quehacer de estas madres como un acto político, pues en su condición de bilingües, de hablantes de un idioma subalterno y otro hegemónico, deciden alterar el orden social establecido y ejercer control sobre las lenguas que hablan. Interpreta la decisión y el ejercicio lingüístico de estas madres como actos de ciudadanía intercultural plena, así como de una planificación lingüística familiar. Sobre esa base, Sichra plantea que el Estado debería promover el bilingüismo en vez del monolingüismo como ahora ocurre.

Los nidos lingüísticos y la educación inicial

Preocupado también por la pérdida de las lenguas indígenas, un movimiento pedagógico inconforme y antisistémico en Oaxaca-México –Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)– promovió la organización de nidos lingüísticos entre las comunidades indígenas, inspirándose en el movimiento pionero de estos nidos en Aotearoa, Nueva Zelanda.¹¹⁶ En 2007, el Congreso de Pueblos Indígenas y Educación Intercultural acordó la creación de los primeros nidos lingüísticos en México, con el fin de “revitalizar las lenguas y culturas indígenas en aquellas comunidades donde hubieran sido reemplazadas o en las que corrieran el riesgo de perderse” (Meyer y Soberanes, 2010: 13).

Los nidos lingüísticos se definen como esfuerzos comunitarios de resistencia cultural en los lugares donde la transmisión intergeneracional de la lengua ha sido interrumpida, y los niños ya no hablan las lenguas maternas de sus padres. Un nido atiende a un promedio de 25 niños, organizados en grupos de tres, cada uno bajo la orientación de un guía lingüístico. Mediante la inmersión total, estos guías ayudan a los niños de hasta seis años de edad a adquirir la lengua indígena. A menudo las demandas superan las posibilidades disponibles y algunas veces los niños de las escuelas primarias también participan en estos nidos (Meyer y Soberanes, 2010).

116 El maorí fue reconocido como lengua oficial de Nueva Zelanda en 1987. Los nidos lingüísticos comenzaron como una iniciativa maorí, producto de la preocupación por la pérdida de la lengua originaria entre las nuevas generaciones del pueblo. Los nidos constituyen una estrategia de inmersión temprana en la lengua amenazada (ver el trabajo de May, Hill y Tiakiwai, *Bilingual immersion education: Indicators of Good Practice. Final Report to the Ministry of Education*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Education. Un resumen, de fecha 2010, puede encontrarse en: http://www.education.canterbury.ac.nz/research_labs/maori/best_evidence_synthesis.pdf).

En 2008, se abrió el primer nido en una comunidad mixteca. Desde entonces, las diferentes comunidades organizaron sus propios nidos en las áreas rurales de otros siete Estados. Se piensa también extenderlos a las zonas urbanas, incluyendo las ciudades de México y Los Ángeles. En Oaxaca, los nidos reciben apoyo técnico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca y de la Universidad de Nuevo México; además, las autoridades de la comunidad, los facilitadores y los padres de familia se reúnen periódicamente para discutir la importancia de la transmisión intergeneracional de las lenguas.

En junio 2014, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México (INALI) llevó a cabo un seminario nacional de revitalización lingüística en el cual la experiencia de los nidos mereció particular atención. Además de las pioneras iniciativas oaxaqueñas, se revisaron las experiencias de organizaciones de pobladores mixtecos, en Tijuana, así como la del Municipio La Trinitaria de Chiapas que atiende a niños maya-chuj.¹¹⁷ Desafortunadamente –como suele ocurrir a través de América Latina– no se tomó en cuenta a los hablantes del chuj que habitan al otro lado de la frontera, en Guatemala.

La idea de los nidos lingüísticos no es nueva en América Latina. Algunas experiencias anteriores se llevaron a cabo en Venezuela, bajo el poco adecuado nombre de “nichos lingüísticos”. Uno de estos primeros “nichos” se abrió a principios de 1970, en una comunidad de habla baré,¹¹⁸ en el marco de un proyecto más amplio de educación intercultural, cuyo objetivo era:

117 Ver: <http://www.inali.gob.mx/es/comunicados/394-inali-clausura-el-encuentro-nacional-de-revitalizacion-de-lenguas-en-riesgo-de-desaparicion.html&sa=U&ei=qGEGVJSRA5LzgwTLiYHQBQ&ved=0CAgQFjAB&client=internal-cse&usq=AFQjCNGUAtRn SwR7pjTlbnTC8lddp90YOA>

118 La lengua baré o barí es hablada por un pequeño grupo de indígenas y se encuentra en vías de extinción. Pertenece lingüísticamente a la familia arawak (González, 2001).

Rescatar el baré del olvido e iniciar la enseñanza de la lengua (inicialmente por la vía de la transmisión oral), mediante monitores o “maestras”, ejecutados por ancianas de la etnia con dominio del baré; sus funciones solo se reducían a reunirse con grupos de niños (sus “nietero”) y contarles cuentos en lengua baré (González, 2001: 366).

Los nichos etnolingüísticos se definen como la inmersión lingüística preescolar no convencional necesaria cuando algunas lenguas y culturas indígenas específicas están gravemente amenazadas. Estos nichos están a cargo de los ancianos de una comunidad, cuyo trabajo es complementado por los facilitadores educativos o por profesores de preescolar en formación y por la propia comunidad. En 1993 esta propuesta fue aprobada por el Ministerio de Educación y ahora es parte del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, no se ha hecho mucho para ponerla en práctica en un contexto en el que todas las lenguas indígenas están en condición de severa vulnerabilidad (González, 2001: 366-367). En 2009, 19 nichos lingüísticos y culturales fueron implementados en todo el país (Mattei, 2009: 378).

Desde una perspectiva más escolarizada y también para propiciar la revitalización cultural aimara en el contexto chileno, en la ciudad de Arica, desde mayo de 1994, funciona el Jardín Infantil Aymara Ayrapito. Se trata de un jardín de infantes bajo la gestión de profesionales aimaras que están preocupados por el desplazamiento cultural y lingüístico del aimara en el norte de Chile. Es el único centro de su tipo en esta región de Chile, pues los niños, a la vez que desarrollan capacidades para ingresar a la educación primaria, también se involucran en actividades dirigidas a la revaloración de la cultura andina y de la lengua aimara. El Ayrapito es atendido por cuatro profesionales aimaras, a las cuales los niños llaman “tías”, como de hecho ocurre entre menores y mayores en la sociedad aimara. Un 70% de los niños son de origen aimara, que tienen el español como lengua materna, y a lo más han escuchado alguna expresión o pala-

bra en esta lengua cuando han oído a sus abuelos interactuar entre sí, sobre todo en ocasiones cuando se trasladan con sus padres al interior de la provincia de Arica, con ocasión de alguna fiesta patronal. El 30% de los niños son criollo-mestizos, quienes desde temprano, y con el consentimiento de sus padres, se interculturalizan y aprenden también a disfrutar de manifestaciones de la cultura andina, a través de su participación en pasacalles, en actuaciones artísticas diversas, mientras que en el jardín se integran productos y elementos andinos, como también expresiones y vocabulario aimara.¹¹⁹

Cada año, este centro atiende a aproximadamente 50 niños, en los tres niveles que tiene establecido; esto quiere decir que un niño que va al Ayrampito se involucra entre uno y tres años en actividades sociopedagógicas relacionadas con lo aimara. A juicio de la directora del jardín, la propuesta educativa intercultural ha dado sus frutos, ya que los jóvenes universitarios que cuando pequeños pasaron por este establecimiento participan en actividades vinculadas con la conservación de la cultura andina y la lengua aimara.¹²⁰ Así como el Ayrampito, en la comuna de Macul de Santiago de Chile, en el jardín Iluña Poreko Tañi Mapu de la municipalidad local los niños aprenden sobre las culturas mapuche, aimara y rapanui, para cultivar en ellos el respeto por “aquel diferente”.¹²¹

Lo que ocurre a este nivel en algunos lugares de Chile no es atípico, pues la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (JUN-JI), órgano descentralizado del Ministerio de Educación, tiene una

119 Ver: <http://diario.latercera.com/2011/03/06/01/contenido/pais/31-61542-9-jardines-infantiles-incluyen-karate-ballet-y-ecologia-en-sus-ofertas.shtml>

120 Ver: <http://www.gorearicayparinacota.cl/w2/index.php/2012/05/23/jardin-infantil-aymara-cumple-18-anos-de-vida/>

121 Ver: <http://diario.latercera.com/mobile/contenido/2011/03/06/01/contenido/pais/31-61542-9-jardines-infantiles-incluyen-karate-ballet-y-ecologia-en-sus-ofertas.shtml>

política de educación intercultural, que incluye el refuerzo de la identidad cultural y el sentido de pertenencia, la concientización sobre el papel educativo de las familias y comunidades indígenas y la promoción de la “lengua materna en los niños/niñas indígenas que asisten a los jardines de las comunidades indígenas e interculturales”. A través de su Programa de Educación Intercultural, la JUNJI ha formado a nivel universitario a educadoras interculturales que aplican currículos interculturales acordes a cada uno de los pueblos a los que atiende: Aimara, Atacameño, Colla, Rapanui, Pehuenchue, Huilliche, Kawashkar y Yámana, con niños preferentemente menores de cuatro años, a través de modalidades convencionales y no convencionales. Además de atender a niños indígenas, los jardines interculturales acogen también a hijos de migrantes de diversos países (Perú, Ecuador, Palestina, Haití, Argentina, Colombia y Bolivia), así como a niños romaníes.¹²²

El Estado y su reciente involucramiento en la revitalización idiomática

No todas las iniciativas de revitalización de lenguas provienen de la voluntad o decisión de algunas personas o de la motivación de una organización local, ni tampoco van de abajo hacia arriba. En algunos otros casos, estas actividades son impulsadas desde instancias gubernamentales, particularmente desde el Gobierno central. Así en el Perú, la Dirección de Lenguas Indígenas (DLI) del Ministerio de Cultura, en cumplimiento de lo prescrito por la “Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú” (2011), promueve acciones dirigidas a la revitalización de las lenguas indígenas. Con la dación de esta ley, el Estado peruano “declara de interés nacional el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del país, disponiendo la implementación de medidas que per-

122 Ver: <http://www.junji.gob.cl/Programas/Paginas/default.aspx>

mita que los pueblos originarios ejerzan su derecho de ser atendidos en su lengua originaria”. Desde este marco, se busca que “el Estado, a través de sus instituciones, se comuniquen en las distintas lenguas que se hablan en el Perú”.¹²³

La DLI tiene entre sus funciones: velar por la promoción, aprendizaje y uso de las lenguas indígenas; proponer, concertar e implementar la política nacional para la conservación, recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas; coordinar la elaboración, oficialización y actualización del mapa etnolingüístico del Perú; estimular y apoyar a todas las entidades públicas para que brinden servicios públicos en lenguas indígenas en las localidades en las que estas sean de uso predominante, desarrollando canales de comunicación, y difundiendo comunicados oficiales, normas y políticas en lenguas indígenas; promover y coordinar la investigación sobre las lenguas indígenas del Perú; capacitar a intérpretes de lenguas indígenas para trabajar en procesos de consulta previa y servicios públicos como justicia, salud, desarrollo y promoción social, etc. La DLI forma parte de la Dirección General de Derechos de los Pueblos Indígenas, la cual tiene otras dos direcciones de línea: la Dirección de Pueblos Indígenas en Aislamiento Voluntario y en Contacto Inicial y la Dirección de Consulta Previa (Perú, 2013).

En los temas que nos atañen, la DLI tiene un programa específico dirigido a la recuperación de lenguas amenazadas o en peligro, denominado Voces Vivas, el cual promueve e implementa acciones destinadas a revertir el desplazamiento lingüístico en comunidades cuyas lenguas están en peligro y en serio peligro de extinción (Perú, 2013). Para ello coordinan acciones con el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social y se aprovecha la plataforma del Programa Saberes

123 Ver: <http://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/paginternas/tablaarchivos/2014/05/plandetrabajodli.pdf>

Productivos, dirigido a pensionistas de 65 años o más y que son hablantes de cinco lenguas amenazadas. Saberes Productivos promueve la interacción verbal entre personas mayores y de edad avanzada con niños, adolescentes y jóvenes, propiciando la restitución de los vínculos comunicativos entre abuelos y nietos, por ejemplo: la transmisión intergeneracional de la lengua y de los conocimientos, valores y prácticas indígenas. Otro de sus programas es Estado Multilingüe, que busca garantizar el ejercicio de los derechos lingüísticos desde la administración pública, promoviendo el respeto y uso de las lenguas indígenas por los funcionarios públicos de algunos sectores estratégicos, y difundiendo las lenguas indígenas para que la población fomente su valor y se motive por aprenderlas. Un tercer programa es Lenguas y Culturas Para Todos, a través del cual: 1) se acopian relatos de origen y otras narraciones y descripciones que describen la vida de muchos pueblos indígenas, para ser difundidos en forma de textos, audios y videos; 2) se desarrollan encuentros de escritores indígenas y de creadores de material audiovisual y 3) se lleva a cabo la campaña Perú, País de Muchas Lenguas (Perú, 2013).

Esta campaña promueve la valoración de las lenguas indígenas, tanto entre los propios hablantes como entre quienes solo hablan español, con vistas a un cambio de mentalidad general que redunde en asegurar la transmisión intergeneracional. La campaña incluye la difusión de la ley de lenguas en medios locales y por internet, así como la realización de eventos y acciones destinadas a reposicionar las lenguas indígenas en el imaginario nacional, tales como: El Encuentro de Voces, La Fiesta de las Lenguas, La Semana de la Diversidad Cultural y Lingüística. Estos eventos también tienen lugar en las ciudades, incluyendo Lima, que es el lugar de residencia de numerosos hablantes de lenguas indígenas tanto andinos como amazónicos.

En su trabajo, la DLI y sus miembros recurren también a las redes sociales, por ejemplo, el año 2015, con ocasión del Día Internacional de la Lengua Materna (21 de febrero), a través de la redes socia-

les (Facebook, Twitter, YouTube) tuvo lugar un evento *sui generis* que atrajo la atención de muchas personas. Se trata del Reto de las Lenguas Indígenas, que se inició con la grabación de un video corto en una lengua indígena, al final del cual se retaba a tres personas a que hicieran lo mismo. Esta iniciativa tuvo como objetivo animar a las personas a que hablen en su lengua y a todos los demás a que practiquen la lengua que han estudiado o estudian. La participación fue masiva e involucró a personas de distintas localidades del país, incluyendo a algunos personajes públicos. De este modo se promovió también la reflexión sobre el multilingüismo peruano y una toma de consciencia sobre la importancia de seguir hablando las lenguas indígenas para que no sigan en el curso actual de extinción gradual.¹²⁴

Lo logrado hasta la fecha en el Perú con un equipo relativamente pequeño de profesionales jóvenes comprometidos con la diversidad lingüístico-cultural y con el multilingüismo es digno de encomio y nos provee evidencia de cómo hoy también, con creatividad y apelando a las redes sociales, es posible involucrar a números considerables de personas en la reflexión y el desarrollo de una visión crítica de la situación actual que experimentan las lenguas indígenas. Lo hecho desde la DLI complementa las acciones que, desde el ámbito escolar pero a menudo trascendiéndolo, lleva a cabo la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación (DIGEIBIR). Como veremos más adelante, la DIGEIBIR está también comprometida con la pervivencia y desarrollo de las lenguas indígenas, y desde ese anclaje promueve acciones dirigidas también a la revitalización idiomática.

El interés particular que, desde hace algunos años, se observa en el Perú respecto al multilingüismo y al destino de las lenguas indígenas habladas en su territorio, se evidencia también, en mayor

124 Ver: <https://www.facebook.com/hashtag/retodelaslenguas>

o menor medida, en otros países latinoamericanos, a raíz de la aprobación de leyes que protegen el patrimonio lingüístico y cultural, así como de la mayor atención que cobra el tema de los derechos de los pueblos indígenas. Que en el Perú, la cuestión de las lenguas indígenas se vincule con los temas de consulta previa, libre e informada y se favorezca la formación de intérpretes, genera un nuevo clima de apertura respecto a las lenguas indígenas que bien podría crear condiciones más favorables para su uso y desarrollo.

En Nicaragua, Bolivia, Colombia, Guatemala¹²⁵ y México también se cuenta con leyes de lenguas y/o de políticas y derechos idiomáticos y culturales, pero, a diferencia de en los cuatro primeros, es tal vez en México donde se observa no solo mayor preocupación sino también acciones concretas dirigidas a revertir el cambio lingüístico en curso. Un hecho que, al parecer, marcó la diferencia en este caso fue la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en 2003. El INALI fue creado tras la aprobación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas ese mismo año.

El INALI diseñó el ambicioso Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales, para el período 2008-2012, con el objetivo de preservar los conocimientos, culturas, tradiciones y lenguas indígenas (México, 2009: 17).

125 Nicaragua fue uno de los primeros países en generar leyes en defensa de los idiomas indígenas, aunque ya en 1975, en el Perú, el quechua hubiese sido declarado lengua oficial y el año 1992 el guaraní asumió esta condición en Paraguay. En Nicaragua, en junio de 1993, se aprobó la “Ley de uso oficial de las lenguas de las comunidades de la costa atlántica de Nicaragua”, con vigencia solo en los territorios en los que aún se hablan lenguas indígenas. En mayo 2003, en Guatemala se aprobó la Ley de Idiomas Nacionales n° 19-2003. En Colombia, en enero 2010, se aprobó la Ley de Lenguas Nativas, con vigencia nacional. En ninguno de estos tres países se ha avanzado significativamente con la implementación de estas normas, sobre todo en Guatemala, donde el decreto legislativo de 2003 pareciera no existir.

Con base en la constatación de la disminución considerable del uso de las lenguas indígenas entre 1930 y 2005, se buscaba preservar las lenguas indígenas como parte del patrimonio cultural de la nación.

Aunque el plan de acción mexicano considera que son las comunidades indígenas las que deberían cuidar de sus lenguas, la preservación y la revitalización de las lenguas son también vistas como una obligación del Estado (México, 2009: 25). Tal es el caso que las acciones de revitalización han sido incorporadas al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 del gobierno mexicano.¹²⁶ Fundamentadas en la interculturalidad, las acciones de revitalización postuladas por el INALI promueven el desarrollo de un enfoque multilingüe en la administración pública de México.

En cuanto a la relación hogar-comunidad-escuela, el INALI fomenta: 1) la reevaluación positiva de la situación social y el prestigio de las lenguas indígenas entre los hablantes; 2) el uso social, libre y amplio de las lenguas indígenas en los ámbitos público y privado, incluidos los hogares, las comunidades y las escuelas; 3) el desarrollo de una conciencia lingüística crítica respecto de la condición sociolingüística de las lenguas indígenas, tanto entre los hablantes indígenas como también entre los sectores lingüísticos hegemónicos; 4) la adopción de un enfoque intercultural bilingüe en todo el sistema educativo nacional; 5) la construcción de un nuevo modelo de educación indígena, basado en el uso activo, oral y escrito, de las lenguas indígenas en las escuelas y en las aulas; 6) la organización de institutos de lenguas indígenas en cada uno de los Estados mexicanos y 7) el incremento de la presencia y el uso de las lenguas indígenas en los medios de comunicación y en el paisaje lingüístico (México, 2009). Como se puede ver, estamos ante un plan integral y muy ambicioso

126 Ver: <http://www.inali.gob.mx/es/comunicados/394-inali-clausura-el-encuentro-nacional-de-revitalizacion-de-lenguas-en-riesgo-de-desaparicion.html>

que, sin duda, le llevará al INALI muchísimo más tiempo del previsto inicialmente.

De hecho, entre los informes de rendición de cuentas relativas al sexenio 2006-2012, publicados por el INALI y difundidos a través de su sitio web,¹²⁷ se incluyen cuatro que hacen referencia a las acciones promovidas en este periodo en materia de 1) revitalización idiomática, 2) documentación lingüística, información y difusión en lenguas indígenas, 3) acreditación y certificación en materia de lenguas indígenas y 4) sobre la normalización lingüística. Si bien el INALI ve estas cuatro áreas de trabajo como necesarias, aquí priorizaremos aquellas dirigidas a promover el uso y el conocimiento acerca de las lenguas indígenas, tanto entre la población indígena como entre la población hispano hablante.

En la rendición de cuentas sobre información y difusión, el INALI nos remite a distintas campañas comunicacionales como Que Hable tu Lengua, Diversidad es Riqueza, Relato, Qué Idioma, Voces Abiertas a los Pueblos Indígenas, Micrófono Viajero, Rostros y Nombres, Derechos Lingüísticos de los Niños Indígenas, Lenguas Indígenas Nacionales de México, etc. Además, con ocasión del Día Internacional de la Lengua Materna, el INALI difundió mensajes alusivos a las lenguas indígenas en la mayoría de lenguas indígenas habladas en México. Para el efecto, se contrató espacios en medios de comunicación hablados y escritos y también se aprovechó de espacios *ad hoc* en las salas de cine, logrando llegar a distintas localidades mexicanas. A estas campañas –cuyo objeto fue poner de relieve la diversidad lingüística mexicana– se sumaron otras en las cuales las lenguas indígenas fueron utilizadas para vehicular contenidos que eran de interés de distintas instituciones del Estado mexicano. Entre estas últimas se encuentran, por ejemplo, aquellas campañas lleva-

127 Ver: <http://www.inali.gob.mx/es/transparencia/rendicion-de-cuentas.html>

das a cabo en cooperación entre el INALI y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (¡Juntos Contamos!, Sí, Yo Hablo..., Censo Agropecuario), la Secretaría de Salud (Arranque Parejo), Secretaría de Gobernación (Prevención de Riesgos de Inundaciones, Lluvias y Ciclones, Medidas Preventivas por Bajas Temperaturas), Secretaría de Desarrollo Social (Mi Masa), Secretaría del Trabajo y Previsión Social (Jornaleros Agrícolas, Difusión de Vacantes, Seguridad), Instituto Nacional de las Mujeres (“Estrategia integral para acelerar la reducción de la mortalidad materna en México”), Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (Cambio Climático), Secretaría de Relaciones Exteriores (Contra la Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes). También se llevaron a cabo acciones conjuntas con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), en las que participaron docentes y alumnos de varias universidades interculturales para la elaboración de “mensajes sobre temas electorales, con pertinencia cultural y lingüística, dirigidos a comunidades indígenas” (México, 2012a).

