

Memorias del V Revitalizando ando

Reflexiones desde la acción

Daniel Guzmán P. (editor)



Reflexiones desde la acción
Memorias del V Revitalizando ando

Reflexiones desde la acción

Memorias del V Revitalizando ando

Daniel Guzmán P. (editor)

Cochabamba, 2022

© Funproeib Andes

Directora Ejecutiva

Nohemí Mengoa Panclas

Coordinador y Editor

Daniel Guzmán Paco

Acompañamiento de Edición

Danissa Candelaria Álvarez Salazar

Comité Editorial

Inge Sichra, Sebastián Granda y Luis Enrique López

Diagramación

José M. Ledezma | Inambu

Fotografías:

Archivo Funproeib Andes

Dirección: Calle Néstor Morales No 947 entre Aniceto Arce y Ramón Rivero

Edificio Jade, 2° piso

Teléfonos: (591 - 4) 4530037 – 77940510

Página web: www.funproeibandes.org/

Correo electrónico: fundación@funproeibandes.org

Cochabamba - Bolivia

Primera edición: 2022

Depósito legal: 2-1-1297-2022

ISBN: 978-9917-9856-9-3

La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

Las afirmaciones y opiniones vertidas en los artículos dentro del libro son de responsabilidad del autor y no necesariamente reflejan el sentir y pensar de la Funproeib Andes.

Contenido

- 7** **Introducción**
- 15** **El despertar de la consciencia lingüística crítica en las sociedades indígenas en américa latina**
Luis Enrique López
- 35** **Nejkiewaelaliejwa wejew: creación colectiva de materiales didácticos para el fortalecimiento cultural y lingüístico jiw**
Angélica María Ávila Molina
- 59** **Caminando con los yauna: experiencias colectivas de recuperación lingüística**
Ana María Ospina Bozzi, Leidy Nathalia Solano Guzmán, Hernando David Sierra Ordoñez y Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez
- 101** **Aymarax kunjams llikan qamantayawiyata ukxata**
Elias Reynaldo Ajata Rivera
- 127** **Plan estratégico de revitalización del ju'gthë'we'sx pthuuse'nxi's. tejiendo en comunidad el futuro para nuestra lengua**
Taurino Cometa Ipia y Miriam Viviana González Garzón
- 157** **“Nam marik nape pesenaik kimor, nape pesanamik kor nai usri kosrenamik” (No olvido lo que hemos hecho, no olvido lo que me enseñó mi madre). Una mirada femenina sobre el proceso de revitalización de la lengua nam trik**
Ana Marleny Angucho Benachí, Lucy Elena Tunubalá Tombé y Geny Gonzales Castaño

- 191** Thunupa: proyecto para la revitalización lingüística y cultural de la nación aymara en espacios virtuales
Micaela Mayra Rojas Pinto
- 221** Revitalización cultural y lingüística con la nación originaria uru a través de la música, cortos animados y miniserias radiales
Delicia Escalera Salazar
- 247** Qhichwa simi t`uqllaykuna: proyecto de revitalización lingüística en las RRSS
Rocío Rojas Cuellar
- 277** Proyecto de revitalización cultural y lingüística: reflexiones sobre su proceso de construcción y desafíos
Silvia Cristina Apala Zuñiga

Introducción



La presente publicación, titulada “Reflexiones desde la acción. Memorias del V Revitalizando ando”, reúne artículos elaborados sobre la base de ponencias presentadas en el “V Encuentro Internacional de Revitalización Lingüística”, que se realizó de manera virtual en el mes de abril del 2021, con sede en Cochabamba, Bolivia. Dicho evento propició la discusión, la reflexión y el análisis sobre distintas experiencias de revitalización desarrolladas en América Latina, con el fin de ver críticamente sus realidades, perspectivas y tensiones.

El Revitalizando ando, desde sus inicios en 2014, busca constituirse en un espacio regional de reflexión, análisis, visibilización y difusión de proyectos y acciones de revitalización cultural y lingüística desplegadas por personas, comunidades e instituciones comprometidas con la vitalidad de las culturas y lenguas indígenas y sobre todo con la supervivencia de los Pueblos Indígenas. Esta iniciativa es impulsada por la Maestría en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas de la Universidad del Cauca y el Departamento de Lingüística de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia, el Grupo de Investigación de estudios lingüísticos, pedagógicos y socioculturales del suroccidente colombiano (GELPS) de la misma universidad y la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) en Cochabamba,