Como se puede apreciar, todas estas acciones que el INALI lleva a cabo desde su área de información y difusión abarcan una amplia gama de temas, estrategias y medios, y están en línea con los objetivos de la revitalización idiomática, la misma que es definida como:

[La] búsqueda de cambios favorables para la recuperación de una lengua históricamente debilitada a tal grado que se encuentra en una situación de riesgo de desaparición muy alto y alto. Por tanto, la revitalización se refiere a un proceso social de cambio que requiere la integración de una serie de actividades que buscan restablecer el uso de la lengua en las interacciones cotidianas, en el hablar entre la familia y su transmisión como primera lengua, para lo cual se requiere la colaboración de distintos participantes como agentes de cambio (investigadores, asesores, autoridades, maestros) con el fin de asesorar, apoyar, respaldar y fomentar las iniciativas locales (México, 2014).

Pese al énfasis que –en su lectura de la revitalización idiomática– el INALI coloca en las iniciativas locales y en la recuperación de espacios de uso y de aprendizaje –comenzando por la reinstitución de la transmisión intergeneracional–, esta institución también le asigna una importancia particular a la cuestión de la normalización de la escritura de cada de las lenguas con las que trabaja (México, 2012). De allí que las acciones aquí descritas sean complementadas con otras pertenecientes a las áreas de documentación y normalización, las cuales gradualmente involucran también a los propios hablantes en su implementación.

El INALI asocia la normalización de las lenguas indígenas con su desarrollo escriturario. De ahí que le asigne a la escritura un papel clave en el proceso de revitalización, y considere que a través de la escritura se logra recuperar espacios de uso en el orden público, lo que, a su vez, redundaría en beneficio del uso de estas lenguas en los espacios privados. Postula además que, dotando a las lenguas indígenas de un sistema de escritura, se refuerza y difunde la diversidad lingüística en México, pues la escritura contribuiría a la pervivencia de las lenguas y a disminuir el riesgo de su extinción (México, 2014). Por su parte, considera que los materiales producto de las acciones de documentación lingüística sirven para la difusión, la enseñanza y la recreación, por ende, contribuirían al fortalecimiento, desarrollo y revitalización de las lenguas indígenas.

Como mencionamos, estas acciones no solo están encaminadas a los hablantes de LI, sino a todo el público interesado en el tema y también a aquellos que no lo están. De este modo se busca aprovechar aprovechar la información recabada en la documentación lingüística para informar a los mexicanos sobre la riqueza lingüística que existe en ese país.

Los planes y acciones del INALI, como otros formulados para la transformación del sector educativo, forman parte de los intentos

del gobierno mexicano y de un sector de la academia de modernizar y democratizar sus relaciones con las poblaciones indígenas, en respuesta a las demandas, nuevas y cada vez mayores, de los intelectuales indígenas y de los movimientos de base, particularmente después de la insurgencia zapatista en Chiapas (1994) y de los acuerdos de San Andrés (1996) entre los zapatistas y el gobierno mexicano, a la fecha desafortunadamente incumplidos.

La formación de agentes revitalizadores

Recientemente, la revitalización lingüística también ha atraído la atención de algunas universidades y de otras instituciones de educación superior. En el Perú, como veremos en el siguiente apartado, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) ha estimulado el desarrollo de acciones en este campo. Del mismo modo, en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, aproximadamente el 15% de las tesis de maestría en EIB analizan temas relacionados con la situación de peligro de extinción de varias lenguas indígenas y desarrollan propuestas para la revitalización del aimara y el mapudungun en Chile; del cofán, nasa y yanacóna en Colombia; del mosetén en Bolivia; del jñatrjo (mazahua), maya, nanj-nin'-in (triqui), tsotsil y wixárika (huichol) en México; y del aimara entre los migrantes de Lima, Perú.

En Colombia, dos instituciones académicas se han involucrado recientemente en acciones dirigidas a la revitalización lingüística. En 2012, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) del Consejo Regional Indígena del Cauca, ejecutó un programa de pregrado dirigido a la enseñanza y revitalización de lenguas originarias, en respuesta a la demanda comunitaria, y ahora cuenta con más de cien estudiantes de seis pueblos indígenas diferentes. Por su parte, la Universidad Nacional del Cauca está preparando una maestría en

revitalización lingüística, que debería comenzar a mediados de 2015. En ambos casos, la revitalización de la lengua se concibe como un esfuerzo interdisciplinario que implica la participación activa de las comunidades de hablantes.

En México, nueve universidades públicas interculturales nuevas también promueven la revitalización étnica y lingüística. Por ejemplo, la Universidad Intercultural Maya define su misión institucional en relación a la reactivación étnica, cultural y lingüística de los pueblos mayas de la península de Yucatán. Fomenta el uso activo del maya en clase y los profesores y estudiantes asumen el desarrollo léxico para facilitar el uso del maya con fines académicos, en campos tan variados como la agro-ecología, las artes, la comunicación, la tecnología de la información, la salud, la gestión municipal y el turismo. Además, durante su formación académica, los estudiantes mayas pasan el 40% de su de su tiempo en actividades de trabajo de campo en las comunidades rurales; y usan el maya yucateco en sus investigaciones y en las actividades de apoyo comunitario que llevan a cabo (Rosado, 2013).

A nivel regional, la Universidad Intercultural Indígena (UII), patrocinada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (Fondo Indígena) llevó a cabo, en el período 2011-2012, un curso de postgrado de un año de duración, para formar profesionales indígenas para atender la revitalización de las lenguas y las culturas originarias, de las que ellos eran parte. El curso estuvo a cargo de dos de los centros académicos asociados de la UII, el Centro de Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad de San Marcos de Lima y el Centro de Estudios Superiores de Investigación en Antropología Social (CIESAS) de la ciudad de México. Este diplomado preparó profesionales indígenas en métodos y técnicas de revitalización lingüística, focalizando el desarrollo de proyectos de coparticipación comunitaria y de gestión para una revitalización sostenible.

Asistieron 29 profesionales indígenas a este curso, para desarrollar proyectos de revitalización en 12 países diferentes (Cortez *et al.*, 2012).

Como se ha podido apreciar, aunque la motivación que subyace a cada uno de estos emprendimientos bien puede ser diversa, los factores que desencadenan la educación para la revitalización lingüística y cultural no son solo culturales y lingüísticos, sino principalmente políticos, y están vinculados directamente a la supervivencia de estas poblaciones como pueblos distintos. Los lingüistas y antropólogos que acompañan estos procesos han tenido que adaptarse a esta orientación y poner sus disciplinas al servicio de las políticas de identidad en curso. “Llenar el vacío entre la lingüística académica y los deseos y esfuerzos comunitarios, es sin duda uno de los grandes retos de la profesión lingüística” (Craig, 1998: 143).

La documentación y la revitalización

Del mismo modo, ha habido otras iniciativas resultantes de la preocupación de los lingüistas y de los centros de investigación respecto de las lenguas en peligro. Por cerca de tres décadas, varias de estas iniciativas se han centrado en la documentación lingüística, y se han acopiado y analizado muestras de distinta índole. Hoy se cuenta con registros de fácil reproducción gracias a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se dispone además de archivos digitales, que se constituyen en verdaderos bancos de datos a los cuales la comunidad científica puede recurrir.

Sin duda, los lingüistas involucrados en este tipo de proyectos contribuyen al desarrollo o incremento del conocimiento sobre las lenguas amenazadas con las que trabajan. Sin embargo, no todos estos proyectos necesariamente fomentan la agencia indígena —la de los propios hablantes—, a favor de la recuperación o de la revitalización de la lengua ni tampoco investigan sobre los vínculos que existen o deben establecerse entre hogar-comunidad-escuela, en tanto actores y espacios clave para la revitalización de un idioma. La

preocupación central parece centrarse en la recolección de las “últimas huellas” de una lengua, y en documentarlas antes de que desaparezcan los últimos hablantes. En el trabajo se prioriza la consulta a aquellos que hablan la lengua fluidamente, en tanto proveedores de los datos más completos posibles que permitan el ulterior análisis por parte del lingüista.

El énfasis de la documentación recae fundamentalmente en la descripción lingüística y en la recolección de datos y materiales lingüísticos, antes que en la implementación de planes de acción de revitalización, a llevarse a cabo por los propios hablantes. Al parecer, el sentido de urgencia parte de la desesperanza y de cierta resignación, de allí que el registro de las “últimas huellas” sea lo prioritario. Muy rara vez los documentalistas se dedican al análisis crítico y participativo de los factores sociopolíticos y sociolingüísticos que influyen en el debilitamiento y en la pérdida de las lenguas; ni tampoco desarrollan capacidades locales para una revitalización lingüística autónoma y sostenible, y plantean soluciones desde el conocimiento experto; es decir, de arriba hacia abajo.

A menudo, además, la documentación se plantea como una etapa previa a la revitalización, pues se espera hasta contar con materiales sistematizados —sobre todo escritos— para dar paso a acciones encaminadas a reactivar la lengua amenazada. Así lo pone en evidencia Muysken, en relación con su trabajo con el uchumataqu, cuando afirma que:

Ahora que se han tomado los primeros pasos hacia la documentación de lo que sobrevive del uchumataqu, es hora de pensar hacia adelante. Adicionalmente a la lista de palabras organizadas temáticamente [...], valdría la pena publicar todos los textos que pudieran haber sobrevivido y que estén escritos en una ortografía accesible, de manera de contar con material de lectura (2002: 13).

Cabe reconocer, sin embargo, que muchas veces en el marco de estos proyectos se entrena a algunos indígenas en técnicas y procedimientos de recolección de información, por lo que algunos de ellos se apropian de los oficios básicos de la documentación; sobre todo en lo que se refiere a la elicitación y al registro de información.

Este desajuste entre documentación y revitalización lingüística es producto de la fragmentación interna del campo lingüístico. Generalmente, los lingüistas descriptivos están a la vanguardia de la documentación, mientras que los sociolingüistas y lingüistas aplicados usualmente se involucran en actividades tendientes a la revitalización de la lengua. Del mismo modo, mientras que la documentación se concibe como un campo de especialización disciplinaria –precisamente, de la lingüística descriptiva–, la revitalización idiomática constituye generalmente un ámbito de trabajo más inter o multidisciplinario. Y los puentes entre una subdisciplina lingüística y otra son escasos o prácticamente inexistentes, dada precisamente la disparidad de objetivos entre una y otra.

A pesar de esta situación, resultante de la construcción histórica de la lingüística como disciplina, en América Latina, a menudo los lingüistas son interpelados por el complejo contexto político, sociolingüístico e incluso humano en el que trabajan. Hoy en día –y también como resultado del creciente involucramiento político indígena–, los líderes y ancianos de una comunidad pueden invitar a los lingüistas, que desean describir sus lenguas y documentarlas, a participar en actividades políticas, educativas y de otra índole, que no habían necesariamente avizorado.

En otras palabras, el proceso de etnogénesis descrito anteriormente y los ideales de la descolonización obligan a los lingüistas a modificar sus comportamientos habituales, su propio desempeño profesional y también sus metodologías de indagación e investigación; se ven ante la necesidad de ampliar sus objetivos y aprender

acerca de otras disciplinas y visiones del mundo. Ahora incluso les toca procesar interpretaciones y análisis alternativos respecto del lenguaje y del uso lingüístico que provienen de los propios hablantes. Así, cabe recordar que las visiones populares respecto al lenguaje humano, a las lenguas que hablan y a su funcionamiento siempre han sido considerados elementos esenciales de la investigación sociolingüística (Preston, 1993). En este contexto, los lingüistas se enfrentan a la necesidad de interrelacionar la lingüística, la antropología, la sociología, la ideología e incluso todo aquello que se denomina como “*folk linguistics*”,¹²⁸ lingüística popular o de los propios hablantes –o en nuestro caso: “lingüística indígena”–, producto de la experiencia de vida en contextos de subalternidad, opresión cultural y bajo una condición colonial. Estos planteamientos que surgen de las experiencias cotidianas puede incluso ser tomadas en cuenta en la formulación de propuestas de políticas y de planificación idiomática.

128 La lingüística popular o *folk linguistics* reúne las concepciones que comparten los miembros de una comunidad lingüística respecto de la lengua que hablan, así como las percepciones de todo hablante respecto al lenguaje humano y su funcionamiento. Si bien el interés por la lingüística popular se remonta a inicios del siglo XX, esta cobró auge en la Conferencia de Sociolingüística de la Universidad de California, sede de Los Ángeles, en 1964. Allí, el lingüista alemán-norteamericano Heinrich Hoenigswald (1966: 20) postuló que los lingüistas no deberían únicamente preocuparse por lo que ocurre (la lengua), sino también por 2) cómo la gente reacciona frente a lo que ocurre (se los persuade, se molestan, etc.), así como por 3) la comprensión que tiene la gente sobre lo que ocurre (lo que se dice respecto a la lengua). Además, como también se ha señalado (McGregor, 2001), este conocimiento es, por lo general, recogido por el lingüista profesional y luego sometido a procedimientos científicos para determinar su validez, pero pocas veces se reconoce el mérito suficiente a su poseedor: el hablante experto o “informante”. Menos aún se toman en serio las interpretaciones o argumentos que los informantes han construido respecto a lo que dicen y por qué.

Esto exige una re-evaluación del marco de referencia que orienta el tipo de trabajo de campo que hacemos, una *re-evaluación que desafía algunas de las premisas básicas de los círculos académicos del primer mundo*. Para nosotros, que ya nos hemos visto involucrados en proyectos colaborativos de documentación lingüística y revitalización lingüística con hablantes de lenguas en peligro de extinción, tanto las recompensas intelectuales como las humanas son reales (Grinevald, 1998: 159, el énfasis es mío).

Dada esta situación –y también el hecho que en América Latina algunos lingüistas descriptivos hacen suyas las demandas de los líderes e intelectuales indígenas, e intentan combinar procedimientos descriptivos con abordajes sociolingüísticos y de lingüística aplicada–, nos cabe la responsabilidad a todos de reflexionar periódicamente sobre nuestras prácticas y desempeños de manera de contribuir a la construcción de conocimientos sobre la revitalización idiomática, campo que, en general, nos desafía a todos. Combinando el conocimiento descriptivo y sociolingüístico, con la visión y estrategias que los propios hablantes plantean, se podrá entonces construir la teoría y las propuestas metodológicas de las que, por ahora, adolecemos.

La EIB y la revitalización idiomática

Es posible sostener que muchos de los procesos de etnogénesis en curso están vinculados a la enseñanza de la lengua originaria o al desarrollo de la EIB en América Latina, incluso que en un sinnúmero de casos ellos constituyen un subproducto de estos procesos linguopedagógicos, particularmente cuando la propuesta educativa se sustenta en una ideología de pluralismo cultural y de interculturalidad, y cuando los líderes indígenas –a nivel local, regional y nacional– son quienes exigen su aplicación, en tanto ven en ella un espacio político para el fortalecimiento de su lengua y su identidad (López, 2013b). De hecho, así ocurrió en Ecuador, cuando también en la década de 1970 se dio inicio a una masiva campaña de alfabe-

tización en kichwa, la misma que luego daría lugar a la enseñanza bilingüe kichwa-español en la escuela primaria (Moya, 1987).

La mayoría de líderes indígenas involucrados en la defensa de los derechos indígenas en ese país pasaron sea por los procesos de alfabetización en kichwa, por la escuela bilingüe o por estudios universitarios de lingüística kichwa y educación bilingüe (Abram, 1992). No cabe duda que, en Ecuador, la EIB jugó un papel clave en el desarrollo del movimiento étnico-político indígena. No en vano las organizaciones indígenas de ese país lucharon para que la EIB estatal estuviera bajo su control y tuviera una relativa autonomía frente al Estado en comparación con el resto del sistema educativo.

No obstante, la EIB no parece ser la misma cuando se aplica en comunidades lingüísticas con numerosos hablantes que cuando se implementa en comunidades más pequeñas. En Mesoamérica, por ejemplo, ni los programas de EIB, ni los esfuerzos de planificación lingüística en los territorios de habla maya o náhuatl con cientos de miles de hablantes, son comparables a aquellos de ciertas comunidades lingüísticas como el xinca o el pipil, con números reducidos de hablantes. En estos últimos casos —debido a la condición de grave vulnerabilidad que afecta a estas lenguas—, la preocupación de estas supuestas iniciativas de EIB es más bien la revitalización cultural y lingüística, que un mejor aprendizaje y una enseñanza más pertinente de los niños, ya que ellos son ya hablantes del idioma hegemónico usado como vehículo de la educación. Es decir, en estos casos prima más el objetivo político que el pedagógico, a diferencia de lo que ocurre en los casos de los pueblos con importante presencia demográfica. Pero la experiencia también nos ha mostrado que las instancias oficiales responsables de la EIB muestran más atención a los aspectos técnico-pedagógicos vinculados con la enseñanza y la medición de resultados de lectura y de matemática, que a los aspectos políticos inherentes a la EIB concebida desde las organizaciones de base.

En vista de esta situación, en este apartado revisamos algunos casos en los que se ha establecido de manera expresa la voluntad de recuperar el uso activo de la lengua patrimonial. Coincidimos con que, en general, los procesos educativos en lenguas indígenas no buscan únicamente “traer de las lenguas de regreso” al escenario comunicativo, sino también hacer que ellas se muevan hacia adelante y avancen; en tal sentido, la EIB contribuye también a la revitalización idiomática (Hornberger y King, 1997). Sin embargo, a la luz de nuestro análisis, consideramos que es necesario diferenciar entre la educación para la revitalización lingüística y cultural (ERLC) de la EIB implementada por los ministerios de educación y las ONG. Lo que marca la diferencia entre estos dos enfoques es el nivel de vitalidad de las lenguas implicadas en los procesos educativos y la motivación de los líderes indígenas o de los hablantes sobre el uso de las lenguas indígenas en la vida cotidiana; es decir, no solo en la escuela sino también en el hogar y en la comunidad.

Como veremos en la tercera parte, estas dos aproximaciones difieren conceptual y operativamente y las metodologías propias de la EIB –en relación con la transición, el mantenimiento y el desarrollo– no son lo suficientemente robustas; y, por ende, no son efectivas como para hacer frente a los retos multifactoriales que implican la recuperación y revitalización de un idioma en riesgo de extinción. La ERLC va más allá de las actividades escolares y establece conexiones imperativas con los hogares y las comunidades, basándose en lo que hacen estos otros dos actores. En la ERLC, más que en la EIB regular, los hogares, las comunidades y las escuelas se complementan entre sí.

Estudios de caso de educación para la revitalización cultural y lingüística

En esta sección presentamos tres iniciativas de ERLC. En la primera, dos grupos de graduados de un centro de formación de

maestros indígenas, en la Amazonía peruana, aplican estrategias que construyeron mientras se formaban como maestros bilingües, con las cuales intentan responder a la condición amenazada de sus lenguas. En la segunda, en el marco de la conclusión de la guerra interna en Guatemala, los miembros de la intelectualidad maya negociaron un nuevo estatuto para sus lenguas, y abrieron camino para distintos tipos de intervención, entre ellos un proyecto local que busca recuperar a hablantes del kaqchikel entre aquellos niños y niñas que no adquirieron la lengua originaria en el hogar, por haber sido socializados en español. La tercera es otro caso singular y paradigmático en el continente que, por casi medio siglo, ha vinculado territorio, cultura, lengua y educación en la región del Cauca, en Colombia.

*La formación magisterial como marco estratégico para la revitalización lingüística*¹²⁹

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) fue creado en 1988, por iniciativa de la Asociación Interétnica del Selva Peruana (AIDSESP) –la mayor confederación indígena amazónica en territorio peruano– y en co-gestión con el Ministerio de Educación del Perú. El FORMABIAP se inscribe en el marco del Instituto Superior de Educación Público Loreto (ISEP-L), institución oficial del Estado peruano.

La AIDSESP forma profesores indígenas para la educación primaria en el marco del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas. Busca que los nuevos maestros asuman a su vez la formación de nuevas generaciones de niños y jóvenes amazónicos, desde

129 Esta sección fue escrita a partir de un manuscrito elaborado por Fernando García. Sobre esa base se ha actualizado y añadido información en línea con la argumentación general del texto.

su proyecto político, y para que actúen como “activos agentes sociales para difundir y defender los derechos colectivos”¹³⁰

Hasta el momento han participado en el programa estudiantes de quince pueblos indígenas de la Amazonía peruana. Actualmente, el FORMABIAP forma profesores de pueblos que viven mayormente en la región de Loreto. Así, al momento hay estudiantes de los pueblos Shawi (de la misma familia lingüística del Shiwilu), Kukama-Kukamiria y Kichwa, en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Este apartado presenta las experiencias de trabajo de los estudiantes y egresados de este programa de los pueblos Kukama-Kukamiria y Shiwilu.

Uno de los objetivos centrales del FORMABIAP es formar profesores de los pueblos indígenas para que desarrollen una educación escolar con la inclusión y tratamiento de sus lenguas y culturas, como base de una formación integral; es decir, un desarrollo personal y colectivo orientado al bien común.

Importa, y mucho que los niños desarrollen las capacidades comunicativas y puedan leer comprensivamente y escribir y realizar las distintas operaciones matemáticas, pero *sin olvidar que la educación es un proceso integral que debe desarrollar capacidades para el buen vivir*, interactuando con las personas en el ámbito comunal y fuera de él, relacionándose con los seres espirituales del bosque, aprovechando racionalmente lo que la naturaleza da y asumiéndose parte de ella, por lo que es muy importante conservarla y mantenerla, reconociendo que ese espacio vital, el territorio, es un derecho, y que es también un derecho decidir qué hacer y cómo, en los distintos aspectos de la vida social, política y económica (www.formabiap.org/sitio/index.php/publicaciones/83-26-aniversario-formabiap).

130 Ver: <http://www.formabiap.org/sitio/index.php/publicaciones/83-26-aniversario-formabiap>

Sobre esta base, se pretende que el maestro en formación domine los conocimientos y prácticas de las ciencias y tecnologías actuales que forman parte del currículo escolar nacional. Asimismo, se pretende que desarrolle un bilingüismo aditivo, cultivando sus capacidades comunicativas, cognitivas y afectivas en su lengua indígena y en español, que es de facto la lengua oficial del país, aunque de jure todas las lenguas habladas en el territorio peruano ostenten este estatus. En el caso de los estudiantes de los pueblos Kukama-Kukamiria y Shiwilu se pretende, entonces, que aprendan su lengua indígena en tanto idioma patrimonial de sus ancestros y que mejoren sus capacidades en las variedades escritas y orales del español académico.

Para lograr que estos niños recuperen su lengua indígena en la escuela, se forma a jóvenes que, al igual que los niños, poseen capacidades limitadas en el manejo de su lengua patrimonial. Por eso, es importante desarrollar no solamente el orgullo étnico por la herencia indígena, sino también las capacidades para generar procesos de revaloración lingüística en la escuela y en los contextos comunales. Estos objetivos de la formación docente responden a las demandas de los padres y las organizaciones locales de dichos pueblos, que pugnan por hacer más visibles sus expresiones indígenas. Ellos, hasta hace poco, eran marginados y calificados como pueblos mestizos o ribereños, a raíz de la supuesta pérdida irreparable de su herencia social indígena. Sus habitantes, sin embargo, experimentan procesos crecientes de etnogénesis, como es el caso de un sinnúmero de personas y grupos indígenas en todo el continente.

El caso kukama-kukamiria¹³¹

Los censos nacionales del Perú dan una población disminuida de los pueblos indígenas no solamente porque sus operativos no llegan a la mayor parte de las comunidades más alejadas, sino porque da por supuesto que en las ciudades no viven indígenas. Es verdad, sin embargo, que como resultado de las políticas nacionales de integración a la vida “nacional”, muchos miembros de pueblos originarios no se reconocen como indígenas, sea que habiten en las zonas rurales o en las ciudades. Por ello, los censos consignan una población indígena menor al número real de personas perteneciente a estos pueblos.

Se calcula que en el Perú unas 2 000 personas pertenecen al pueblo Kukama-Kukamiria (Vallejos, 2010). De esta población, 1 000 personas mayores de 40 años hablarían esta lengua con distintos niveles de fluidez.

Un breve esbozo de la historia de contacto de este pueblo nos remite a que en la época colonial, entre 1637 y 1768, en el contexto de las misiones jesuitas, el kukama y el quechua fungieron como lenguas francas de gran parte de la Selva Baja peruana (la provincia de Maynas). Al parecer, los jesuitas pusieron atención especial en reducir a la población kukama en sus puestos misionales, dada su comprobada experiencia en formar grandes asentamientos po-

131 En las ciencias sociales este pueblo se conoce como cocama-cocamilla. Desde el año 2000, las organizaciones reunidas en AIDSESEP decidieron cambiar los exónimos por sus autodenominaciones. Así, este pueblo ha optado por llamarse Kukama-Kukamiria. En la medida que “kukama” y “kumamiria” se refieren a variantes dialectales, en adelante usamos la denominación de “kukama” para referirnos a esta lengua. La lengua kukama pertenece a la familia lingüística tupi. El kukama en el Perú se encuentra seriamente en peligro, en Brasil su situación sería crítica y en Colombia estaría ya extinto (Vallejos, 2010).

blacionales gracias a la cantidad de recursos disponibles en los ríos, lagos y extensas playas formadas en las orillas de los ríos en las épocas de vaciante de la Selva Baja. Asimismo, al parecer los kukamas eran famosos por manejar flotas de navegación que permitían el control de estos cursos de agua y del comercio. Desde esas épocas, hay numerosas fuentes que señalan la presencia gravitante de los kukama-kukamirias en las márgenes de los ríos principales como el Marañón, el Huallaga, el Ucayali y el Amazonas. También hay testimonios de las tempranas campañas de conquista y esclavización que la población kukama-kukamiria sufrió a lo largo de la época colonial y los inicios de la república.

Más recientemente, en 1980, se creó la primera organización kukama-kukamiria, llamada Federación Cocama Cocamilla (FEDECOCA), la cual participó ese mismo año en la formación de la AIDESEP. En 1982, una parte importante del territorio ancestral del pueblo Kukama-Kukamiria fue declarada como la Reserva Nacional Pacaya Samiria. Estos hechos generaron procesos cada vez más visibles de reconocimiento de la identidad kukama-kukamiria por parte de los actuales pobladores y de sus hijos.

En este contexto de autorreconocimiento y también de fuertes procesos de negación de esta identidad por parte de algunos jóvenes kukama-kukamiria, en 1988 ingresó al FORMABIAP un grupo de jóvenes que aceptaba ser de este pueblo y mostraba algunos indicios de conocimiento pasivo de la lengua kukama, la cual escucharon en su niñez de boca de sus abuelos y padres. Sin embargo, para muchos de ellos su participación en el FORMABIAP constituyó un proceso inicialmente traumático, pues tuvieron que reconocer que pertenecían a un pueblo indígena, como lo requería el programa. En esa época, para ellos los indígenas eran solamente ciertos pobladores que hablaban su lengua originaria y que aun vestían atuendos tradicionales o seguían dedicados a las actividades de pesca, caza y recolección, propias del bosque tropical.

El proceso de formación del futuro profesor kukama-kukamiria es complejo y conflictivo a la vez. A la natural expectativa por alcanzar un título profesional del nivel superior, estos jóvenes aspirantes deben agregar el proceso doloroso de reconocerse como integrantes de un segmento social al cual suponen ya no pertenecer, pues han dejado de hablar la lengua originaria y supuestamente también han logrado abandonar los rasgos más discriminados de sus padres y abuelos, quienes son calificados como analfabetos, campesinos, nativos, atrasados e ignorantes. Al mismo tiempo que ellos sienten desgarros internos por aceptar su adscripción a un pueblo indígena, también les toca soportar la vergüenza de no hablar más su lengua originaria en forma fluida y abierta, como lo hacen en el FORMABIAP los jóvenes pertenecientes a pueblos cuyas lenguas son todavía vitales, como es el caso de los estudiantes de los pueblos Awajun, Shipibo, Shawi, Achuar, Kandozi, etc.

En nuestras experiencias iniciales de formación, por un lado, los kukama-kukamirias se sentían superiores a los otros jóvenes indígenas, por su mejor dominio del español y su consecuente mejor desempeño académico, cuando la mayor parte de las clases se desarrollaban en esta lengua. Por otro lado, ellos se sentían “rebajados” porque no eran capaces de producir discursos en lengua originaria, como lo hacían los demás jóvenes cuya lengua materna era vital.

En el proceso de reconocer y valorar los conocimientos y prácticas de sus respectivos pueblos indígenas, los jóvenes kukama-kukamirias pasaron por las primeras fases de reticencia de hablar sobre sus saberes originarios. Si los jóvenes de los pueblos con lenguas vitales podían describir y explicar los conocimientos de su pueblo, en el español regional que dominaban y también en su lengua originaria, los kukama-kukamirias solo podían hacerlo en el español regional: su lengua de comunicación y pensamiento. Y es que el pueblo Kukama-Kukamiria se ha apropiado del español regional como su lengua de comunicación principal.

En la Amazonía peruana, las variantes regionales del español se han ido forjando desde hace siglos, bajo la influencia del quechua y de otras lenguas indígenas locales. Las comunidades kukama-kukamirias, por lo general, usan este español para hablar de la vida diaria y de las prácticas sociales asociadas a la pesca, la horticultura, la recolección y las múltiples labores necesarias para vivir en el bosque tropical. Por eso, los jóvenes kukama-kukamirias y los sabios mayores de su pueblo que eran invitados para hablar sobre los conocimientos ancestrales no tenían muchas dificultades para tratar estos temas, y se encontraban casi en las mismas condiciones que los jóvenes de otros pueblos cuando les tocaba profundizar y valorar los conocimientos y las prácticas que sus comunidades desarrollan en la vida diaria. Sin embargo, todos ellos reconocen que la lengua kukama posee las expresiones y el léxico más apropiados para referirse al entorno natural, las plantas medicinales y la cosmovisión. En este sentido, hablamos de la recuperación de una lengua que es reconocida como la más apropiada para referirse a ámbitos significativos de la cultura kukama-kukamiria y de su patrimonio en general: una lengua patrimonial. Por ello, hoy –en su mayor visibilización y posicionamiento político como indígenas– los kukama-kukamirias desean también recuperar la vigencia de la lengua indígena, hoy en parcial desuso.

Entonces, la formación del profesor-alumno kukama-kukamiria ha significado, en primer lugar, revalorar esos conocimientos y prácticas indígenas que las comunidades actualmente desarrollan. Tal revaloración es parte del redescubrimiento gradual del orgullo de pertenecer a pueblos ancestrales que son capaces de comprender el entorno natural, para convivir con él en una relación de respeto y colaboración mutua. Asumimos que el fortalecimiento de la autoestima y del orgullo de ser indígena posiciona al profesor-alumno kukama-kukamiria como persona y profesional, base sobre la cual él podrá replicar procesos similares con sus alumnos de la educación básica.

Además de las competencias profesionales que el profesor-alumno indígena adquiere, también le toca adquirir las competencias comunicativas básicas en su lengua patrimonial, así como las habilidades para enseñarla en la escuela bilingüe de su comunidad. Además, trabajaron sobre elementos fundamentales para promover el mayor uso del kukama por parte de los padres y abuelos, en apoyo al trabajo de la escuela.

Para desarrollar las capacidades comunicativas en esta lengua se diseñaron los talleres de aprendizaje a cargo de un lingüista y un sabio kukama hablante. Evidentemente, las horas de trabajo de estos talleres no eran suficientes, por eso se idearon diversas estrategias para fomentar el aprendizaje de esta lengua, aprovechando la presencia del sabio kukama-kukamiria durante las fases presenciales en Iquitos y fomentando el aprendizaje de estos futuros profesores con sus familiares en sus respectivas comunidades.

Hubo diversas respuestas y actitudes de parte de los jóvenes. Algunos manifestaron que los adultos no querían hablar la lengua kukama con ellos y que en las comunidades todavía había rechazo al aprendizaje de esta lengua en la escuela y en la vida diaria. Otros desarrollaron estrategias para convencer a sus padres y abuelos de hablar nuevamente la lengua kukama y mejoraron su dominio de la misma. Para los que tuvieron actitudes más positivas hacia la revaloración de la lengua kukama, no fue difícil reactivar el uso de su lengua patrimonial.

Estos jóvenes tuvieron la oportunidad de escuchar en su niñez aunque sea breves fragmentos de la lengua kukama de boca de sus abuelos, quienes en algunos casos ya no viven. Esta exposición a la lengua ancestral en la infancia, aunque fuera limitada, constituyó un elemento latente que les permitía aprender o reaprender su lengua patrimonial, sin tantas dificultades. Los que no lo lograron fueron los que efectivamente no habían escuchado el kukama en su infan-

cia, o aquellos para quienes el aprendizaje del kukama no era visto como requisito de su posicionamiento personal y profesional.

Por lo general, se argumenta que –debido a su conocimiento limitado de la lengua patrimonial de su comunidad– estos jóvenes kukama carecen de las habilidades y recursos para enseñarlas. No obstante, hay que recordar que en rigor el kukama no es una lengua como cualquier otra; se trata de una lengua que, por su condición de patrimonial, se utiliza en dominios restringidos, y se escucha particularmente de boca de las personas de mayor edad, y en diferentes niveles de dominio, pues ahora ellos tienen al español regional como su lengua preferida y de uso cotidiano. Precisamente, por tratarse de una lengua de uso restringido, la enseñanza del kukama y la reactivación de su uso en la familia y la comunidad, deben ser vistas como parte de un complejo proceso de reanimación política y cultural. No se puede tratar estas lenguas como segundas lenguas “convencionales” ni tampoco pueden ser enseñadas siguiendo metodologías tradicionales de segunda lengua o lengua extranjera.

Una forma de valorar el impacto de los egresados kukama-kukamirias en la escuela y en la comunidad fue a través del desarrollo de un “Proyecto de fortalecimiento y revitalización de prácticas culturales para fomentar el uso de la lengua kukama”, ejecutado con el apoyo de UNESCO-IESALC. En el marco de este proyecto, se realizaron encuestas a padres, madres, autoridades, profesores y niños de las comunidades San Ramón y Dos de Mayo, de la zona de San Pablo de Tipishca, para conocer las principales demandas y expectativas de dos comunidades sobre el uso y futuro del kukama. También se llevó a cabo un concurso de expresiones literarias en kukama con la participación de pobladores, profesores y estudiantes de estas dos comunidades ubicadas en la Reserva Nacional Pacaya Samiria.

Esta aproximación a las actitudes de la población en estas dos comunidades nos presenta un cuadro favorable de aceptación de la

lengua, aun cuando muchos ya no la hablen. La mayoría de los encuestados asigna un valor importante al papel de la escuela y la enseñanza escolar en la ampliación y desarrollo de la lengua. También hay voces que caen en cuenta de la importancia de usar la lengua en otros ámbitos para asegurar su continuidad. En líneas generales, hay una aceptación auspiciosa de la recuperación de la lengua y la cultura kukama. Esto se debe, entre otros, a diversos factores como: los procesos de etnogénesis entre toda la población indígena de la Amazonía peruana, el trabajo constante del programa FORMABIAP por la revitalización cultural y lingüística a través de la formación magisterial, la educación primaria y las movilizaciones de la población local para denunciar los derrames de petróleo que en otras épocas pasaban desapercibidos por la opinión pública nacional e internacional.

Como parte de este diagnóstico, realizamos una entrevista al profesor Segundo Curitima Manihuari sobre su experiencia como profesor de educación primaria en la comunidad de San Ramón. El profesor Curitima es egresado de FORMABIAP, y como parte de su quehacer docente inició la enseñanza del kukama en la educación primaria, y también con los estudiantes de educación secundaria de esta comunidad. Los profesores, los estudiantes y los padres de familia reconocen este trabajo y han pedido repetidas veces a las autoridades educativas que contraten nuevamente a este profesor en su institución educativa.

Un resumen de la respuesta del profesor Curitima a la pregunta “¿cómo se ve la posición de la población sobre la lengua kukama en San Ramón?”, nos remite a la situación que en 2010 se vivía en esa comunidad con respecto al uso del kukama:

Vamos a hablar de una comunidad que hasta ese momento no quería maestros bilingües, y, por lo tanto, se decía que no quería que se enseñe la lengua kukama-kukamiria. Cuando llegué en marzo a trabajar a la comunidad junto con la profesora Carmen Irarica [una profesora egresada de FORMABIAP como docente de educación ini-

cial intercultural], la población no quería ningún maestro bilingüe. Se escuchaba que no querían maestros bilingües. Cuando dice que escucharon que llegaba la profesora Carmen y yo, dice que las autoridades iban a cerrar la escuela porque no querían maestros bilingües. Al escuchar esto, la profesora Carmen se fue a Dos de Mayo, una comunidad vecina a San Ramón, donde trabaja este año. El maestro cumple con motivar a la población. Por eso cuando me presenté a la población les dije que soy indígena y ellos se impresionaron porque dije que soy indígena [...] fácilmente. En julio yo veía que la comunidad ya aceptaba la lengua kukama. Los estudiantes estaban motivados por aprender la lengua kukama. En realidad, la población no estaba contra la lengua kukama. Ellos se ponían en contra de la educación bilingüe porque los profesores que llegaban ahí decían que la educación bilingüe es atraso y que no vale la lengua kukama.

Ahora en la comunidad de San Ramón ya aceptan la educación bilingüe, los demás profesores también ahora aceptan que la educación bilingüe es necesaria para esta comunidad. Cuando el profesor quiere motivar se puede lograr que la población kukama acepte su identidad y desee aprender la lengua indígena. Por eso, les pido a mis compañeros egresados de FORMABIAP que la única manera de llegar a la población es motivarlos a reconocer su identidad. Estoy convencido que los maestros bilingües hacemos todo lo posible por transmitir la lengua kukama, pero hay enemigos de la lengua kukama. También estoy convencido que San Ramón pide que haya educación bilingüe para aprender la lengua kukama.

Cuando se le preguntó si había en la comunidad algún líder que se hubiera opuesto al uso del kukama, manifestó que anteriormente había escuchado que en San Ramón había personas que, al parecer, estaban en contra de la lengua, sin embargo, en las asambleas y en sus conversaciones con los padres y los comuneros no había escuchado a nadie que dijera que el kukama no valía y no había que hablarlo. En su opinión, el rechazo más bien venía de fuera:

Los pobladores al ver que un profesional les dice que el kukama no vale, ellos siguen esta visión porque confían en el profesional. Pero si un profesional kukama les demuestra que habla el kukama, entonces ellos dicen, un joven profesional kukama habla nuestra lengua y nosotros los que hemos nacido hablando kukama no hablamos.

Respecto a la aceptación del kukama entre los jóvenes que regresan de las ciudades, nuestro entrevistado respondió que algunos jóvenes decían en broma que la lengua kukama no valía. El expresó comprensión frente a las manifestaciones de estos jóvenes, pues coincidían con lo que ellos escuchaban en muchas partes.

Algunos jóvenes tratan de esconderse de ser kukamas o de hablar kukama porque han escuchado a la gente decir que es una lengua que no sirve. Pero en la comunidad ya se está usando la lengua kukama [nuevamente]. Algunos jóvenes van a la tienda a comprar y piden en lengua kukama. Esto es un avance, poco a poco se usa más el kukama entre los jóvenes.

Por otro lado, en la realización del concurso sobre expresiones culturales y literarias en lengua kukama, pudimos percibir una valoración positiva hacia la lengua. Algunos padres que sabían kukama y no lo hablaban se sentían gratamente sorprendidos de que sus hijos participaran en estos concursos y ensayaran sus exposiciones orales en lengua kukama. Este concurso hizo posible también que los estudiantes, para lograr hacer su trabajo, comenzaran a preguntar a sus padres y abuelos. Este interés nuevo en la lengua hizo que los hablantes del kukama se sintieran con menos vergüenza para hablarlo. Un testimonio interesante es el de don José Icomena, quien participó como jurado del concurso el segundo y tercer día. Él manifestó que se sentía muy feliz de escuchar su lengua originaria, pues recordaba palabras que incluso había olvidado por desuso. Era impresionante ver el rostro de felicidad de este sabio cuando escuchaba las canciones, los cuentos y los discursos que los más jóvenes pronunciaban en kukama. En el desarrollo del concurso se percibió una inclinación

positiva hacia la lengua, aun cuando se supiera que esto se hacía por los premios. Sin embargo, con ello se inició la valoración nueva de la lengua al comprobar cómo un profesional como Segundo Curitima se sentía orgulloso de hablar kukama. Se percibía una visión distinta de la lengua kukama al escucharla que hablar en escenarios antes prohibidos como la escuela y el teatro cultural de la ciudad de Nauta.

En el pueblo Kukama, además de estas acciones de revaloración de la lengua y cultura indígenas promovidas desde un centro de formación docente, existen otras iniciativas personales e institucionales que forman parte de procesos más amplios de reconocimiento de la herencia indígena por parte de los pobladores locales, pertenecientes o no a pueblos indígenas y también de la difusión de la legislación nacional e internacional que reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas al ejercicio y preservación de su lengua y cultura. Por ejemplo, desde hace años se ha conformado en la ciudad de Nauta, la principal población mestiza de los territorios ocupados por el pueblo Kukama, un grupo de sabios que difunde la lengua kukama en la radio local en horarios de madrugada y quienes últimamente han estado enseñando esta lengua en una institución educativa de primaria y secundaria catalogada como una de las mejores escuelas de la ciudad. Sin embargo, estos esfuerzos desarrollados por iniciativas personales y por el impulso de instituciones como FORMABIAP, por organizaciones indígenas y por grupos parroquiales, no se centralizan y coordinan, por ejemplo, para aprovechar los materiales que cada uno produce y para potencializar los logros en sus respectivos ámbitos de trabajo. Se ha iniciado una serie de reuniones entre estos actores para llegar a acuerdos sobre el sistema escrito que se va construyendo paulatinamente. Estas primeras reuniones revelan las limitaciones y dificultades que se han observado en otros casos de unificación de la escritura de una lengua indígena (Jung y López, 1987; Llanque y López, 1987; Hornberger, 1995). Hay una intervención externa de promotores de un determinado alfabeto en uso que se opone a cualquier cambio que es propuesto por escri-

tores de la lengua indígena, que en su mayoría son profesores que desarrollan la EIB como parte de su formación o porque deciden introducir el uso de la lengua originaria en la escuela. La unificación escrita de la lengua originaria, en vista de la existencia de diversas variantes orales, es planteada por los promotores originarios y los asesores lingüísticos externos como un acuerdo con base en el alfabeto. El proceso de alfabetización en español seguido por los escritores de lenguas indígenas es una fuerte impronta que condiciona el uso de ciertas grafías del español que no permiten una representación adecuada de la unidad fonológica de la lengua originaria o condicionan la pronunciación de los sonidos indígenas generando una confusión siempre en desmedro de la lengua originaria y a favor de la hegemonía de la lengua hispana en todos los niveles.