Bolivia. Hasta la fecha, se han llevado a cabo cinco versiones de este importante evento: cuatro de manera presencial en la universidad del Cauca; y uno de manera virtual desde Cochabamba, Bolivia; y para los próximos años se tiene proyectado consolidar una red de revitalización con el objetivo de acompañar y promover el desarrollo de este tipo de emprendimientos

El libro contiene reportes de iniciativas que buscan fomentar, reactivar y potenciar el uso de las lenguas indígenas en distintos espacios de la vida social. Los autores son investigadores, académicos, activistas de las lenguas y activistas digitales, docentes y hablantes de lenguas indígenas. Desde sus vivencias y trayectorias personales, comparten sus percepciones y preocupaciones respecto a la problemática del desplazamiento lingüístico y los emprendimientos que vienen promoviendo desde ámbitos como la familia, la comunidad, el activismo digital, los medios de comunicación, las expresiones artísticas, la educación y las políticas lingüísticas.

Son diez las contribuciones que se presentan en este libro: ocho corresponden a las reflexiones compartidas en el V Revitalizando ando y dos a experiencias desarrolladas en el marco del programa de Diplomado en Culturas y Lenguas del Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

El texto abre con el trabajo de Luis Enrique López, educador y sociolingüista peruano. López plantea la discusión sobre la importancia de trabajar la conciencia lingüística crítica en todo proceso de revitalización cultural y lingüística. Desde esta perspectiva teórica, considera que los resultados de la revitalización de una lengua, y la sostenibilidad de los mismos, dependerán del grado de conciencia que asuman los hablantes y agentes revitalizadores sobre los factores sociopolíticos que históricamente han determinado la invisibilización y subalternización de los pueblos indígenas, y con ellos sus saberes, tradiciones y lenguas. Trabajar la conciencia lingüística crítica implica reconstruir esa memoria histórica, iniciar un proceso de transformación personal, afirmar la identidad cultural y restablecer vínculos identitarios.

El segundo artículo pertenece Angélica Ávila, activistas y sociolingüista colombiana. Ella nos comparte sus reflexiones sobre el proceso de construcción colaborativa de materiales didácticos para



el pueblo Jiw, desarrollado en el marco de un programa de Formación de líderes comunitarios en el Departamento del Guaviare, Colombia. A partir de esta experiencia, nos demuestra que es posible contribuir en la revitalización de la lengua desde la documentación lingüística y la lecto-escritura, posibilitando la creación de corpus escrito y expandiendo los dominios de uso de la lengua.

Seguidamente, Ana Maria Ospina, Natalia Solano, Hernando Sierra y Joan Gutiérrez, basados en un trabajo de investigación colaborativa en la comunidad Yauna de Puerto Cordillera (Amazonas, Colombia), analizan críticamente los desafíos políticos y metodológicos que implica la recuperación del uso de la lengua patrimonial de los yauna, el papel que cumple la investigación en este proceso y la participación de actores externos a la comunidad. Destacan la necesidad de emprender proceso de investigación comunitaria que puedan aportar con sus resultados en la planeación y recuperación lingüística.

Por su parte, Elias Ajata, aimara, activista digital y lingüista boliviano, partiendo de su experiencia como gestor y promotor de la cultura y lengua aimara, sostiene que la tecnología puede desempeñar un papel fundamental en la revitalización lingüística. Desde esta perspectiva, afirma que la tecnología y las redes sociales posibilitan generar una diversidad de contenidos y con múltiples propósitos. A través de este medio, es posible difundir, enseñar y abrir nuevos espacios para el uso de la lengua.

El quinto artículo pertenece a Viviana Gonzales y Taurino Cometa, promotores lingüísticos en el Resguardo Nasa de Kwetyu', norte del departamento del Cauca, Colombia. Desde una perspectiva vivencial y académica, describen el proceso de construcción del Plan Estratégico de Revitalización del Ju'gthë'we'sx Pthuuse'nxi's (lengua Nasa Yuwe) y destacan sus logros, dificultades, aprendizaje y proyecciones.

A continuación, sigue el trabajo de Geny Gonzales, Lucy Elena Tunubalá y Ana Marleny Angucho. El artículo que presentan combina una visión conjunta y perspectivas particulares acerca del proceso de revitalización de la lengua namtrik en el resguardo de Totoró, departamento del Cauca, Colombia. Analizan su uso, escritura y la introducción de su enseñanza en los espacios escolarizados.