De esta manera, los procesos de revitalización del uso oral de la lengua originaria, tanto en la escuela como en los contextos familiares y comunales, se debilitan por controversias entre los hablantes y los actores externos en torno a la sobredimensionada atención a la unificación del alfabeto y a la enseñanza de la lengua en contextos escolares. La atención al fomento de la lengua en el contexto del hogar para que los abuelos puedan hablar en kukama a sus nietos o para que los padres hagan esfuerzos por aprender más del kukama para apoyar el trabajo de los abuelos, se deja de lado y pone en peligro la transmisión intergeneracional de unos mil abuelos hacia sus nietos. Sin embargo, resulta promisorio que un grupo de jóvenes de un prestigioso colegio secundario de la comunidad —con el apoyo de unos jóvenes extranjeros— produjeran un vídeo musical sobre la necesidad de recuperar y revitalizar el kukama, el cual atrajo la atención de miles de jóvenes más allá del espacio kukama. “Kumbarikira” es la canción, compuesta con jóvenes, hombres y mujeres kukama, a ritmo de rap y reúne a una representante de la última generación que, aun siendo bilingüe, puede hablar y cantar en kukama y a la primera que es hispanohablante nativa, pero que a través del rap manifiesta su deseo de recuperar su lengua patrimonial para ser

kukama.¹³² El caso de estos jóvenes mereció la atención nacional y fue objeto de comentarios positivos en medios de comunicación de Lima. Por lo demás, el pegajoso ritmo de “Kumbarikira” hizo que la canción se volviera viral en YouTube y en el Perú y que mereciera la atención de algunos medios internacionales.¹³³

El caso shiwilu

Conocido en la literatura como Jebero, este pueblo actualmente se autodenomina Shiwilu. La población shiwilu vive en la zona comprendida entre los ríos Marañón y Huallaga, en el distrito de Jeberos, provincia de Alto Amazonas, departamento de Loreto. Se concentra en el poblado de Jeberos, y algunas familias también viven en el caserío adyacente de San Antonio de Rumiyacu, y en unas cuantas comunidades a lo largo de los ríos Aipena y Marañón (Valenzuela, 2012). Muchas familias descendientes de este pueblo viven en varias ciudades de la Amazonía peruana como Iquitos y en poblados cercanos a esta ciudad, como es el caso de Zungarococha.¹³⁴

La historia de contacto de los shiwilus con la población blanco-mestiza data desde las primeras incursiones españolas. Su territorio fue luego penetrado por misioneros, profesores, personal militar, extractores y otros miembros de la sociedad envolvente. Entre 1804 y 1809, la ciudad de Jebero fue la capital administrativa, militar y religiosa de la región. Este hecho demuestra la importancia que tenía el poblado de Jeberos como zona de ingreso desde los Andes y la zona costera hacia las poblaciones de la Selva Baja. Sin embargo, este

132 Ver: www.youtube.com/watch?v=Fx4UfVuO7II

133 Ver: noticias.univision.com/.../kumbarikira-cancion-peru-busca-rescatar-leng

134 En el caserío de Zungarococha, en las cercanías del FORMABIAP, vive desde hace muchos años, una hablante de lengua shiwilu (Comunicación personal de Yris Barraza).

periodo de auge se interrumpió en 1809, a raíz de un levantamiento indígena en Jeberos y Lagunas que aísla esta zona de las entradas misionales y otras avanzadas de la sociedad envolvente.

En 1997 se identificó la existencia de unos 3 000 shiwilus y entre 2010 y 2011 se detectó que de estos solo 30 hablaban la lengua originaria (Valenzuela, 2012). Como ocurrió con los kukamas, los shiwilus también estuvieron bajo el control de las misiones religiosas, donde aprendieron el quechua. Al parecer, un período transitorio de multilingüismo en algunas de estas comunidades concluyó con el mayor poder que adquirió el español. Un hito importante en la revitalización étnica de este pueblo fue la fundación, en 1991, del Grupo Polifacético Aipena de Jeberos que comenzó a usar la lengua shiwilu en sus presentaciones. La constitución de este grupo fue producto de la iniciativa de algunos visionarios culturales que decidieron emplear esta lengua indígena en la presentación de este grupo teatral.

Anteriormente, otros factores también tuvieron una gran influencia en la revitalización étnica del pueblo Shiwilu: la Ley de Comunidades Nativas de 1974 —que otorgó títulos de propiedad a las comunidades indígenas— y la fundación de la AIDSESEP en 1980, que lucha por el reconocimiento de los derechos territoriales, culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas amazónicos. En 1995, los shiwilus fundaron su organización etno-política —la Federación de Comunidades Nativas de Jeberos (FECONAJE)—, uno de cuyos objetivos fue su reconocimiento como indígenas.

En este marco, en 1999, FECONAJE logró que un grupo de cinco jóvenes de Jeberos ingresara al FORMABIAP para estudiar la carrera de EIB, con el propósito de fomentar el reconocimiento y uso de los conocimientos y de la lengua ancestral en el trabajo de la escuela, al menos en educación primaria. Con estos mismos propósitos, en 2004, ingresó otro grupo de seis jóvenes de Jeberos para formarse como docentes. Como resultado de este proceso, se han for-

mado once jóvenes (nueve varones y dos mujeres) como profesores de educación primaria en EIB. Al igual que sus compañeros kukamas, ellos también atravesaron el trauma de ser etiquetados como indígenas, ya que ellos no se veían a sí mismos como tales, sino como mestizos. Del mismo modo, la mayoría de ellos eran bilingües pasivos, y algunos nunca estuvieron expuestos al shiwilu¹³⁵ en la infancia. Ellos siguieron estrategias análogas para re-aprender el shiwilu; y fueron preparados para valorar los conocimientos y prácticas de su pueblo y al mismo tiempo para usar y desarrollar el español, así como para recuperar el uso de la lengua shiwilu como una especie de “segunda” lengua.

En la metodología de enseñanza de las lenguas en programas educativos de EIB, como el del FORMABIAP, todavía se habla de la enseñanza, el uso y el desarrollo de la lengua materna, o primera lengua, y de una segunda lengua, que en los casos más típicos se trata de la enseñanza del español a niños que mayormente usan y dominan la lengua indígena como lengua materna. Como lo sugerimos líneas arriba, hoy en día esta distinción resulta poco operativa, pues cuando se trata de revalorar y revitalizar una lengua indígena en la escuela, a través de su enseñanza y uso escolar, en rigor no es posible recurrir ortodoxamente a una metodología de segunda lengua, entre otros motivos, por la condición de recordantes o de bilingües pasivos que tienen estos aprendices, así como también por el hecho que ellos, y/o sus padres, viven procesos de etnogénesis que influyen en su motivación para adquirir, aprender, reaprender o sacar del olvido su lengua patrimonial.

135 El shiwilu es una lengua perteneciente a la familia capahuaha. Tanto este idioma como los otros de la misma familia se hablan únicamente en la Amazonía peruana. Todos ellos tienen reducidos números de hablantes.

Al igual que los estudiantes kukamas, los shiwulus pasaron por el proceso traumático de reconocerse como integrantes de un pueblo indígena. Del mismo modo, algunos de ellos habían escuchado en su niñez fragmentos de la lengua shiwilu de parte de sus padres o abuelos y tenían cierto conocimiento pasivo y elemental de esta lengua. Otros dijeron que no sabían nada de esta lengua indígena porque nunca la escucharon de sus padres.

Con las mismas estrategias desarrolladas con los jóvenes kukamas, se trató que estos maestros en formación reconocieran y valoraran los saberes y prácticas ancestrales vigentes en la vida diaria de las familias y en los asentamientos actuales. Una muestra del abundante conocimiento que estos jóvenes tenían sobre las actividades de su pueblo fue la sistematización de conocimientos sobre la caza que se logró durante su formación como docentes (cf. Barraza, 2008). Al igual que los kukamas, los shiwulus demostraron un conocimiento y un manejo impresionante de las prácticas de uso y convivencia con el bosque tropical que, en suma, podrían ser la base para los procesos de revitalización o reconstrucción étnica de estos pueblos. Gasché y Vela (2012) corroboran con muchos datos el dominio de conocimientos y prácticas que poseen los individuos pertenecientes a lo que ellos llaman “sociedad bosquesina”. Asimismo, se trató que aprendieran la lengua shiwilu de boca de sabios adultos que aún la hablan. Se logró también la participación de una lingüista –sobre todo para la segunda promoción– que, con ayuda del sabio shiwilu, diseñó los talleres de lengua originaria para fomentar su aprendizaje.

También se diseñaron varias estrategias para que estos jóvenes, cuando regresaran a sus comunidades, aprovecharan estos momentos para aprender la lengua indígena de las personas de edad avanzada que todavía la hablan y para que fomentasen su uso en la familia y en los contextos comunales. Del mismo modo, se elaboraron diversos materiales educativos para estimular el aprendizaje de la lengua por parte de los futuros profesores y de los niños.

Cuando se graduaron, por razones propias de la burocracia estatal y que tienen que ver con la asignación de docentes, estos jóvenes profesores bilingües fueron enviados a una comunidad shawi y no a una shiwilu.¹³⁶ Para empeorar las cosas, la escuela de Jeberos estaba controlada por profesores mestizos que no aceptaban ninguna forma de EIB. Por ende, ellos no tuvieron la oportunidad de ejercer sus capacidades para fomentar la valoración de la lengua y la cultura shiwilu en la escuela. Recién en 2013 se logró que se reconociera las escuelas con población shiwilu como instituciones educativas EIB, gracias a una disposición de la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) del Ministerio de Educación. Sin embargo, como en estas escuelas shiwilu hay profesores mestizos de habla hispana con nombramientos, solo se ha logrado contratar a dos profesores shiwilus para la escuela de Jeberos. Recién se podrá saber qué impacto podrán lograr estos profesores en esta escuela, pero es previsible que tendrán los mismos retos que los profesores kukamas que trabajan desde hace varios años en escuelas de población kukama, reconocidas o no como instituciones de EIB: oposición de los profesores mestizos de la zona, obstáculos de parte de los funcionarios locales del Ministerio de Educación, falta de atención en la elaboración de diversos materiales educativos para la EIB de parte del Ministerio de Educación, entre otros.

No obstante, pese a los escollos encontrados en la escuela, por acción de la comunidad, surgió en Jeberos una experiencia in-

136 Este es un problema clásico que marca la aplicación de la EIB en todo el continente. Persisten problemas en la asignación de docentes y a menudo un docente de habla A es asignado a una comunidad de lengua B. Sin embargo, cuando los sistemas educativos reportan datos de cobertura escolar bilingüe y de asignación de docentes bilingües no toman en cuenta esta discrepancia; al parecer, para algunos operadores del sistema educativo la categoría “bilingüe” es tomada como genérica, sin importar que esta incluye una gran diversidad de bilingüismos y de combinaciones de lenguas.

novadora que contribuye a la revitalización del shiwilu. Todos los domingos, por espacio de hora y media, se enseña el shiwilu. Una exintegrante del Grupo Polifacético Aipena de Jeberos, con la ayuda de ancianos conocedores de la lengua, desarrolla las clases de esta lengua para unos 30 niños pequeños. Esta experiencia surgida desde la misma comunidad, junto con la actividad teatral ya mencionada, puede marcar el rumbo de la recuperación de esta lengua patrimonial. Es de esperar también que grupos de adolescentes y jóvenes shiwilus emulen a sus compañeros kukamas y que, con la creatividad y entusiasmo propios de su edad, encuentren otros caminos extraescolares para la revitalización de su patrimonio lingüístico.

En resumen, en el caso del pueblo Shiwilu, las acciones de revitalización étnica como expresión de procesos más profundos de posicionamiento político, social y económico se hallan vinculadas a las acciones dirigidas a recuperar la lengua patrimonial del pueblo. La recuperación del shiwilu es parte de un proceso más amplio de reconstrucción étnica que se relaciona con los conflictos en la construcción de ciudadanías indígenas en el marco de una lucha política por el reconocimiento efectivo de las ciudadanías plurales en un país tradicionalmente homogeneizador.

Aunque influyentes, estos esfuerzos personales e institucionales no siempre se articulan y coordinan. Por ejemplo, los materiales escritos fueron producidos por diferentes grupos, sin previa coordinación en cuanto a la forma de escribir el shiwilu. El proceso para llegar a un sistema unificado de escritura para el shiwilu reveló limitaciones y dificultades similares a las observadas en el caso kukama. Complicó la situación que algunos se sintieran “dueños” de uno de los alfabetos en pugna, pues ellos se oponían a los cambios propuestos por otros escritores indígenas. Así, el proceso de revitalización del uso oral de la lengua nativa en la escuela, la familia y la comunidad se ve debilitado por las disputas ortográficas. Frente a ello, la promoción del uso oral del shiwilu en el hogar y en la comunidad es impe-

rativa, pues hay necesidad de restaurar los canales de comunicación entre los abuelos y los nietos, la misma que además de ser beneficiosa, también serviría a un propósito sociopolítico importante.

La recuperación nacional del maya guatemalteco

Otras iniciativas de revitalización idiomática, a diferencia de las que se acaban de mencionar, son resultado de negociaciones políticas complejas entre intelectuales y políticos indígenas y representantes del Gobierno. Este es el caso de Guatemala después del conflicto armado interno. Los Acuerdos de Paz (1995-1996) pusieron fin a 36 años de una guerra interna que adquirió tintes étnicos y que llevó a la muerte de al menos 200 000 mayas (Sabino, 2007). En general, los Acuerdos de Paz abordaron distintos aspectos de la realidad social, económica y política guatemalteca, pero no llegaron a resolver algunos problemas históricos clave como aquel referido a la tenencia de la tierra. Estos acuerdos, si bien vinculantes para el Estado guatemalteco, no han sido aún cumplidos en su totalidad, pese a que ya han transcurrido casi dos décadas desde su suscripción.

Uno de esos acuerdos, el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, fue suscrito en marzo de 1995, en México. Dicho acuerdo se hace cargo de la exclusión en contra de los pueblos indígenas y de la discriminación y el racismo de los que son objeto, establece lineamientos de política que rigen para los tres pueblos indígenas que la legislación de este país reconoce: el Maya (conformado por 22 comunidades sociolingüísticas), el Xinca y el Garífuna.¹³⁷

137 La sociedad guatemalteca llegó al consenso de que su país está compuesto por cuatro pueblos: el Maya, el Xinca, el Garífuna y el Ladino. Sin embargo, desde un punto de vista técnico cabe cuestionar la condición de pueblo que se le otorga a los diversos sectores sociales y regionales, conformados por población blanco-mestiza de habla hispana. También cabe la observación respecto a la agrupación de las 22 comunidades de habla maya en un solo pueblo, cuando

En sus apartados sobre derechos culturales y lingüísticos, este acuerdo establece que:

El idioma es uno de los pilares sobre los cuales se sostiene la cultura, siendo en particular el *vehículo de la adquisición y transmisión de la cosmovisión indígena, de sus conocimientos y valores culturales*. En este sentido, todos los idiomas que se hablan en Guatemala merecen igual respeto. En este contexto, se deberá adoptar disposiciones para recuperar y proteger los idiomas indígenas, y promover el desarrollo y la práctica de los mismos (Guatemala, 1995, el énfasis es mío).

A partir de ello, plantea un conjunto de lineamientos de política lingüística, entre los que cabe destacar los siguientes:

Promover el *uso de todos los idiomas indígenas en el sistema educativo*, a fin de permitir que los niños puedan leer y escribir en su propio idioma o en el idioma que más comúnmente se hable en la comunidad a la que pertenezcan, promoviendo en particular la educación bilingüe e intercultural e instancias tales como las Escuelas Mayas y otras experiencias educativas indígenas; Promover la *utilización de los idiomas de los pueblos indígenas en la prestación de los servicios sociales del Estado a nivel comunitario*; *Informar a las comunidades indígenas en sus idiomas, de manera acorde a las tradiciones de los pueblos indígenas y por medios adecuados, sobre sus derechos, obligaciones y oportunidades en los distintos ámbitos de la vida nacional. Se recurrirá, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación masiva en los idiomas de dichos pueblos*; Promover los programas de *capacitación de jueces bilingües e intérpretes judiciales de y para idiomas indígenas*; Propiciar la *valorización positiva de los idiomas indígenas, y abrirles nuevos espacios en los medios sociales de comunicación y transmisión cultural, fortaleciendo organizaciones tales como la Academia de Lenguas Mayas y*

persisten factores, étnicos, culturales y políticos que marcan identidades diferenciadas y con denominaciones propias.

otras instancias semejantes; y Promover la *oficialización de idiomas indígenas*. Para ello, se creará una comisión de oficialización con la participación de representantes de las comunidades lingüísticas y la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala que estudiará modalidades de oficialización, teniendo en cuenta criterios lingüísticos y territoriales. El Gobierno promoverá ante el Congreso de la República una reforma del artículo 143 de la Constitución Política de la República de acuerdo con los resultados de la Comisión de Oficialización (Guatemala, 1995, el énfasis es mío).

Como se puede apreciar de la revisión de los elementos destacados, las medidas identificadas por los negociadores tienen que ver, sobre todo, con el prestigio de la lengua o con lo que se denomina planificación de estatus (oficialización, uso en la administración pública y en la educación, así como en los medios de comunicación, valoración, etc.). Pero para que la utilización de las lenguas mayas sea posible, de forma indirecta se apela también a la adquisición y aprendizaje de la lengua, lo que supone acciones provenientes de la planificación de la adquisición (Cooper, 1997).

Resultado de todos estos acuerdos —presionados por una intelectualidad maya y por intelectuales mestizos solidarios con la causa indígena—, Guatemala adoptó el multiculturalismo como una política de Estado. Dentro de ese marco, los mayas —que constituyen aproximadamente el 50% de la población total del país—¹³⁸ adquirieron algunos derechos culturales y lingüísticos, para así apoyar el renacimiento maya que había comenzado en la década de 1980, precisamente durante la época de la guerra y el genocidio indígena.

138 Según datos oficiales, para 2002 la población maya solo representaría el 40% del total, sin embargo, estimaciones extraoficiales, así como los propios intelectuales indígenas, nos hablan de una cifra superior al 60%.

England (1998) ofrece una amplia descripción de muchas de las acciones implementadas hacia la revitalización lingüística en Guatemala: el control maya de las decisiones normativas de la lengua, la estandarización de la escritura con la adopción de alfabetos oficiales, la producción de materiales escritos, el uso de las lenguas mayas en las escuelas públicas y la formulación de nuevas políticas gubernamentales con respecto al estatuto político de las lenguas indígenas.

A ello se añade que, partir de 1980, se crearon diferentes oficinas gubernamentales para atender algunos de los asuntos indígenas: un proyecto experimental de educación bilingüe y bicultural (1981), una Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (1995), una Academia de Lenguas Mayas, nacional y autónoma (1990), un Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural (2003) y una Comisión Presidencial contra el Racismo y la Discriminación (2003). En cuanto a la lengua, después de una serie de discusiones académicas y políticas, en 2003 todas las lenguas indígenas fueron reconocidas como lenguas nacionales, mientras otra norma prescribió la generalización de la EIB. Anteriormente, en 1987, se aprobaron también los alfabetos oficiales para todas las lenguas mayas. Además, desde 1981, la EIB¹³⁹ ha sido parte de la lengua nacional y la política educativa, aunque a partir de un esquema de transición temprana con las cuatro lenguas mayas mayoritarias. Una quinta parte de todos los maestros de primaria es de origen maya, existen materiales educativos para 15 de las 22 lenguas mayas, 21 colegios secundarios forman maestros de EIB para el nivel inicial y 4 universidades ofrecen formación profesional en EIB, entre ellas la única universidad pública, la

139 Utilizo en este texto el nombre genérico de EIB, tal como se usa en todos los demás países latinoamericanos. En Guatemala se prefiere la sigla EBI para referirse a una educación bilingüe e intercultural. En esto coincide la visión oficial y la propia percepción maya que considera que la anteposición del adjetivo intercultural va en desmedro del carácter bilingüe de la educación y, por ende, minimiza el papel que las lenguas indígenas deben jugar en el aula y la escuela.

Universidad de San Carlos (USAC). Adicionalmente, como resultado de un acuerdo tripartito firmado con el Gobierno y el Sindicato Nacional de Profesores, la USAC implementa un programa nacional de formación del profesorado que imparte cursos en EIB. Hasta la fecha, todos los Gobiernos han respetado los Acuerdos de Paz y no ha habido grandes cambios políticos, a pesar de que los recursos financieros asignados a la EIB siempre han sido limitados. Varios donantes internacionales respaldan los programas de EIB desde un marco importante de apoyo a los derechos de los pueblos indígenas.

A primera vista, el caso maya podría considerarse exitoso, ya que la intelectualidad maya fue capaz de negociar cada una de estas medidas con los gobernantes del país, aunque también cabe reconocer que en muchas de ellas hubo presión y hasta intervención de la comunidad internacional. Pese a ello, en muchos otros casos, el Gobierno guatemalteco no las ha aplicado plenamente. Un ejemplo de esta disparidad entre la retórica y la realidad es la falta de aplicación de dos normas clave para el desarrollo de las lenguas indígenas: la ley de lenguas nacionales y el decreto que prescribe la generalización de la EIB en la educación guatemalteca. La ley de lenguas nacionales no se aplica y tampoco se logró reformar la Constitución de 1985 para incluir los derechos individuales y colectivos que los Acuerdos de Paz previeron. Por su parte, la EIB gubernamental parece haberse estancado y las escuelas bilingües efectivas son escasas (Mo, 2013), aunque más de 20 000 profesores maya hablantes trabajen en el sector público. Todo esto genera desafección de algunos sectores de la intelectualidad maya con las políticas oficiales de EIB, así como la búsqueda de sus propios modelos educativos. Por otra parte, no parece haber ningún deseo real de transformar la estructura del Estado, para verdaderamente dar cuenta de la multiétnicidad y el multilingüismo de Guatemala. Algunos líderes mayas se han acomodado y han llegado a ser parte de la burocracia nacional e internacional y otros trabajan en las ONG que crearon intelectuales y políticos mayas cuando se avizoraba la suscripción de la paz.

Varias paradojas marcan el caso maya guatemalteco. La mayoría de estos cambios, aunque negociados entre la elite maya y el Gobierno, no fueron consultados y mucho menos acordados con las bases mayas.