Otro de los artículos está relacionado con el activismo digital. Este artículo presentado por Micaela Rojas nos invita a reflexionar sobre las potencialidades que tienen las redes sociales para incidir en la práctica, fortalecimiento y difusión de la lengua y cultura aimara. Describe los métodos y técnicas utilizadas para la creación y promoción de material audiovisual con fines recreativos y de enseñanza. La experiencia está focalizada en jóvenes y el contenido que se genera trata de responder a sus intereses y expectativas. Utiliza las redes sociales como el Tik Tok, Instagram, Facebook y otros para enseñar la lengua aimara, difundir valores culturales y promover percepciones positivas.

Delicia Escalera presenta la experiencia de revitalización cultural y lingüística desarrollada en comunidades urus a través de la música, animaciones y miniseries radiales. En el análisis de esta experiencia, subraya la importancia de involucrar activamente a los hablantes y no hablantes en la planificación e implementación de este tipo de estrategias, para garantizar su pertinencia y el impacto que se pretende generar.

Rocío Rojas, lingüista y egresada de la segunda versión del Diplomado en Culturas y Lenguas de la Funproeib Andes, en su artículo, comparte su experiencia y las vicisitudes que implica iniciar y llevar a cabo un proyecto de revitalización lingüística basado en el estudio y priorización de una problemática relacionada con el desplazamiento de la lengua quechua en el ámbito familiar. Describe las acciones implementadas por el proyecto, los resultados alcanzados, las dificultades y desafíos profesionales y personal que tuvo que afrontar.

Finalmente, el artículo de Silvia Apala, comunicadora social y egresada de la tercera versión del Diplomado en Culturas y Lenguas de la Funproeib Andes, reconstruye de manera crítica el proceso de construcción de un proyecto de revitalización cultural y lingüística con énfasis en los referentes conceptuales que fundamentan sus principales acciones, así como los desafíos y proyección que supone su implementación.

Esperamos que los aportes de cada uno de los artículos que contiene este libro sean motivadores para que los propios hablantes, activistas, investigadores y profesionales preocupados por la vitalidad de las lenguas indígenas encuentren la inspiración y la ruta para iniciar sus propias acciones de revitalización cultural y lingüística, problematicen sus percepciones y prejuicios lingüísticos, recuperen estrategias y evalúen su pertinencia.



Las experiencias compartidas nos enseñan que los esfuerzos para devolver la vitalidad a nuestras lenguas no solo es un asunto individual sino también colectivo. En ese sentido, todos estamos llamados a colaborar con nuestro granito de arena para revertir el proceso de su desplazamiento y garantizar su continuidad y proyección en el futuro. Este esfuerzo necesita, sobre todo, de voluntad sostenida, compromiso y capacidad de resiliencia para reponerse ante la adversidad e iniciar con más fuerza.

Cochabamba, febrero 2022

Daniel Guzmán P.





El despertar de la conciencia lingüística crítica en las sociedades indígenas en América Latina



Luis Enrique López ¹

Funproeib Andes
Red FEIAL

No siempre se toma en cuenta cuán interconectados están los intelectuales y líderes indígenas del mundo, o cómo logran influir en las plataformas globales de toma de decisiones para impulsar sus preocupaciones, las cuales, por cierto, también son de todas y todos los seres humanos. Con su obstinada insistencia en la salvaguarda de la diversidad cultural y epistémica y también de la diversidad biológica, por ejemplo, han logrado inscribir en las discusiones sobre el desarrollo convencional su constructo ético-político de Suma Qamaña (aymara), Sumaq o Allin Kawsay (quechua) o Lekil Kuxlejal (tsotsil) —Vida para el Bien Común o Buen Vivir—, que hoy se constituye en una alternativa al modelo civilizatorio hegemónico. Bajo una denominación u otra, todas las sociedades amerindias comparten este nuevo horizonte ético-político que nos desafía a repensar las formas de relacionamiento y convivencia entre los seres humanos y también entre ellos y los demás seres vivos que forman parte de la naturaleza. Estos planteamientos desafían, sobre todo, la noción dominante de desarrollo y el nefasto modelo económico imperante, la acumulación desmedida y el crecimiento sin límites que

1 Sociolingüista y educador especializado en educación intercultural y bilingüe (EIB).
Correo electrónico: lelopezhurtado@gmail.com



ponen en peligro la supervivencia de la vida en el planeta. Como lo destaca Belaúnde (2013) para los Ashaninka del Río Ene, “el buen vivir entre los pueblos amazónicos no es cuestión de “tener” sino cuestión de “ser” y “transformarse” en relación con los demás y el territorio. Es un proceso de humanización puesto en movimiento día a día”. En suma, el Buen Vivir se reivindica como un horizonte alternativo que, desde la vida, el aprendizaje constante y la acción cotidiana, plantea respuestas a “la crisis de la existencia [...; a la vez se trata de] un modelo alternativo al capitalismo, a la modernidad, al desarrollo y al extractivismo [... para desde allí plantearse el] desafío de desestabilizar y subvertir el orden patriarcal, colonial y capitalista en que nos hemos socializado” (Confluencia Nuevo B’aqtun, 2014).