Muchos mayas están todavía más preocupados por la adquisición del español que por el mantenimiento [y revitalización] de las lenguas mayas. Todavía es demasiado pronto para saber en qué medida la posición adoptada por la dirigencia maya tiene un impacto real en las comunidades, o [si] los miembros de la comunidad comparten esa posición (England, 1998: 114).

También cabe destacar que mayores esfuerzos han sido puestos –tanto por el Estado como por los propios mayas a través de sus organizaciones no gubernamentales– en la atención educativa de las cuatro comunidades sociolingüísticas más numerosas –kaqchikel, mam, quiché y qeqchí–, que cubren al 80% de hablantes de un idioma indígena en el país, en desmedro de aquellas minoritarias cuyas lenguas se debilitan cada vez más.

De hecho, hay una falta de preocupación nacional por la supervivencia de las lenguas mayas como resultado de “una ideología de la sociedad dominante, en el poder, que devalúa todo lo relacionado con la cultura indígena, incluyendo la lengua” (England, 2003: 738). Desafortunadamente, algunas de estas actitudes negativas son ahora comunes, no solo entre los mestizos hispano hablantes, sino también dentro de la comunidad maya. Contradictoriamente con ello, varios colegios privados del país han decidido incluir la enseñanza de una lengua maya en la educación secundaria –por lo general, una de las cuatro mayoritarias– en adherencia al currículo nacional que plantea la enseñanza de L1, L2 y L3, como parte del área de comunicación y lenguaje en el nivel secundario (Guatemala, 2008).

En general, el renacimiento maya al que nos referimos líneas arriba es más espiritual y cultural que lingüístico, incluyendo la rea-

propiación de los sitios arqueológicos ahora redefinidos como lugares sagrados, donde se llevan a cabo ceremonias religiosas periódicamente. Hay un fuerte movimiento de guías espirituales mayas y una resignificación de las prácticas culturales y religiosas, pero dado que también ha habido una apropiación de estas prácticas por parte de los sectores ladinos, cada vez con mayor frecuencia estas prácticas se llevan a cabo también en español. Del mismo modo, hay un esfuerzo cada vez mayor por descifrar los glifos mayas, que congregan a unos cien lingüistas y profesores mayas en reuniones anuales, aunque la mayoría de estos debates también se lleva a cabo en español. Además, todas las mujeres mayas –incluyendo a aquellas pertenecientes a la intelectualidad maya– visten sus trajes tradicionales y hay una tendencia entre los hombres mayas a vestir prendas que, aunque modernas, llevan una marca identitaria indígena. Los intelectuales mayas también están presentes en los debates nacionales y aprovechan todas las oportunidades para hacer que la cosmovisión maya sea conocida por el grupo hegemónico. Sin embargo, el español es la lengua franca utilizada en la mayoría de las reuniones interétnicas y, más aún, en las negociaciones con las autoridades del Gobierno blanco-mestizo. Por otra parte, los intelectuales y políticos mayas no siempre mantienen un uso activo y fluido de su lengua patrimonial.

Esta situación general podría cambiar en los próximos años, ya que los movimientos de base mayas recientemente politizados, ahora expresan su descontento hacia las políticas multiculturales neoliberales y luchan por sus derechos territoriales y en defensa de los recursos naturales. Desafortunadamente, esto lleva a discrepancias internas y abiertas que el grupo hegemónico mestizo aprovecha para justificar y reforzar el *estatus quo*.

En este marco general, un grupo de intelectuales perteneciente a la comunidad sociolingüística kaqchikel¹⁴⁰ —una de las cuatro mayoritarias del país— organizaron la Fundación Kaqchikel (FUNKAQ), para enseñar el kaqchikel como segunda lengua a los niños de zonas rurales y urbanas. Ellos estaban preocupados por la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua y la rápida pérdida del kaqchikel entre las nuevas generaciones (Saguach, 2011). También les preocupaba que la EIB oficial se hubiera centrado únicamente en los niños mayas que necesitaban aprender español como segunda lengua y que no hubiera mostrado ninguna preocupación por los niños mayas que ya no hablaban la lengua originaria.

La FUNKAQ no es un caso aislado, otras ONG mayas también están buscando alternativas como resultado del creciente descontento con los modelos oficiales de EIB. La FUNKAQ aprovechó que el currículo oficial establece un régimen estratificado de tres lenguas para el Área de Comunicación y Lenguaje (la primera lengua del estudiante, una segunda lengua nacional y el inglés) y organizó un plan de estudios para enseñar la lengua kaqchikel, así, capacitó profesores y preparó materiales educativos.

Una escuela destacada que la FUNKAQ apoya es la Escuelita Abuelita Pavoni, situada en un pueblo a 70 km de la ciudad de Guatemala. Esta escuela se inauguró en 2002 con la asistencia de un grupo de benefactores italianos. Antes, los niños de este pueblo no

140 El kaqchikel es una lengua del grupo quicheano de la familia maya. Esta comunidad sociolingüística estaría conformada por aproximadamente medio millón de hablantes; sin embargo, aunque no hay información fidedigna al respecto, se trata de una de las comunidades sociolingüísticas que experimenta un proceso acelerado de desplazamiento generacional hacia el español. Esto ocurriría con más fuerza en todas las poblaciones kaqchikeles con mayor cercanía a la ciudad de Guatemala y la carretera Interamericana (Panamericana). En el censo de 2002, 832 968 personas declararon pertenecer a este pueblo.

asistían a la escuela o caminaban diariamente 8 km a la escuela más cercana. En Abuelita Pavoni, los profesores refuerzan sus conocimientos y el uso del kaqchikel simultáneamente con la enseñanza de esta lengua. Planifican sus clases juntos, viven en la comunidad e interactúan periódicamente con los padres. Están comprometidos con su identidad kaqchikel y educan a cerca de 200 estudiantes que son bilingües pasivos. Aunque los padres y abuelos de los estudiantes les hablan en español en casa, ellos muestran preocupación por la pérdida de su lengua y quieren volver a ser “parte de un pueblo” y “hablar de nuevo con propiedad” (Saguach, 2011).

El personal de la escuela está decidido a restaurar oralmente el kaqchikel en la vida cotidiana y a enseñarlo como una segunda lengua, como parte de una agenda etno-cultural más integral, que promueve la educación enraizada en principios y valores mayas (respeto a la Madre Tierra y a la voz de los ancianos kaqchikeles). Para hacerlo, trabajan en proyectos anuales de la comunidad escolar, con la participación activa de los padres y de las autoridades tradicionales. Los padres y las autoridades locales también intervienen en la formulación del plan de estudios local, en el que se incluyen aspectos de la cosmovisión kaqchikel. A los padres también se les pide que apoyen a sus hijos en el aprendizaje y ellos muchas veces delegan esta responsabilidad a los abuelos porque estos aún conservan el uso de la lengua originaria. Estas y otras acciones forman parte del proyecto político pedagógico comunitario aprobado en 2006 bajo el título *Un Sueño Hecho Realidad*.

Esta iniciativa ha recibido la atención de las autoridades educativas locales y nacionales, las cuales tienen un acuerdo para participar en la selección de profesores. Los aspirantes deben responder específicamente al proyecto de la escuela comunitaria y demostrar que hablan y escriben kaqchikel. Su esquema alternativo para –agrupar a los estudiantes en función de su conocimiento del kachikel en lugar de los grados– también ha sido aceptado: tienen dos grupos de

principiantes (uno para niños pequeños y otro para estudiantes mayores), un grupo intermedio y dos grupos avanzados. Estos grupos, organizados por habilidades lingüísticas, reciben una hora diaria de kaqchikel. Para desarrollar el resto del plan de estudios vuelven a la organización escolar habitual y al español.

Esta experiencia demuestra que se necesita del compromiso de los profesores con su identidad y su lengua patrimonial, aunque la autoidentificación pueda muchas veces ser dolorosa, como lo fue para los shiwilus y kukamas. “Es crucial reconstruir individual y colectivamente las historias de vida de los profesores, particularmente con respecto a sus identidades culturales y lingüísticas; de esa manera, los procesos de autorreflexión podrían activarse a favor de un aumento de las competencias lingüísticas en la lengua oprimida” (Xocop, 2011).

Durante el período 2011-2012, el Ministerio de Educación evaluó la implementación de la EIB debido a su preocupación por el bajo logro académico de los estudiantes indígenas. Los resultados mostraron que los estudiantes de Abuelita Pavoni no solo aprenden kaqchikel y lo utilizan, sino que también superan a sus pares kaqchikeles de la EIB, de la misma manera que a los de escuelas monolingües en español, tanto en kaqchikel como en español, y tanto a nivel oral como escrito (Mo, 2013).

La escuela Abuelita Pavoni no es la única de su género, hay otras como la Escuela Ixmucané, de Tecpán, también de gestión comunitaria, que de igual forma atiende a niños y jóvenes kaqchikeles cuya lengua materna es ahora el español. Unas cincuenta escuelas mayas de gestión comunitaria están dispersas por todo el país y hacen esfuerzos voluntarios por revitalizar las lenguas patrimoniales de las comunidades a las que atienden, a través de la inserción de un área curricular específica dirigida a la enseñanza de su lengua. Por

desgracia, estas escuelas trabajan de manera aislada y sin que haya vínculos entre ellas.

En contraste con ello, las cerca de siete mil escuelas públicas catalogadas como bilingües por el Ministerio de Educación no logran superar totalmente la herencia del modelo de transición temprana que adoptaron en la época de la educación bilingüe bicultural que se inició en la década de 1980. Hoy existe una diversidad de situaciones en las que, a nombre de la EIB, se enseña solo en español según los cánones del currículo nacional, pero incluyendo algunos contenidos mayas en el desarrollo curricular. Se incluye una asignatura de lengua maya por dos o tres períodos semanales de 40 minutos cada uno, dedicada sobre todo al desarrollo de aspectos formales de la lengua en cuestión y se ofrece educación bilingüe en uno o más grados de la educación primaria, con énfasis en el área de comunicación y lenguaje e incluyendo aspectos de la matemática maya. Pero el denominador común es la orientación transicional imperante que determina que, en los niveles inicial y primario, las lenguas indígenas sean vistas como puentes hacia el español. Y, en los primeros tres años de la secundaria, se incluye el aprendizaje de una lengua maya como reconocimiento simbólico de la diversidad del país.

El Consejo Nacional Indígena del Cauca (CRIC) y la educación propia

Nuestro tercer caso es un emprendimiento de abajo hacia arriba en una región indígena de Colombia, que tiene incidencia a nivel nacional pues ha jugado un papel importante en la formulación de políticas públicas para todo el país. A principios de 1970, el *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC) reintrodujo el uso activo de las lenguas indígenas de su territorio en sus actividades sociales y políticas. El CRIC reúne a la mayor parte de los cabildos y comunidades indígenas del Cauca y está constituido por 115 cabildos de los pueblos Nasa, Guambiano, Totoró, Guanaco, Coconuco, Yanacona, Inga y Eperara. Esta organización indígena fue también partícipe

de la creación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la cual integra hasta hoy.

La defensa de las lenguas originarias y la formación de profesores indígenas para la preservación y desarrollo de las lenguas indígenas son dos puntos de su agenda reivindicativa, junto a otros cinco, de los cuales los dos primeros son la recuperación del territorio y la consecuente ampliación de los resguardos indígenas. También se han propuesto fortalecer los cabildos indígenas, difundir las leyes en beneficio de la población indígena y defender la historia y costumbres de sus pueblos.¹⁴¹

En ese contexto político de lucha por la revitalización étnica y la autonomía —que incluye cuatro pilares: unidad, tierra, cultura y autonomía—, desde 1978, el CRIC cuenta con un Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEB) que cubre prácticamente todo el territorio indígena ancestral de los siete pueblos involucrados. Luego de más de 40 años de lucha indígena en el Cauca por su autodeterminación y autogobierno, y de más de 35 años de acción educativa local, el CRIC, bajo contrato con el Estado, administra la educación pública en el territorio de su incidencia política.

Aun cuando administre fondos públicos, el CRIC marca distancia con la educación convencional que promueve el Estado, pues concibe la educación que ellos imparten como una herramienta política, alineada con los planes y proyectos de vida de los pueblos y comunidades que lo conforman. De este modo, busca superar el divorcio entre la escuela y la comunidad, la desvaloración de lo indígena, el insuficiente respeto por la autoridades comunitaria, “el silencio de la lengua indígena” en las aulas y el autoritarismo de los maestros. Las primeras escuelas comunitarias se abrieron en aquellas comuni-

141 Ver: www.cric.org,

dades que habían luchado por la recuperación de sus tierras, lugares que el CRIC los calificó como críticas pues se caracterizaban por su avance organizativo (Bolaños, 2007).

El objetivo de las escuelas es contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación *para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para defenderse individualmente* —que es el supuesto objetivo de la escuela oficial—. Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio. La comunidad participa en la construcción misma de la escuela (Bolaños, 2007: 55).

En este sentido —particularmente en las comunidades de habla nasa yuwe¹⁴² objeto de este análisis¹⁴³—, desde comienzos de la década del 70 se vive una suerte de renacimiento indígena. Este renacimiento ha generado cambios fundamentales en la región del Cauca. Ha tenido, además, incidencia nacional, tanto en el ámbito exclusivamente indígena como también en la política, en lo que hace a la negociación entre pueblos indígenas y Estado sobre distintos aspectos que comprometen la supervivencia indígena y respecto a los cambios que la educación debe emprender dado el carácter multi-

142 El nasa yuwe es una lengua aislada, hablada por aproximadamente 100 000 personas de un total de 187 000 (41,9%). Los hombres son quienes más hablan nasa yuwe (51,4% frente a un 48,6% de las mujeres). Los hablantes de nasa yuwe son, en su gran mayoría, bilingües, con diferentes niveles de dominio de su lengua originaria.

143 Por razones de espacio solo nos referimos al caso nasa. “El pueblo Nasa se concentra en el departamento del Cauca, en donde habita el 88,6% de la población (164 973 personas). Le sigue el Valle del Cauca con el 3,8% (7 005 personas) y Putumayo con el 1,7% (3 190 personas). Estos tres departamentos concentran el 94,1% poblacional de este pueblo” (Colombia, 2010). Los nasa representan el 13,4% de la población indígena de Colombia y son el tercer pueblo indígena más numeroso de ese país.

cultural de la sociedad que la Constitución Nacional admite desde 1991, precisamente producto de la agencia indígena.

Los avances producto de tal renacimiento son notorios. Entre ellos —en relación con la revitalización idiomática y la educación— cabe destacar los siguientes: 1) el cambio del exónimo páez, aún utilizado en la literatura académica, aunque cada vez menos, por nasa, así como de lengua páez por nasa yuwe; 2) la revaloración del nasa yuwe como herramienta simbólica utilizada en la elaboración de lemas y en arengas durante sus marchas y protestas públicas; 3) el acuerdo comunitario de 1997 que llegó al establecimiento de un alfabeto unificado del nasa yuwe (Rojas, 2002); 4) la propia creación del PEB y la reconceptualización del tipo de educación que mejor respondiera a los objetivos políticos del CRIC; 4) la vinculación temprana de la preocupación por la lengua junto con la recuperación del conocimiento indígena y la reconstrucción de la historia del pueblo nasa; 5) la negociación con el Ministerio de Educación para la adopción de la etnoeducación como política educativa en todas las comunidades indígenas y étnicas del país, a partir de 1976 y 1984 (Bolaños *et al.*, 2004); 6) la resignificación constante y la búsqueda de alternativas a propuestas que emanan del gobierno central, para ponerles rostro y corazón indígena, como es el caso del cambio crucial de Proyecto Educativo Institucional (PEI) a Proyecto Educativo Comunitario (PEC), en 1994 (Bolaños, 2007), y también de la educación inicial en contextos indígenas a la cual ellos denominan como Semillas de Vida; 7) el consecuente involucramiento comunitario en la toma de decisiones sobre *su* educación y el desarrollo progresivo de la noción de educación propia, como alternativa al modelo estatal de etnoeducación, que ellos mismos inicialmente apoyaron, pero que, a su juicio, se desvirtuó cuando disminuyó la interacción entre los pueblos indígenas y el Estado y este tomó el modelos en sus manos; 8) las discusiones sobre la educación superior y la necesidad de formación de profesionales indígenas comprometidos con la gestión autónoma del territorio ancestral; y 9) la creación de su Sistema

de Educación Propia, que aborda la educación de forma sistémica, atendiendo todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el universitario y vinculando la educación a las otras dimensiones de la vida indígena, conectando educación, territorio, salud, y trabajo comunitario para aproximarse al Buen Vivir.

Si bien, en muchos sentidos, el proceso de revitalización de la lengua nasa yuwe comenzó con el renacimiento étnico, que marcó la lucha por la tierra y el inicio del CRIC en los 70, cabe destacar un hito más reciente que contribuyó a la toma de consciencia de la población nasa. Nos referimos a la conformación en 2005 de la Comisión General de Lenguas (CGL). Esta comisión, dependiente del PEB, llevó a cabo el primer autodiagnóstico sociolingüístico comunitario¹⁴⁴ para determinar el estado del uso de la lengua nasa yuwe en distintos contextos, sus fortalezas y debilidades y los niveles de bilingüismo de sus hablantes, tanto en los ámbitos rurales como en los asentamientos urbanos, y con submuestras de los distintos sectores que hoy componen la sociedad nasa. El foco estuvo en la familia nasa y para eso se entrevistó a las personas que cumplían con el rol de cabeza de familia.

El Autodiagnóstico Sociolingüístico del CRIC fue más que una acción de indagación, fue un evento de naturaleza político-pedagógica no escolarizado por medio del cual los dirigentes del CRIC –a sabiendas de la retracción que experimentaba el nasa yuwe– querían hacer del tema un objeto de reflexión colectiva. Por eso se considera que el ejercicio se situó en la dinámica autonómica, territorial y cultural del CRIC, y desde una concepción de la lengua como elemento de

144 Este autodiagnóstico involucró también a jefes de familia de los pueblos Misak, conocidos como Guambiano y Totoró, y trascendió el ámbito del nasa yuwe para considerar también al namtrik o namui wam. El namtrik es una lengua perteneciente a la familia barbacoa; unas entre 10 000 y 15 000 hablarían todavía esta lengua en el departamento del Cauca.

vida y de identidad (Colombia, 2009). El autodiagnóstico constituyó un emprendimiento comunitario, diseñado e implementado colectivamente, en minga. El carácter comunitario del autodiagnóstico tenía que ver con el deseo deliberado de los dirigentes de llevar a los entrevistados (los jefes de familia) hacia el desarrollo de una consciencia lingüística crítica (Freire, 1970; Fairclough, 1992) que les permitiera ver con claridad la situación cada vez más debilitada de su lengua, sobre todo en algunos grupos etarios y en algunos sectores. Además de ello, el CRIC quería que las instituciones del Estado se percataran de la necesidad de apoyar los procesos de revitalización idiomática.

Entre los resultados más importantes se encontró que dos tercios de la población habla bien la lengua, pero una décima parte de la población no habla ni entiende el nasa yuwe. El cuarto restante manifiesta tener una competencia parcial de la lengua, pues son bilingües pasivos o bilingües incipientes. Solo alrededor de un 5% de la población sería monolingüe en nasa yuwe, y un porcentaje muy parecido –ligeramente mayor– sería monolingüe en español. Pero cuando se le preguntó a la población qué lengua utilizaba con más facilidad, la suma de aquellos que lo hacen en español o en español y en nasa yuwe supera ampliamente a quienes tienen más facilidad para comunicarse en nasa yuwe. También resulta interesante anotar que cuando se les preguntó en qué lengua se presentan más, casi la mitad de los entrevistados optaron por no responder la pregunta y la otra mitad respondió que lo hace en español. En resumen, se detectó que la lengua está aún vital, la cantidad de población que la conoce y entiende es importante, pero “la capacidad de hablarla ha disminuido significativamente” (Colombia, 2009: 38).

En junio de 2008, en una Primera Minga de Lenguas que convocó a cientos de hablantes de distintas edades; en comisiones de trabajo y plenaria se analizaron los primeros resultados del autodiagnóstico. El análisis colectivo de estos resultados evidenció la preocupación de las comunidades por la pérdida gradual de la lengua, pero

también su firme deseo de emprender acciones destinadas a revertir el cambio lingüístico.

Desde entonces, su agenda política incluye la pérdida de la lengua como un área clave de preocupación y trabajo. Ahora, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del CRIC brinda formación específica en una carrera de lenguas originarias, cuyo énfasis está puesto en la enseñanza para la revitalización lingüística. La experiencia nasa fue influyente a nivel nacional; encuestas sociolingüísticas similares se realizaron en otras comunidades lingüísticas. El Ministerio de Cultura cuenta con una política para la protección de todas las lenguas indígenas que, desde 2008, ejecuta su Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística, desde el cual se promovió y financió autodiagnósticos sociolingüísticos en casi todas las comunidades lingüísticas amerindias. Desde allí se preparó y difundió un proyecto de ley que daría lugar a la primera ley de lenguas del país.¹⁴⁵ En diciembre 2009 Colombia aprobó una Ley de Derechos Lingüísticos que establece medidas específicas para fortalecer las lenguas indígenas, acciones incluidas en el Plan Nacional de Desarrollo, con el fin de evitar la extinción de lenguas.

El Ministerio de Cultura colombiano cuenta ahora con una dirección especializada que asesora y apoya procesos locales de revitalización de las lenguas indígenas y criollas, cuando así lo solicitan las organizaciones y comunidades de base. También cuenta con un programa nacional de estímulos y promueve publicaciones en lenguas indígenas y difunde la riqueza etno-lingüística colombiana a través de los medios de comunicación masiva.¹⁴⁶

145 Ver:

http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/2009-12-09_29463.aspx

146 Ver: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>

El papel de la escuela y de la educación

Aunque hay suficiente evidencia internacional respecto a que la escuela juega un papel limitado en la revitalización lingüística (King, 2001; Hornberger, 2008), en Latinoamérica, los líderes y los padres indígenas ven a las escuelas como agentes responsables de la recuperación lingüística (King, 2001; López, 2005). Como hemos visto, la supervivencia y el uso de las lenguas indígenas están intrínsecamente asociados a cuestiones de distribución desigual de poder, subalternidad, racismo y todos los temas desarrollados en la primera sección. En consecuencia, en la revitalización de una lengua intervienen otras dimensiones vinculadas con el uso de la lengua y muchas otras agencias y actores. De hecho, sería engañoso y erróneo esperar que solo las escuelas realizaran el milagro de mantener o salvar una lengua.

La escuela, en tanto institución social, está inserta en una estructura organizativa mayor y sirve de puente entre el hogar, la sociedad y el Estado. En ese contexto, se rige por las convenciones establecidas que regulan la interacción entre la sociedad y el Estado. Ese hecho la confronta con demandas de distinta índole que vienen tanto desde arriba como desde abajo; por ende, está sujeta a fuerzas centrípetas y centrífugas a la vez. Tal es el caso de las lenguas, particularmente de aquellas que están en condición de amenaza. Los líderes indígenas y algunos miembros de la comunidad de hablantes, conscientes del riesgo en ciernes, le exigen a la escuela que asuma su responsabilidad frente al cambio lingüístico y en lo concerniente a la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas. Al Estado, por su parte, le toca asegurar la unidad de la nación —en singular— y, dado que la sociedad no ha logrado todavía transformar su visión del Estado-nación, le impone a la escuela la responsabilidad de uniformizar lingüísticamente a los ciudadanos. Por su parte, el creciente contexto de internacionalización de las relaciones entre Estados, la globalización de la economía y la mundialización de la

comunicación, nos sitúan ante un escenario donde los miembros de una comunidad lingüística específica no solo están sujetos —objetiva y subjetivamente— a la influencia de la lengua hegemónica hablada en el país en el que habitan, sino también a la de algunas lenguas extranjeras, en particular del inglés.

Por ello, la recuperación de una lengua indígena no tiene que ver única y exclusivamente con ella misma y con el pueblo que un día la tuvo. La recuperación y revitalización de las lenguas indígenas amenazadas debe emprenderse en un contexto de mayor complejidad en el cual intervienen varias lenguas: la lengua patrimonial a ser revitalizada, otras lenguas indígenas con las cuales los hablantes de la lengua patrimonial están en contacto, la lengua de mayor uso a nivel nacional y una o más lenguas de carácter internacional. Como Hornberger afirma:

La revitalización de las lenguas indígenas siempre se produce dentro de una ecología de lenguas, en un contexto de otras lenguas locales y globales con sus estados relativos y usos [...]. La revitalización de las lenguas indígenas está sujeta a los avatares de las políticas, la política y el poder; y ello está sujeto a la economía del mercado lingüístico (2008: 1).

Los líderes e intelectuales indígenas seguramente captan las complejidades de esta situación, como muchos padres también deben hacerlo, sin embargo, los padres y las autoridades locales tienden a ver solo las escuelas como lugares privilegiados para la recuperación de las lenguas. Esto probablemente se debe, al menos, a tres factores: 1) la percepción del prestigio que conserva la escuela, 2) las experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas de los padres de los niños y 3) una tradición de aprendizaje de lenguas transpuesta de otras tradiciones socioculturales.

En primer lugar, parece haber un exceso de confianza en lo que la escuela realmente puede lograr. En general, las sociedades le

asignan tareas a la escuela para las cuales ellas no están preparadas. Las escuelas son todavía consideradas como organismos sociales de prestigio con respecto a la introducción de nuevas competencias, contenidos o valores. La diversidad cultural y lingüística sostenible, y la revitalización lingüística parecen ser dos de esos temas, junto a otros como el cuidado del medio ambiente, la equidad de género, etc. Asimismo, no se puede olvidar de que el Estado es el principal –o el único– proveedor de servicios educativos en las sociedades indígenas y, muy a menudo, las escuelas son las únicas organizaciones estatales presentes en las comunidades rurales más remotas. De ahí también el alto reconocimiento que merecen por parte de quienes viven en tales comunidades. Recordemos que cuando la escuela ingresa a muchos lugares de la Amazonía a mediados del siglo XX, llega también con el mandato de sedentarizar a poblaciones, que hasta entonces eran predominantemente nómadas. Así, por ejemplo, la llegada de los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) a un territorio indígena amazónico conllevaba la ubicación del lugar donde se iba a colocar la escuela y se alentaba a que se construyeran casas alrededor de la misma. La escuela oficial, pero también la misionera, no fueron pensadas como itinerantes, de modo que pudieran acompañar a las familias en sus desplazamientos periódicos; más bien se optó por sedentarizar a la población y gradualmente se fueron conformando centros poblados alrededor de la escuela. Así, hoy en Guatemala los padres pugnan porque sus hijos accedan a la educación, por lo menos al nivel primario, en tanto ellos equiparan la escolaridad con el logro de una calidad de vida mejor. El acceso a la escuela es por sí mismo visto como un indicador de calidad. Al parecer, poco importa todavía lo que pase dentro de la escuela, pues ir a la escuela es en sí mismo considerado como parte de un mejor estilo de vida (Ishihara-Brito, 2013).

Asimismo, los padres indígenas envían a sus hijos a la escuela para que tengan oportunidad de aprender lo que ellos consideran que no pueden aprender en casa y no están en condición de ense-

ñarles. Es válido argumentar que, en el caso de la recuperación de una lengua, el papel de la familia es esencial, pero en aquellos contextos donde estamos frente a lenguas patrimoniales, los padres son conscientes de que recurren poco a su lengua patrimonial y que solo tienen dominio parcial o pasivo de ella. Por tanto, la revitalización aparece como algo por lo que la escuela –y no el hogar– debería hacerse responsable.

En segundo lugar, los padres indígenas saben que la mayoría de sus hijos aprendió la lengua hegemónica en la escuela, que fue allí donde aprendió a leerla y escribirla y donde más tarde incluso aprendió algunas palabras del inglés. En muchos casos, la escuela también podría ser el lugar en el cual estos mismos padres aprendieron el español, en un momento en que sus propios hermanos mayores eran monolingües en una lengua indígena. Por ello, la enseñanza de lenguas es vista como una acción escolar y en esa visión incluyen también el aprendizaje de la lengua patrimonial. Tal vez los padres también vinculen la revitalización de una lengua con la escritura, ya que para ellos aprender una lengua nueva significó simultáneamente aprender a leer y escribir en ella, y siendo la escuela el lugar privilegiado para la palabra escrita, no debería sorprendernos que se asocie la revitalización de la lengua patrimonial con la escritura y la escuela. Por lo demás, cabe recordar que sigue siendo difícil para los padres indígenas comprender que uno puede aprender una lengua de forma oral en la escuela. Como resultado del énfasis en la lengua escrita, los padres parecen haber interiorizado que el aprendizaje de las lenguas equivale a leer y escribir. Por tanto, las propuestas metodológicas fundamentadas teóricamente que postulan una fase oral anterior a la escritura en los procesos de aprendizaje del español como L2, tienen que ser modificadas para incluir actividades de lectura y escritura mucho antes de lo planificado (López, 1985).

También es ilustrativo observar que –aun en aquellos casos en los que se implementan estrategias alternativas y no escolariza-

das como los nidos lingüísticos de Oaxaca— los mayores analfabetos, cuya función es guiar la adquisición natural de la lengua indígena por parte de los niños, a menudo rompen con la naturalidad esperada e imitan los comportamientos y desempeños de los profesores. Así, asumen el papel de profesor en vez del de un amigo mayor o hermano que estimula el uso oral de la lengua en cuestión. A pesar de lo previsto por los planificadores, los nidos a menudo terminan asemejándose a las aulas convencionales (Lois Meyer, 11/10/2010, comunicación personal).

Por último, los académicos que apoyan la documentación lingüística y las iniciativas de revitalización, también tienden a privilegiar las escuelas, ya que a menudo se asocia la revitalización de la lengua con la escritura. En otras palabras, la escritura es vista como el vehículo a través del cual la revitalización puede llevarse a cabo o como el medio para apoyarla.

La revitalización lingüística desarrollada en ambientes eminentemente orales y ágrafos como los indígenas, se encuentra a menudo con situaciones en las cuales los planificadores y facilitadores transfieren directamente a estos contextos prácticas comunicativas propias de las sociedades urbanas e industrializadas, en las cuales la lengua escrita tiene una mayor vigencia. En la mayoría de los casos, los proyectos de documentación, por ejemplo, recogen listas de palabras, muestras de habla y textos étnico-literarios que más tarde se transponen de su forma original oral a una versión escrita, para ser entregados a los maestros y a las escuelas para que los usen con los alumnos (Muysken, 2002). En estas situaciones, con frecuencia surgen problemas de diversa índole y algunos hablantes perciben discrepancias entre lo que dicen y cómo lo hacen frente a lo que está escrito, mientras a los profesores les toca enfrentar reclamos que no están en condiciones de responder, como los que hemos visto en el caso del rama donde el “rama del libro” sonaba diferente al “rama de la vida real” (Koskinen, 2006).

En rigor, el objetivo de la revitalización idiomática es la lengua de la vida real, por tanto, las lenguas indígenas deben ser entendidas en sus propios términos, tal como son y como se utilizan en la vida cotidiana. Sobre esta base –después de reconocer la importancia de la oralidad ancestral como medio de comunicación y como una forma de vivir y de aprender para relacionarse con los demás y también con la Madre Tierra–, se puede ver en el modo escrito un recurso complementario para la ERLC, pero no es el prioritario ni menos aún el primero (López, 2008b). No obstante, se debe prestar atención a las percepciones de los hablantes sobre la lengua y su uso, así como a sus propias categorías de comprensión, de cómo se adquiere y aprende una lengua, de cómo se podría evitar su desplazamiento y revertir el cambio lingüístico. Tenemos que hablar con los dueños de la lengua y aprender de ellos.

De hecho, uno podría argumentar que para revivir las lenguas lo que importa es el dominio oral en lugar de la palabra escrita. Del mismo modo, se podría decir que en vez de invertir tiempo y esfuerzo para inducir a las escuelas a asumir una tarea que aún no la sienten suya, sería más conveniente y efectivo alentar a las familias y a las comunidades a restituir la transmisión intergeneracional de la lengua, aprovechando recursos comunitarios disponibles como los hablantes mayores y la organización y estructuras sociales locales. Sin embargo, ya no parece posible ignorar el consenso social existente respecto a la necesidad de involucrar a las escuelas en los procesos de revitalización. Nos guste o no, hoy las escuelas constituyen lugares estratégicos a los cuales les toca coadyuvar en la revitalización de la lengua. En algunos lugares en los Estados Unidos se ha identificado que no hay casos exitosos de revitalización de lenguas en los que las escuelas no hubieran participado (McCarty, 2008). Después de todo, los niños y jóvenes pasan gran parte de su tiempo diario en las escuelas.

En busca de complementariedad, la educación y las escuelas también deben asumir su cuota de responsabilidad en la reintro-

ducción de las lenguas indígenas en la vida cotidiana, aunque es sin duda una tarea gigantesca para la que aún no están preparadas.

Además de lo que –con enormes limitaciones– se está haciendo desde el campo de la EIB (cf. López, 2013b), considero que la educación puede contribuir a la revitalización de la lengua indígena a través de acciones destinadas a:

1. Empoderar a las familias indígenas, comunidades y organizaciones indígenas, en cuanto a su papel en la prevención de la pérdida de las lenguas indígenas, en la reversión del cambio lingüístico y en la conservación y desarrollo de las mismas. Los individuos y las comunidades indígenas, en particular, necesitan involucrarse en procesos de reflexión crítica sobre las razones y los efectos de la interrupción de la transmisión intergeneracional. Insertar estos temas en la agenda política indígena es clave para cumplir este propósito, pues solo en la medida que los propios hablantes y sus representantes se hagan cargo de la recuperación de espacios para las lenguas y de la reactivación de su uso, y solo cuando ellos sientan y conciban el hablar una lengua indígena como algo normal y natural estaremos ante procesos revitalizadores que cumplan su cometido. Así, los consejos educativos o asociaciones de padres de familia podrían analizar estos temas en sus reuniones habituales y acordar estrategias y planes de acción para restituir la transmisión intergeneracional y comenzar a revertir el cambio lingüístico. Para ello será necesario también desarrollar en los padres de familia la consciencia respecto a que una lengua puede aprenderse de forma oral, y que no es necesario comenzar escribiéndola, como muchos de ellos lo considerarán. Habrá que llevarlos a que se den cuenta de que muchos de sus aprendizajes en la lengua hegemónica tuvieron lugar en ocasiones de contacto con población que no hablaba su lengua y en contextos tan diversos, como en las situaciones de compra y venta, en otros ámbitos laborales así como en viajes fuera de la comunidad. Además deben caer en cuenta de cómo sus hijos aprenden espontáneamen-

te a hablar la lengua hegemónica cuando juegan e interactúan con niños y adultos que no hablan su lengua, así como también a través de la televisión. En suma, si bien es necesario asignarle un papel a la educación formal, aunque parezca incongruente, también es necesario desescolarizar la enseñanza de lenguas y volverla más lúdica y vivencial, es decir, cercana a la realidad y la vida cotidiana.

2. Diseñar estrategias educativas y sociales apropiadas para promover el uso activo de las lenguas indígenas en peligro de extinción. En reuniones comunitarias, los directores y profesores de escuela podrían promover planes de acción de ERLC. Por ejemplo, se podría analizar la posibilidad de nidos lingüísticos gestionados por la comunidad, así como la conveniencia de la participación de los mayores y ancianos de la comunidad, y de quienes son reconocidos localmente como verdaderos expertos en las lenguas, en las actividades escolares regulares. Pero para no volver a cometer errores del pasado, el énfasis de tales acciones –tanto en el nido como en la escuela– tendría que ser puesto en el uso oral y natural de la lengua indígena; por ello, el contenido de tales acciones no debería ser lingüístico, sino sobre cualquier otra dimensión de la vida, pues si bien en el nido es posible generar situaciones relativamente normales de habla por estar en un contexto de crianza –con mayores y niños menores de cinco años que aún no están escolarizados– en la escuela habrá que hacer esfuerzos para simular situaciones reales de interacción; por ello, los juegos de roles, la dramatización, la poesía, el arte y el canto podrían venir en nuestra ayuda. Para ello y con las facilidades que hoy existen, se puede además recurrir a instrumentos como las grabadoras de audio, las videograbadoras y hasta los celulares, para registrar las producciones de los alumnos y para posibilitar que luego se vean y se “sientan” hablando la lengua patrimonial.

3. Redefinir los modelos de EIB y sus estrategias, en línea con la revitalización de las lenguas indígenas, y rompiendo con las posiciones dogmáticas que a menudo se asumen desde criterios úni-

camente técnico-lingüísticos o técnico-pedagógicos, sin considerar suficientemente las variables políticas y sociales. Mucha agua ha corrido bajo el puente en las últimas siete décadas y los contextos socioeconómicos, sociolingüísticos, socioculturales y sociopolíticos en los que se juega el destino de las lenguas indígenas distan de ser los que entonces fueron. Tal como se desarrollará más adelante, estas transformaciones que han tenido lugar en la mayoría de las sociedades indígenas nos obligan a redefinir la EIB a la brevedad posible. La EIB se originó cuando había necesidad de que los niños indígenas monolingües se convirtieran en bilingües o que simplemente abandonaran su lengua de origen para adoptar como propia la lengua del *mainstream* (López, 2013b). El nuevo contexto, en el cual quienes son bilingües pasivos y los indígenas ya hablantes monolingües de una variedad regional o local de la lengua hegemónica, desean o tienen necesidad de aprender o reaprender una lengua patrimonial, requiere de diferentes enfoques y de un tipo inédito de EIB o simplemente y más bien de una ERLC. Por tanto, contamos con un amplio espacio para reinventar y radicalizar la enseñanza de las lenguas indígenas desde el marco de una educación intercultural, en vista de las nuevas demandas políticas y epistemológicas, y sobre todo de los cambios que han operado en las comunidades de hablantes. Adicionalmente, proyectos pilotos para una EIB de doble vía podrían aplicarse, particularmente en las zonas urbanas y con los educandos portadores de la cultura dominante. Cuando las condiciones políticas y sociolingüísticas lo permitan y como una medida preventiva, podrían ponerse en práctica programas alternativos como la educación de inmersión intercultural bilingüe indígena (IBIIE) desarrollada con éxito en otras partes del mundo (McCarty, 2008). No obstante, ni siquiera en países como Bolivia y Ecuador que han suscrito la noción de plurinacionalidad y que intentan poner en práctica políticas de descolonización, parecen estar dadas las condiciones para que las comunidades acepten —y menos para que propongan— propuestas de inmersión en las lenguas indígenas. De hecho, las reacciones comunitarias en contra de la EIB fueron resultado del malentendido

respecto a que esta modalidad implicaba únicamente la enseñanza en lengua indígena (López, 2005).

4. Apoyar –en coordinación con las organizaciones indígenas y cuando ellas y la comunidad de hablantes así lo planteen y demanden– el desarrollo de campañas de apropiación de la lengua escrita en lenguas indígenas, por parte de aquellas personas que leen y escriben en español, pero que sienten que no pueden hacerlo en la lengua indígena que sí entienden y hablan. Emulando el proyecto político-pedagógico del pueblo Guaraní de la década de 1990, se podrían desarrollar este tipo de campañas destinadas a reforzar identitariamente a los individuos a los que se dirige, en el marco del Plan de Vida de su pueblo y en línea con su proyecto político. En casos como el de la Guaranización a la que nos referimos arriba, cuando está inscrito en un proyecto de mayor envergadura, el tema de la lengua cae por su propio peso y se desarrolla de manera más natural. Cuando ello ocurre la apropiación y desarrollo de la lengua escrita, por ser parte de un proyecto político, contribuyen a la re-etnización del pueblo en cuestión y, por ende, a la revitalización de su lengua.

5. Sensibilizar a la sociedad en general sobre el estado de las lenguas y culturas indígenas en peligro de extinción. Para avanzar en esta dirección, al concluir sus estudio de nivel secundario, cada estudiante latinoamericano debiera ser consciente de la composición multiétnica, pluricultural y multilingüe de su país, así como de las lenguas en peligro y de la pérdida lingüística. Por otra parte, el desarrollo de la conciencia crítica respecto de las causas y consecuencias de la extinción de las lenguas indígenas debería también formar parte de una educación ciudadana en contextos multiculturales como los nuestros. Esta medida contribuiría al prestigio social de las lenguas, para prevenir su pérdida. Podría, además, despertar interés en los jóvenes del *mainstream* respecto de las lenguas indígenas y animarlos a aprender una de ellas.

6. Incidir en las políticas nacionales para contrarrestar la pérdida de la lengua indígena. A los consejos educativos y las asociaciones de padres, junto con las organizaciones etno-políticas indígenas, de carácter local, regional y nacional, les tocaría abogar por la definición y adopción de políticas locales, regionales y nacionales de prevención de la pérdida lingüística y de defensa y fortalecimiento de la diversidad etno-lingüística. Del mismo modo, los ministerios de educación y los de cultura deben asumir un papel de liderazgo en la sensibilización de otros sectores y organismos gubernamentales en relación con el cambio lingüístico. Afortunadamente, en varios países de la región se han sumado a esta lucha los ministerios de cultura —o de culturas—, aunque todavía no son todos. Sobre esta base, las políticas lingüísticas específicas deberían ser promovidas y aplicadas por los ministerios en acuerdo con las comunidades lingüísticas y siempre de manera respetuosa, dejando las decisiones en manos de los propios hablantes. Medidas que contribuyen a la promoción de la lengua y a su visibilización en el contexto nacional son, entre otras, los concurso de literatura oral y escrita, en diversos géneros (prosa, verso, teatro, etc.), recitales de música y canto, involucrando tanto a cantantes comunitarios como a cantantes reconocidos del *mainstream* a quienes se convence e invita a cantar en lenguas indígenas, festivales de vídeo y de cine indígena, así como también la producción de anuncios y de publicidad que emplean lenguas indígenas. Por lo demás, se podría coordinar con las entidades oficiales responsables de la señalética de manera de propiciar la señalización en al menos dos lenguas. En rigor, se trata de medidas a fomentar y valorar el bilingüismo.

7. Cuando se trate de pueblos transfronterizos —el Garífuna y el Miskito en la costa caribe centroamericana, o del Quechua y el Aimara, en los Andes—, se debe estimular la cooperación bilateral o multilateral entre los Estados y entre organizaciones de la sociedad civil para potenciar las lenguas patrimoniales. Esto puede hacerse a través de las dependencias responsables de pueblos indígenas, len-

guas y culturas, como los ministerio de educación, de cultural y ahora también los institutos nacionales de lenguas. Desde la sociedad civil, los centros académicos y universidades pueden recurrir a sus redes de intercambio académico y también existen redes de las ONG; por el lado indígena, se debe también apelar a las organizaciones indígenas transnacionales y a instituciones que apoyan el intercambio y la cooperación horizontal entre países, como es el caso del Fondo Indígena. Lo que a toda costa se debe evitar es desarrollar planes solo con un sector de la población, o, peor aún, adoptar una estrategia con los pobladores de un lado de la frontera y otra estrategia con los del otro país.

En términos generales, al pensar en los grupos meta a involucrar en acciones de ERLC no debemos olvidar a los adolescentes y a los jóvenes. Promover la revitalización de una lengua con ellos es clave, pues ya han superado la “ansiedad” derivada de la presión contextual y también transmitida por los padres acerca de hablar, leer y escribir en la lengua hegemónica del país, por un lado, y por otro, gracias a su edad pueden interesarse en el tema si se recurre a la creatividad, el arte, el entretenimiento, internet y a las TIC en general. Apelando a estrategias desescolarizadas y entretenidas, se podrá ganarlos como aliados importantes en la recuperación de espacios de uso para las lenguas indígenas. El caso de los jóvenes kukama-kumaria, con su “Kumbarikira”, lo ha puesto de manifiesto. No olvidemos, además, que para la sostenibilidad de los esfuerzos de la ERLC los adolescentes y los jóvenes son estratégicamente importantes en tanto atraviesan una etapa de la vida en la cual les toca afirmarse –o reafirmarse– como personas y moldear su personalidad y sus identidades. Si ellos asumen la defensa de la lengua patrimonial y logran recuperarla aunque sea solo con fines simbólicos, cuando les toque ser padres tal vez ellos transmitan a sus hijos una visión positiva de la lengua patrimonial y de la diversidad idiomática.

Así, para contribuir a las estrategias y acciones antes mencionadas, el sistema educativo y en particular la escuela, deben alejarse de su postura prescriptiva y adoptar una actitud más crítica y flexible, ya que la ERLC exige innovación y creatividad permanentes. Esta flexibilidad también se relaciona con la necesidad de desescolarizar el tratamiento de las lenguas indígenas, por medio de enfoques consultivos y participativos, en los que los ancianos, las autoridades locales, los padres de familia y los adolescentes y los jóvenes estén involucrados en el análisis crítico de las causas políticas y sociolingüísticas subyacentes a la erosión, el desgaste y la pérdida de las lenguas, así como también en la definición de las estrategias más adecuadas para revertir estas situaciones. Urge recuperar lo obvio: que el uso de una lengua es algo normal y natural y tiene que abordarse desde la vida y para la vida, y que la vida trasciende el estrecho ámbito de la educación formal. En otras palabras, la responsabilidad sobre la recuperación de las lenguas no puede ser confiada únicamente a las escuelas y a los maestros; esta, más bien, debe ser compartida entre hogares, comunidades y escuelas, pero comenzando siempre por el hogar, que es también la cuna de las lenguas, pues es allí donde aprendemos a sentir, a ser, y también a hablar. La situación exige nuevos enfoques de abajo hacia arriba, en los que destaque el protagonismo de las familias indígenas, las comunidades y las organizaciones políticas. En ese camino, reiteramos, los adolescentes y los jóvenes pueden constituirse en aliados clave, sobre todo cuando recurrimos a formatos y medio contemporáneos, atractivos y amigables con los cuales los jóvenes mismos pueden incluso asumir liderazgo en acciones de revitalización idiomática (Flores, 2011) que parten de la propia comunidad y que se dirigen a ella como primera destinataria. Sin embargo y dado el énfasis que la mayoría de acciones de ERLC ponen en la educación formal, se ha vuelto común que estos proyectos hablen de la necesidad de enseñar las lenguas indígenas a través de metodología de segundas lenguas (Hinton, 2001), ya sea través de procesos clásicos de EIB, o por medio de metodologías escolarizadas de inmersión (McCarty, 2008). Con ello se busca responder al desafío

planteado por el creciente número de educandos indígenas que no aprenden a hablar la lengua indígena en el hogar, por la ruptura de la transmisión intergeneracional y la consecuente falta de oportunidades para adquirir la lengua indígena.

La ERLC acude entonces a la EIB y a su bagaje de dispositivos y se hace una transferencia teórico-metodológica directa. Como se sabe, en la EIB indígena, la enseñanza del español o del inglés o de cualquier otra lengua hegemónica usualmente implica un enfoque de segundas lenguas. Este enfoque últimamente se ha extendido, al menos como predicamento, cuando se plantea en algunos países que también los alumnos hispanohablantes deben aprender un idioma indígena en la escuela. Pero cabe preguntarse si este es el enfoque más oportuno para el caso de las lenguas patrimoniales, las cuales –por definición– no constituyen más idiomas vitales y a los cuales uno está fácilmente expuesto, como sí es el caso del español o el portugués, por ejemplo. Recuérdese al respecto que cuando nos referimos a los casos shiwilu y kukama describimos que la reintroducción de estas dos lenguas seguía enfoques poco ortodoxos de metodologías de segundas lenguas. Pero al margen de apegos fieles a los que la teoría y la didáctica de segundas lenguas sugieren, debemos también confrontar un hecho incuestionable de la realidad latinoamericana: luego de al menos cinco décadas de enseñanza del español como segunda lengua no se ha logrado hacer de esta una enseñanza efectiva (Hammel, 2008; López y Sichra, 2008). Esto puede deberse a que la enseñanza del idioma hegemónico ha merecido una histórica resistencia metodológica por parte de los profesores indígenas que tienen esta responsabilidad, a la par que deben también enseñar a leer y escribir en el idioma subalterno, amén de todo el resto del currículo escolar, porque no se cuenta aún con propuestas metodológicas y con materiales que tomen seriamente en cuenta las particularidades sociolingüísticas. En otras palabras, no hemos logrado todavía llegar a una propuesta de enseñanza del español o del portugués que dé cuenta de cómo una lengua hegemónica se usa en complementa-

riedad con la indígena subalterna. Seguimos viendo a cada lengua desde su propio reducto, separadamente, y fuera de su contexto ecológico. Hasta la fecha, esta es una seria limitación que no hemos sido capaces de superar en la mayoría de los países en los cuales se aplican programas de EIB, y los profesores siguen enseñando el español como pueden, combinando procedimientos tradicionales –propios de la enseñanza de una lengua como materna– con aquellos introducidos por la EIB, desde la perspectiva de una didáctica de segundas lenguas. Sabemos que en la América hispanohablante, al final del camino, los educandos se apropian del español pues no tienen otra salida. Cuando llegan a la secundaria su escolaridad es mediada por esta lengua, pero en rigor no sabemos todavía cómo lo logran. Por seguro, es la presencia cada vez mayor del español en casi todos los ambientes y escenarios comunicativos y la consecuente exposición a esta lengua la que los ayuda o fuerza a adquirir el español, de manera más natural.

Adicionalmente, debemos tomar en cuenta que desde que comenzó la EIB, los enfoques y metodologías de enseñanza de lenguas fueron tomados y adaptados de aquellos desarrollados en otros contextos sociales y culturales, así como de tradiciones de enseñanza-aprendizaje diferentes a aquellas que rigen los contextos indígenas. De hecho, la enseñanza del español y el portugués como segunda lengua en contextos de EIB le debe mucho, sino todo, a las metodologías ideadas para enseñar inglés y francés, sea como segunda lengua o como lengua extranjera. Adoptamos y adaptamos enfoques y metodologías utilizados en la enseñanza de estas lenguas a personas que no las hablan e hicimos la traslación y aplicación en contextos indígenas, sin tomar en cuenta las diferencias abismales que existen entre una tradición y otra, pero sobre todo entre las lenguas en cuestión, más aún entre las sociedades que las hablan. Cuando ello ocurrió, el monolingüismo indígena era mucho más alto que hoy y los niños –que debían aprender una segunda lengua– también llegaban en un alto grado en condición de monolingües y no tenían suficiente

exposición a la lengua hegemónica. Como bien sabemos, ese ya no es el caso, pero las propuestas de enseñanza de español o portugués como segunda lengua han variado poco.

El español y el portugués son omnipresentes en América Latina y la rápida expansión de los medios de comunicación masiva y también de las TIC contribuye a su presencia cada vez mayor en casi todos los contextos indígenas; de ahí también su incuestionable poder y el hecho de que estas lenguas puedan hoy vehicular visiones, conocimientos, saberes y sentimientos indígenas. En otras palabras, los indígenas hoy también recurren al español y al portugués “como suyos”. Por eso decimos que tampoco hemos prestado suficiente atención a las implicaciones culturales de la enseñanza del español o portugués como segunda lengua. Así, urge repensar la teoría y la metodología que sustentan la enseñanza de lenguas en contextos indígenas, sobre la base del reconocimiento de la nueva correlación que existe entre las lenguas hegemónicas y las subalternas.

Si en toda situación de EIB debe repensarse seriamente la enseñanza de lenguas, en el caso de la enseñanza de las lenguas indígenas en peligro de extinción se requiere de un cuidado todavía mayor. Es necesario hacer un análisis histórico y sociolingüístico cuidadoso, ya que estamos ante lenguas de vitalidad restringida —que en este trabajo reconocemos como lenguas patrimoniales. En la ERLC nos enfrentamos a lenguas patrimoniales de uso social restringido, en dominios limitados y con un número limitado de funciones, muchas veces en distribución complementaria con otras lenguas, tanto indígenas como europeas. Este punto de partida divergente requiere de imaginación y creatividad de parte de los planificadores y diseñadores de políticas lingüepedagógicas.

Como se ha identificado aquí, existen situaciones en las cuales la lengua materna del individuo ya no es la indígena u originaria, sino una variante de la lengua hegemónica, la misma que por el uso

adquiere funciones de lengua de uso predominante e incluso la condición de lengua materna de las generaciones siguientes. Cuando estamos ante un idioma que ha perdido o que gradualmente pierde su condición de vehículo de la comunicación cotidiana entre los miembros de una comunidad de hablantes, estamos ante una lengua patrimonial. A nuestro juicio, cuando a solicitud de la comunidad se tiene que introducir la lengua patrimonial a la escuela no es conveniente la aplicación de metodologías ni de lengua materna ni de segunda lengua, pues estamos ante el desafío de diseñar una tercera vía, acorde precisamente con la condición sociolingüística de lengua patrimonial.

Como hemos visto, quienes intentan desarrollar acciones educativas para y con lenguas patrimoniales, en gran medida desescolarizan la enseñanza y recurren a diversas actividades extracurriculares, que contribuyen al prestigio de la lengua, como parte de planes de acción que son, sobre todo, comunitarios. De allí que se recurra a los concursos literarios, al teatro, a la producción de vídeos, al arte en general y también a la poesía y la música. Algo interesante es que, además, se busca que la lengua patrimonial incursione en nuevos dominios y ámbitos de uso que atraigan la atención de los jóvenes, con el fin de “ganarlos” hacia la causa de la lengua que se busca revitalizar. Tal fue el caso del rap “Kumbarikira” –que ya hemos mencionado en varias ocasiones– compuesto y grabado por jóvenes kukama-kukamirias luego de un proceso de reflexión colectiva sobre la situación de su lengua, su cultura y su pueblo. Como ya se dijo, no cabe duda que en este esfuerzo hay que hacer uso de nuevos formatos, de los variados medios de comunicación y de las TIC, hoy a nuestra disposición (Coronel, 2005; Flores, 2011).

Hay que tomar en cuenta las formas en las cuales los individuos indígenas adquieren y aprenden las lenguas en la vida real, a la vez de apuntar a la lengua de la vida real y no a la lengua del libro, como reclamaban los ramas (Koskinen, 2006). Dicho sea de paso, los estándares orales y escritos también requieren ser “suavizados”,

desde una posición flexible que deja de lado temporalmente los objetivos de estandarización y normalización, ya que en este caso lo que nos importa es la adquisición y el uso activo de la lengua. En la ERLC, la escritura debería estar al servicio de la producción oral y no a la inversa.

Por tanto, este nuevo enfoque de ERLC es diferente de aquellos utilizados en la enseñanza de una segunda lengua y de una lengua extranjera. Esta tercera vía recurre con confianza en el proceso educativo a la lengua preferida de los hablantes y fomenta la apropiación de las técnicas de elicitación y de otras estrategias básicas propias de la investigación lingüística, de manera que los estudiantes, como parte de su aprendizaje y en el camino de la revitalización, recojan emisiones cada vez más extensas de la lengua patrimonial, mediante la interacción social con sus abuelos, hermanos mayores o miembros de la comunidad que mantengan o recuerden la lengua patrimonial.

Del mismo modo, los estudiantes tendrían que comenzar por la adquisición y uso de expresiones y vocabulario relacionados con las prácticas sociales, productivas y rituales, donde aún se puede encontrar la “lengua de la vida real”. Vimos como en el caso uruiruito, donde ya no quedan hablantes fluidos de la lengua, lo que al parecer se conserva son algunas frases y palabras relacionadas con el mundo de la caza, la pesca y la recolección de huevos, y, por ello, en ese caso específico, es desde allí donde nos toca actuar. Pretender hacerlo desde otro punto de partida sería perjudicial al mismo propósito de revitalizar la lengua. En otras palabras, se necesita un cambio epistemológico en la enseñanza de lenguas amenazadas, que considere un enfoque ecológico basado en la “lengua de y para la vida”, como el que sugiriéramos después de analizar algunas voces indígenas en relación con este tema (López, 2008a).

Tal enfoque articula comunicación, cosmovisión, cultura, conocimiento e identidad y sitúa esta interrelación en un ámbito psi-

cosocial o territorial específico, es decir, todo aquello que implica “ser” indígena. Desde esta perspectiva aprender, recordar, recuperar y revitalizar la lengua patrimonial constituye la vía para reafirmar la condición de indígena o para volver a serlo; así, la recuperación y revitalización de la lengua patrimonial constituyen procesos directamente vinculados con la etnogénesis.

En lo que se refiere a los demás aspectos que forman parte del desarrollo escolar y dado que la ERLC —como también la EIB— implica mucho más que el aprendizaje de lenguas, el resto del currículo escolar tendría que ser desarrollado inicialmente en español o portugués, pero, primero, en referencia directa a lo local y a los conocimientos propios. Esta aproximación endo o intra cultural debería ayudar a restituir la confianza en la historia, los conocimientos, valores y creencias de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes; solo así contribuiría también a aumentar su autoestima. En la mayoría de los casos aquí revisados, la recuperación y revitalización de la lengua está vinculada con la reivindicación de los valores y conocimientos indígenas. Desde esta perspectiva, el deseo de volver a ser y sentir como indígena pasa también por el conocimiento propio.

En lo que al uso de lenguas en el aulas se refiere, probablemente, en esta etapa nos toque recurrir a la variante del español regional utilizada cotidianamente en la comunidad, y, por ende, nos tocará enfrentarnos a situaciones de hibridación idiomática y de cambio de código, pues son ellas las que marcan la comunicación cotidiana en estos casos. Por contraste o comparación, en una segunda etapa, los estudiantes podrían analizar opiniones y temas regionales, nacionales y globales. Pero una vez que los estudiantes hayan logrado incrementar su dominio de la lengua patrimonial, sin importar cuán básico este pudiera ser, los profesores deberían estimularlos para que hagan uso de este conocimiento en su interacción social en la escuela y fuera de ella —en su hogar y la comunidad—, así como también en el aula.

Asimismo, como se dijo anteriormente, cada situación es particular y requiere de soluciones específicas. Por tanto, las recomendaciones para la acción dadas aquí son solo eso y tienen la única intención de servir como detonantes para las soluciones y estrategias que cada caso en particular demande. Por lo que hemos podido apreciar de los casos analizados, no existen recetas ni fórmulas únicas, pues se trata de responder a situaciones particulares.

Como hemos visto a lo largo de este texto, están en desarrollo distintas metodologías innovadoras y aproximaciones creativas para alcanzar los objetivos de la ERLC. Durante su desarrollo, sus gestores han comenzado a ser más cuidadosos en sus análisis y hoy coinciden en que:

Cada experiencia de revitalización corresponde a un contexto socio-cultural determinado en el que las lenguas amenazadas sufren distintos niveles de opresión [por lo que] las metodologías a desarrollar deben ser tomadas en cuenta desde una perspectiva de “microexperiencias”; en las que las relaciones sociales que determinan la situación de amenaza sean bien descritas para entender y abordar de la mejor manera el problema del desplazamiento lingüístico y la posible puesta en marcha de acciones a favor de la lengua (Córdova, 2012: 3).

En cualquier caso, si se pone más énfasis en la prevención de la pérdida de las lenguas, y los hogares, las comunidades y las escuelas asumen su función social y política en la defensa de la diversidad lingüística, y de los derechos lingüísticos que ahora disfrutaban los pueblos indígenas, las situaciones en las que las escuelas deberían contribuir a la revitalización de la lengua seguramente disminuirían.

Conclusiones

A través del análisis de diferentes casos, este trabajo revisa la trayectoria de la ERLC en América Latina e identifica algunos de los retos, posibilidades y direcciones a seguir en la reversión del cambio lingüístico. La demanda de revitalización de las lenguas es de naturaleza política y surge de las lecturas internas e integrales de los fenómenos socio-históricos, así como de la lucha indígena por la supervivencia y la autodeterminación. La revitalización de una lengua indígena está conectada intrínsecamente con los temas de injusticia social y con la desigual distribución del poder en las sociedades multiétnicas, por tanto, es parte de los planes de vida indígenas que prevén un futuro diferente para sus sociedades. De allí que las políticas y estrategias para la enseñanza de las lenguas en peligro deberían apoyar estos propósitos y objetivos políticos, y los aspectos técnicos de las intervenciones deberían supeditarse a tales objetivos.

En nuestro recuento hemos visto también cómo la cuestión del poder y la desigualdad lingüística pueden dilucidarse en el seno del hogar, cuando los padres deciden cuestionar el *statu quo* y responden a la opresión idiomática, volviendo a hablar la lengua y reinstituyendo la transmisión intergeneracional del idioma subalterno desde el propio hogar. Ello se pudo evidenciar con el ejercicio ciudadano intercultural de aquellas madres que tomaron la decisión de transmitir la lengua subalterna a sus hijos en ambientes urbanos. Todo esto nos remite al hecho que no hay mejor estrategia de revitalización que la reinstitución de la transmisión intergeneracional de las lenguas originarias, precisamente hoy que se experimentan en hogares indígenas casos crecientes de una socialización primaria mediada por la lengua hegemónica, incluso en aquellas situaciones en las que uno de los padres o los dos posean una competencia limitada en dicha lengua. Tal constatación nos lleva a desarrollar en los padres una conciencia lingüística crítica que los haga retornar al curso natural de crianza

y socialización de sus hijos. Esta situación debe también merecer la atención pública y del Estado, a quien le compete valorar y estimular el desarrollo del bilingüismo y el plurilingüismo como situaciones.

Para nuestro análisis, la noción de lengua patrimonial, como distinta de las nociones de lengua materna, segunda lengua e incluso de lengua indígena u originaria, nos ha resultado sumamente útil, en tanto sitúa a la lengua originaria en su condición de lengua amenazada, oprimida por la lengua hegemónica –y en casos como el uruuiruto oprimida por otra lengua indígena de mayor difusión como el aimara. Es obvio que el poder al que nos referimos no es intrínseco a las lenguas, sino más bien un reflejo del poder que ostentan sus hablantes. En todos los casos, la potencial pérdida de una lengua no constituye un fenómeno lingüístico, solamente, involucra diversas dimensiones de la vida social, política y económica en tanto se sitúa en la relación desigual entre civilizaciones de distinta factura y devenir. Por lo demás, lo que está en riesgo no es solo la lengua como vehículo de comunicación, sino y sobre todo como medio de cognición y de creación de cultura. De ahí que la revitalización de una lengua esté en relación directa con la revaloración de los conocimientos y prácticas sociales de un grupo socio-histórico que lucha por su supervivencia.

Por ello, tanto en el momento del diseño como de la puesta en vigencia de medidas revitalizadoras se debe tener en mente que los hablantes de una lengua patrimonial se caracterizan por un variado nivel de competencia comunicativa, pues ellos suelen recurrir a otro idioma como lengua preferida, la cual a menudo no es otro idioma originario, sino una lengua europea. De ahí que, por lo general, el uso de la lengua patrimonial se haya restringido a los dominios del hogar y de la comunicación íntima entre personas mayores, pues pese al conocimiento que sus hablantes o recordantes pudieran todavía conservar de esta lengua, ya no la transmiten a sus descendientes.

Cabe reiterar que uno de los actores clave de todo proceso revitalizador es el hogar, pues precisamente a la familia le toca romper el silencio que se le ha impuesto a la lengua patrimonial, despertarla y darle voz. Y no hay mejor estrategia para ello que la reinstitución, de algún modo, de los procesos de transmisión intergeneracional, aun cuando ello involucrara a abuelos y nietos más que a padres e hijos. La lengua se salvará en la medida en que las nuevas generaciones la hablen y la hagan suya.

En ese marco, los planificadores lingüísticos y educativos tienen que analizar críticamente sus propias propuestas y planes de acción, con el fin de cumplir con la obligación de obtener el consentimiento previo, libre e informado de las comunidades con las que desean colaborar y tratar de ir más allá de ese consentimiento para involucrarlos directamente en la acción que les compete sobre todo a ellos. A veces, el grupo dominante y algunos individuos e instituciones indígenas obtienen algún tipo de respaldo de organizaciones políticas y académicas para las propuestas de revitalización y de ERLC que, aunque sólidas y válidas, no pasan por la consulta, el tamiz y el consenso de las autoridades tradicionales y de los expertos y sabios de cada comunidad. La ética de la revitalización idiomática exige una amplia consulta y participación, consulta que al mismo tiempo constituye una oportunidad para fortalecer la consciencia lingüística de la comunidad. Es en base a ello que en este texto, de manera reiterada, nos hemos referido a la revitalización idiomática como una acción predominantemente comunitaria y bajo el liderazgo indígena, se trata de una acción política que va de abajo hacia arriba.

Sin duda los diferentes grados de vitalidad de las lenguas pueden dar lugar a diferentes niveles de compromiso de la comunidad para participar activamente en la ERLC. Como hemos visto, no siempre los miembros de la comunidad están conscientes de la condición amenazada de sus lenguas, sobre todo cuando todavía hay un número considerable de hablantes; a diferencia de ello, pareciera

que en las comunidades lingüísticas más pequeñas hay cada vez mayor percepción de las dramáticas condiciones por las que atraviesan sus lenguas. Los procesos de etnogénesis y el creciente conocimiento de la legislación nacional e internacional –que reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas para preservar sus lenguas y culturas– contribuyen al despertar de esta consciencia.

En un número considerable de casos, ese despertar trasciende las fronteras de los Estados nacionales, cuando se cuenta con hablantes de una misma lengua en dos o más países diferentes. Por ello, urge plantearse la posibilidad de planes bilaterales o multilaterales de revitalización idiomática.

En cuanto a la formulación de políticas y estrategias, concluimos que no existe una receta única, ni para la revitalización idiomática, ni tampoco para la ERLC. De allí que no pueden ser transpuestos acríticamente los modelos de un contexto sociopolítico y sociocultural a otro. La singularidad de cada situación requiere de análisis. La toma de decisiones puede ser iluminada por las buenas prácticas de otros lugares, pero estas no pueden ser extrapoladas automáticamente.

Hay que repensar seriamente lo que –lingüistas descriptivos, sociolingüistas y planificadores lingüísticos– hemos hecho en y con las sociedades cuyas lenguas están en serio peligro de extinción. Las conexiones entre la documentación y la revitalización deben revisarse en términos de metas, objetivos y metodologías; además, la situación es de tal urgencia que uno no puede esperar hasta que la documentación haya concluido con su trabajo para comenzar acciones revitalizadoras. Afortunadamente, las circunstancias que marcan el trabajo lingüístico a nivel comunitario y el compromiso de algunos lingüistas están llevando a modificar el énfasis de la documentación y a que se esté “trasladando de entender el lenguaje como un sistema para asumirlo como una práctica” (Vallejos, 2015: 77). Desde

esta perspectiva también se acortan las brechas que usualmente separan la documentación de la revitalización. Por otro lado, no cabe duda que los planes de la ERLC deben ser analizados críticamente en términos de las metodologías empleadas comúnmente en relación a las condiciones históricas, políticas, sociales, culturales e incluso lingüísticas que determinan la vitalidad de la lengua.

A partir precisamente de la definición de lengua patrimonial, argumentamos aquí que las metodologías de segunda lengua y lengua extranjera no son adecuadas para trabajar con las lenguas en peligro de extinción. No cabe duda que algunos principios y elementos son de utilidad, pero incluso estas deben pasarse por el tamiz sociopolítico y sociolingüístico, para ver cómo y en qué situación resultan útiles. Mucho menos podrían estas metodologías ser aplicadas ortodoxamente. De allí surge la necesidad de un nuevo campo de acción dirigido específicamente a la enseñanza de una lengua patrimonial, campo que responde a un enfoque ecológico de las lenguas y de su enseñanza.

Un enfoque ecológico de las lenguas exige metodologías diferentes a las que estamos acostumbrados. La perspectiva de “lengua para la vida” que la mayoría de las sociedades indígenas pone en práctica (López, 2008a) podría apuntar en la dirección necesaria, ya que se basa en una visión complementaria de la realidad, pues partimos de la premisa que “las lenguas no tienen una vida autónoma [más bien] comparten sus historias con las comunidades que las hablan” (Manipiniktikinya y Green, 1996 en López, 2008b). Si la supervivencia, la emancipación social y el intercambio interepistémico son los resultados de la ERLC y también de la EIB y la educación propia, se requiere de una creatividad extrema y de una flexibilidad cognitiva y afectiva por parte de todos los involucrados, para crear los métodos y técnicas que cada situación específica aconseje. Un enfoque de “lengua para la vida” se centra en la comunidad y no en el individuo, por lo que las acciones de los hogares, la familia ampliada, la comunidad, las organizaciones sociales, las escuelas y demás ins-

tituciones deben ser vistas como complementarias entre sí. Por otra parte, al ser la comunidad el centro y el actor clave, todas las decisiones estratégicas deben surgir de ella.

Por eso ética, metodológica y epistemológicamente debería ser de nuestro interés asumir la ERLC como un esfuerzo cooperativo y participativo. Todavía hay mucho que aprender de los sabios de las comunidades indígenas con respecto a la prevención de la pérdida de la lengua, pero también hay muchos profesionales comprometidos que pueden ayudar a activar nuevos procesos sociales, para que las nuevas generaciones descubran lo que la larga historia de la colonización ha ido borrando, escondiendo o simplemente silenciando. Nuestro papel no es otro que el de elicitadores y facilitadores de un proceso que requiere liderazgo comunitario y voluntad política.

Seguramente, otras prioridades pueden interferir con el desarrollo de la ERLC. Las comunidades lingüísticas en peligro de extinción están gravemente amenazadas de muchas maneras y su lucha por la supervivencia es titánica. No se trata solo de salvar lenguas, sino de acompañar a sus hablantes y recordantes en su lucha por sobrevivir en un mundo donde ya no parecen encajar. Debería ser también de nuestro interés construir un mundo donde quepamos todos, ya que los conocimientos, valores, culturas y lenguas indígenas también podrían ayudarnos a todos a encontrar un mejor futuro para la humanidad. El patrimonio idiomático indígena no tiene por qué ser visto solo como de los indígenas, debemos verlo también como nuestro. Por tanto, la responsabilidad también recae en quienes no hemos nacido como miembros de una sociedad indígena.

Referencias

- Abram, M. 1992. *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI 1985-1990*. Quito: Abya-Yala.

- Amano, T., B. Sandel, H. Eager, E. Bulteau, J. C. Svenning, B. Dalsgaard, C. Rahbek, R. G. Davies y W. J. Sutherland. 2014. "Global distribution and drivers of language extinction risk". En: *Proceedings of the Royal Society of Biological Sciences*, nº 281, pp. 1-10. [Disponible en: <http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/281/1793/20141574.full.pdf+html>]. Consultado en septiembre 10, 2014.
- Arratia, V. 2012. *Situación, cultural, educativa y lingüística del pueblo Uru-iroito*. Autodiagnóstico comunitario. Cochabamba: FUNPROEIB Andes-SAIH-UMSS.
- Barraza, I. 2008. *Sistematización de la actividad de caza en el pueblo Shiwilu*. Documento de trabajo. Iquitos: FORMABIAP.
- Bolaños, G. 2007. "Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia". En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, nº 48, pp. 53-62.
- Bolaños, G., A. Ramos, J. Rappaport y C. Miñana. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela.....? Treinta años de construcción educativa*. Popayán: CRIC.
- Calvet, J. L. 2005. *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. México D.F.: FCE.
2009. "Informe preliminar sobre la Primera Campaña del Autodiagnóstico Sociolingüístico del Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística". Versión provisional. Bogotá: PPDE.
- Cooper, R. 1997. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press Sucursal España.
- Córdova, L. 2012. "Ideologías y actitudes en contextos de multilingüismo pasivo: la revitalización de la lengua chuj en México". En: *Proceedings Stilla 2011*. University of Notre Dame. [Disponible en: http://kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings/CordovaHernandez_Lorena.pdf]. Consultado en septiembre 2, 2014.
- Craig, C. 1990. *Rama kuup- Gramática rama*. Managua: CIDCA.
- Coronel, S. 2005. "Lenguas originarias cruzando el puente de la brecha digital: nuevas formas de revitalización del quechua y del aimara". En: S. Coronel y L. Grabner-Coronel (eds.), *Lenguas e identidades en los Andes. Perspectivas ideológicas e interculturales*. Quito: Abya-Yala.
- Cortez, M., J. A. Flores y G. Solís. 2012. "Diplomado en revitalización lingüística y cultural". En: *El desafío de interculturalizar la educación*

- superior. La experiencia de la Red Universidad Indígena Intercultural.* La Paz: Fondo Indígena, pp. 328-340.
- Crevels, M. 2009. "Bolivia Amazónica". En: I. Sichra (coord.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, vol. I. Quito: AECID-FUNPROEIB Andes y UNICEF, pp. 281-301.
- D'Emilio, A. L. 1991. *Bolivia: la conquista de la escuela. El proyecto educativo de los guaraní-chiriguano*s. En: D. González, *Etnias, educación y cultura*. La Paz: Nueva Sociedad, pp. 37-46.
- England, N. 1998. "Mayan efforts toward Maya language preservation". En: L. A. Grenoble y L. J. Whaley (eds.), *Endangered Languages. Current issues and future prospects*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 99-116.
2003. "Maya Language Revival and Revitalization Politics: Linguists and Linguistic Ideologies". En: *American Anthropologist*, vol. 105, n° 4, pp. 733-743.
- England, N.C. 2009. Latin America Indigenous language research. En: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/portal/portal089/indigenous.pdf>. Consultado el 10.01.2015.
- Fairclough, N. (ed.). 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Flores, J. A. 2011. "El Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural: resultados y desafíos". En: *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 29, n° 53. México, pp. 117-138. [Disponible en: https://lecturasadli.files.wordpress.com/2014/05/ela53_prmdlc.pdf].
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gasché, J. y N. Vela. 2012. *Sociedad bosquesina. Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo*. Tomo I. Iquitos: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana.
- González, M., S. Jentoft, A. Koskinen y D. López (eds.). 2006. *El pueblo rama. Luchando por tierra y cultura. The Rama People. Struggling for Land and Culture*. Managua: URACCAN-Universitetet i Tromsø.
- González, O. 2001. "Multilingüismo, Etnias y Culturas Indígenas en el 'No-roeste Amazónico' del Estado Amazonas de Venezuela". En: *FERMENTUM*, año 11, n° 32, pp. 360-370.

- Grinevald, C. 1998. "Language endangerment in South America: a programmatic approach". En: L. A. Grenoble y L. J. Whaley (eds.), *Endangered Languages. Current issues and future prospects*. Cambridge: CUP, pp. 124-159.
- Grinevald, C. y M. Kauffmann. 2006. "Toponimia del territorio en la lengua y cultura del pueblo Rama". En M. González, S. Jentoff, A. Koskinen y D. López (eds.), *El pueblo rama. Luchando por tierra y cultura. The Rama People. Struggling for Land and Culture*. Managua: URACCAN-Universitetet I Tromso, pp. 323-370.
- Guatemala. 1995. "Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas". México D.F. [Disponible en: <http://www.guatemalaun.org/bin/documents/Acuerdo%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf>]. Consultado en agosto 10, 2014.
- Guatemala. Ministerio de Educación. 2008. "Currículo nacional base". [Disponible en: http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Curriculo_Nacional_Base_CNB].
- Gustafson, B. 2009. *New Languages of the State. Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Hammel, R. E. 2008. "Bilingual education for Indigenous communities in Mexico". En: J. Cummins y N. Hornberger (eds.), *Bilingual Education*, vol. 5. Nueva York: Springer pp. 311-322.
- Hoenigswald, H. 1966. "A Proposal for the Study of Folk-linguistics". En: W. Bright (ed.), *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistic Conference 1964*. The Hague: Mouton, pp. 16-26.
- Hinton, L. 2001. "Language revitalization: An overview". En: L. Hinton y K. Hale (eds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice: Toward a Sustainable World*. San Diego: Academic Press, pp. 3-18.
- Hornberger, N. 1995. "Five vowels or three? Linguistics and politics in Quechua language planning in Peru". En: J. Tollefson (ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 187-205.
2008. "Introduction: Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents". En: N. Hornberger (ed.), *Can Schools Revitalize Languages?* Nueva York: Palgrave-Macmillan, pp. 1-12.

- Hornberger, N. y K. King. 1996. "Bringing the language forward; school-based initiatives for Quechua language revitalization in Ecuador and Bolivia". En: N. Hornberger (ed.), *Indigenous Literacies in the Americas from the Bottom-Up. Contributions to the Sociology of Language*. La Haya: Mouton, pp. 299-319.
- Ipía, R. 2014. "Educación propia y planes y proyectos de vida indígenas: el caso del Sistema de Educación Propia del Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia". Ponencia del Seminario Combinando Razón y Corazón. Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Reencuentro Internacional de Egresados del PROEIB Andes. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, junio 9, 10 y 11 de 2014.
- Ishihara-Brito, R. 2013. "Educational access is educational quality: Indigenous parents perceptions of schooling in rural Guatemala. Prospects. Quarterly Review on Education". [Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11125-013-9263-0#page-1>].
- Jung, I. y L. E. López. 1987. "Las dimensiones políticas de una escritura; el caso del quechua en el Perú". En: *Allpanchis*, n° 29/30. El Cuzco: Instituto de Pastoral Andina, pp. 483-510.
- King, K. 2001. *Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Koskinen, A. 2006. "'Our language is our right'. Revitalization of the Rama Language". En: M. González, S. Jentoff, A. Koskinen and D. López (eds.). *El pueblo rama. Luchando por tierra y cultura. The Rama People. Struggling for Land and Culture*. Managua: URACCAN-Universitetet I Tromso, pp. 296-322.
- Langworthy, G. 2002. "Language planning in a trans-national speech community". [Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462234.pdf>].
- Llanque, D. y L. E. López. 1987. El desarrollo de un sistema de escritura para el aymara. En: *Allpanchis*, vol. 19, n° 29 y 30. El Cuzco, pp. 539-571.
- López, L. E. 1997. "To Guaraniize: A Verb Actively Conjugated by the Bolivian Guarani". En: N. Hornberger (ed.), *Indigenous Literacies in the Americas from the Bottom-Up. Contributions to the Sociology of Language*. La Haya: Mouton, pp. 312-353.
- 2008a. "Top-down and Bottom-up. Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America". En: N. Hornberger

- (ed.), *Can Schools Revitalize Languages?* Nueva York: Palgrave-Macmillan, pp. 42-65.
- 2008b. "Indigenous Contributions to an Ecology of Language Learning in Latin America". En: A. Creese, P. Martin y N. Hornberger (eds.), *Ecology of Language*, vol. 9. Nueva York: Springer, pp. 141-155.
2009. "Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina". En: I. Sichra (coord.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, vol. 1. Quito: AECID-FUNPROEIB Andes y UNICEF, pp. 21-99.
- 2013a. "Keys to Indigenous Youth and Adult Education". En: W. Wright, S. Boun y O. García (eds.), *Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell. En prensa.
- 2013b. "Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America: Widening Gaps between Policy and Practice". En: R. Cortina (ed.). *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Clevendon: Multilingual Matters.
- López, L. E. (ed.). 2006. *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes-Plural Editores.
- López, L. E. y I. Sichra. 2008. "Intercultural Bilingual Education for Indigenous Peoples in Latin America". En: J. Cummins y N. Hornberger (eds.), *Bilingual Education*, vol. 5. Nueva York: Springer, pp. 295-309.
- Mamani, J. C. 2005. *Los rostros del aymara en Chile: el caso de Parinacota*. La Paz: PROEIB Andes-Plural Editores.
- Mandepora, M. 2013. La interculturalización de la educación superior: el caso de la Universidad Apiaguayki Tumpa de Bolivia". Ponencia del Seminario Internacional en Educación Superior y Pueblos Indígenas, Ciudad de México, marzo 21-23 de 2013.
- Mattei, M. C. 2009. "Venezuela caribeña". En I. Sichra (coord.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, vol. 1. Quito: AECID-FUNPROIEB Andes y UNICEF, pp. 687-695.
- McCarty, T. 2008. "Schools as Strategic Tools for Indigenous Language Revitalization. Lessons from Native America". En: N. Hornberger (ed.), *Can Schools Revitalize Languages?* Nueva York: Palgrave-Macmillan, pp. 161-179.
- McGregor, G. 2001. "Folk linguistics", reseña de *Folk Linguistics* editado por N. Neezielski y D. R. Preston. En: *Journal of Language and Social Psychology*, nº 20, pp. 480-483.

- México. 2014. "Programa Institucional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas PROINALI 2014-2018". Diario Oficial de la Federación. [Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5344355&fecha=13/05/2014]. Consultado en febrero 10, 2015.
- México. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). 2009. *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, 2008-2012*. México D. F: Secretaría de Educación Pública.
- México. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). 2012. "Informe de rendición de cuentas 2006-2012. Memoria documental. Normalización lingüística". [Disponible en: http://site.inali.gob.mx/pdf/NORMALIZACION_LINGUISTICA.pdf]. Consultado en febrero 10, 2015.
- México. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). 2012a. "Informe de rendición de cuentas 2006-2012. Memoria documental. Información y difusión en lenguas indígenas". [Disponible en: http://site.inali.gob.mx/pdf/INFORMACION_Y_DIFUSION_EN LENGUASINDIGENAS.pdf]. Consultado en febrero 10, 2015.
- Meyer, L. y F. Soberanes. 2010. *The Language Nests. Orientation for the Guides*. México D.F.: Impretei.
- Ministerio de Cultura de Colombia. 2010. *Caracterizaciones de los pueblos indígenas en riesgo*. Bogotá: Dirección de Poblaciones.
- Mo, R. 2013. *Docentes bilingües egresados de las normales. Estudio de caso. Informe de avances*. Guatemala: Ministerio de Educación. Manuscrito.
- Moya, R. 1987. "Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas". En: *Indiana*, nº 11. Berlín, pp. 387-406.
- Muysken, P. 2002. "Uchumataqu: Research in Progress on the Bolivian Altiplano". En: *International Journal on Multicultural Societies*, vol. 4, nº 2, pp. 235-247.
- Obando, V. 1999. "El proceso de acompañamiento de una universidad en el rescate de la cultura de un pueblo". En: V. Obando, I. Estrada, D. Figueroa y D. Lapoutre, *Orinoco: revitalización cultural de los pueblos garífuna de la costa caribe nicaragüense*. Managua: URACCAN, pp. 47-53.
- Obando, V., I. Estrada, D. Figueroa y D. Lapoutre. 1999. *Orinoco: revitalización cultural de los pueblos garífuna de la costa caribe nicaragüense*. Managua: URACCAN.

- Perú. Ministerio de Cultura. (2013). “Plan de trabajo de la Dirección de Lenguas Indígenas 2013-2016”. Documento de trabajo. [Disponible en: <http://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/paginternas/tablaarchivos/2014/05/plandetrabajodli.pdf>].
- Plaza, P. (coord.). 2011. *Historia, lengua, cultura y educación en la Nación Yurakaré*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes-SAIH-CEPY-UMSS.
- Preston, D. R. 1993. “The uses of folk linguistics”. En: *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 3, n° 2, pp. 181-259.
- Queixalos, L. E. 2009. “Aspectos generales. Amazonía”. En: I. Sichra (coord.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, vol. 1. Quito: AECID-FUNPROEIB Andes y UNICEF, pp. 231-244.
- Quijano, A. 2000. “Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America”. En: *Nepentla: Views From the South*, vol. 1, n° 3, pp. 533-580.
- Rojas, T. 2002. “Desde arriba y por abajo construyendo el alfabeto nasa. La experiencia de la unificación del alfabeto de la lengua páez (nasa yuwe) en el departamento del Cauca, Colombia”. Ponencia del Simposio La lingüística al servicio de los pueblos indígenas. Austin: Universidad de Texas. [Disponible en: <http://www.lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cilla/rojas.html>]. Consultado en julio 30, 2014.
- Rojas, T. 2007. “La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer”. En: *Colombia Internacional*. Revista de la Universidad de los Andes, vol. 46. Bogotá, pp. 45-59.
- Rosado, F. 2013. “Elementos estratégicos de UIMQRoo para consolidar el modelo educativo intercultural”. Ponencia del Seminario Internacional en Educación Superior y Pueblos Indígenas, Ciudad de México, marzo 21-23 de 2013.
- Saavedra, R. 2014. “Otras mamás que emprenden el desafío de un bilingüismo aditivo”. Ponencia del Seminario Combinando Razón y Corazón. Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Reencuentro Internacional de Egresados del PROEIB Andes. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, junio 9, 10 y 11 de 2014.
- Sabino, C. 2007. *Guatemala, la historia silenciada*. México D.F.: FCE.
- Saguach, H. 2011. “Con las manos y el corazón en el cambio. Transitar de una escuela tradicional a una escuela bilingüe intercultural en

- Guatemala”. Ponencia del II Congreso Pedagógico Nacional del Congreso Nacional de Educación del Perú. [Disponible en: <http://pace.org.gt/con-las-manos-y-el-corazon-en-el-cambio-transitar-de-una-la-escuela-tradicional-a-una-escuela-bilingue-intercultural-en-guatemala>]. Consultado en septiembre 28, 2012.
- Sichra, I. 2014. “Tener la última palabra es tener la primera’. Familias revierten el desplazamiento lingüístico intergeneracional en área urbana”. Ponencia del seminario Combinando Razón y Corazón. Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Reencuentro Internacional de Egresados del PROEIB Andes. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, junio 9, 10 y 11 de 2014.
- Sichra, I. (coord.). 2009. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tomo I y II. Quito: AECID-FUNPROEIB Andes y UNICEF.
- Skutnab-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education or World-wide Diversity and Human Rights*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Spivak, G. C. 1988. “Can the Subaltern speak?”. En: C. Nelson y L. Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press, pp. 271-313.
- UNESCO. 2009. *Atlas of the World’s Languages in Danger*. París: UNESCO.
- Valenzuela, P. 2012. *Voces shiwilu: 400 años de resistencia lingüística en Jeberos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vallejos, R. 2010. *A Grammar of Kokama-Kokamilla*. Tesis de doctorado. Universidad de Oregon.
2015. “La importancia de la documentación lingüística en la revitalización de las lenguas: un esfuerzo colaborativo entre los kukama-kukamiria”. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, N° 64. Quito: Abya-Yala.
- Varese, S. 2007. *Witness to sovereignty: essays on the Indian movement in Latin America*. Sikive: IGWIA.
- Verdugo, L. y J. Raymundo. 2009. “Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala”. En: L. E. López y U. Hanemann (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Ciudad de Guatemala: UIL-UNESCO y PACE-GTZ, pp. 181-236.
- Ventiades, N. y A. Jáuregui. 1994. *Tataendi. El fuego que nunca se apaga. La campaña de alfabetización guaraní*. Santa Cruz de la Sierra: UNICEF-PROCESO-Teko Guaraní y APG.

Xocop, F. 2011. “El desarrollo cultural de los pueblos es reflejo del desempeño de sus docentes. Algunos criterios de reflexión desde experiencias exitosas en EBI en Guatemala”. Ponencia del II Congreso Pedagógico Nacional del Congreso Nacional de Educación del Perú. [Disponible en: <http://pace.org.gt/author/fxocop>]. Consultado en marzo 15, 2013.

Zambrana, A. 2014. *Informe de investigación de la situación sociolingüística y propuesta de recuperación y desarrollo de la lengua uru en el pueblo Uru del Lago Poopó*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes. Manuscrito.