Gracias a esa terca agencia indígena, a sus cuestionamientos epistémicos y a largos procesos de negociación política, que tomaron no años sino décadas, lograron mover la mente y el corazón de los funcionarios gubernamentales y de organismos internacionales, e impulsaron la revisión y enriquecimiento de algunos estándares internacionales de derechos humanos, para superar la perspectiva individual, propia de la modernidad, y avanzar hacia el reconocimiento global de la dimensión colectiva de estos derechos. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1989, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 y la correspondiente Declaración Americana de 2016 son solo tres ejemplos que marcan ese giro conceptual. Como es de suponer, estos “nuevos” derechos están relacionados con las históricas reivindicaciones indígenas sobre la tierra y el territorio, el pluralismo jurídico, una institucionalidad educativa propia, el ejercicio y goce de sus culturas y lenguas y, en términos generales, el derecho a una vida digna. Además, nos recuerdan a los no indígenas la importancia de superar esos individualismos restrictivos y excluyentes a los que nos hemos acostumbrado, así como también la necesidad de al menos cuestionarnos respecto de nuestras visiones cultural, epistémica y racialmente sesgadas de la realidad.

En ese marco, algunos líderes e intelectuales indígenas lograron que el 2019 fuera declarado como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, y al final del mismo convencieron a las Naciones Unidas para que el período 2022-2032 fuese proclamado como el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas. De este modo quisieron llamar la atención mundial sobre los peligros que amenazan a los idiomas indígenas, la supervivencia de la diversidad idiomática en el planeta, así como su propia existencia como Pueblos. En febrero de 2020, la Unesco,



organismo delegado por las Naciones Unidas para liderar la movilización del Decenio, adoptó el lema “Nada para nosotros sin nosotros”, planteado en México por las delegaciones indígenas de distintos países que formularon la Declaración de Los Pinos / Chapultepek (Unesco, 2020).

Transformaciones sobre el papel y lugar de las sociedades indígenas

Luego de dos siglos de vida republicana, un proceso creciente de autodescubrimiento, autoidentificación, autorrepresentación y participación política indígena trastoca el escenario sociocultural y político latinoamericano. Tales transformaciones han llevado a los descendientes de las Primeras Naciones Amerindias a superar algunos de los traumas históricos que los obligaban a ocultar su filiación cultural y lingüística, para sobrevivir en un mundo de visión monista y a todas luces adverso a la diversidad. En este contexto, el resurgimiento indígena y la participación de líderes e intelectuales indígenas en la comunidad política hegemónica en la actualidad confrontan abiertamente la colonialidad del poder, del saber (Quijano, 2000, 1992), del ser (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) y del hablar afincada en el continente, prácticamente desde el inicio de la invasión europea.

Estos procesos de etnogénesis deben ser los causantes de que un mayor número de personas se autoidentificaran como indígenas en las últimas encuestas de hogares y censos nacionales de población. Por ejemplo, en el Perú en el año 2017 más del 26% de la población se autorreconoció como indígena, y en México en 2015 el 21,5% lo hizo, cuando solo una década antes estas cifras eran mucho menores (INEI, 2018, Inegi, 2015). Procesos comparables se han vivido en países donde la población indígena fue tempranamente diezmada o “nacionalizada”, como en Argentina y Chile. En términos generales, en el año 2020 se daba cuenta de más de 58 millones de indígenas a nivel regional (Cepal, Filac y Fundación Ford, 2020). En rigor, esta cifra ha de ser mucho mayor, ya que el racismo y la discriminación atávicos y el temor a la exclusión llevan a muchas personas a esconder o negar su filiación étnica y lingüística al momento de los censos. También cabe considerar los problemas conceptuales, técnicos y logísticos de distinto orden que contribuyen al subregistro de las poblaciones indígenas y afrodescendientes en los censos de prácticamente todos los países de la región.

En el ámbito lingüístico, también se observan cambios en cuanto al número de personas que afirman hablar una lengua indígena. Por ejemplo, la comparación de los datos censales del Perú de 2007 y 2017 revela que medio millón más de personas declararon tener el quechua como lengua materna; en un contexto en el cual los quechuahablantes bordean los cuatro millones y constituyen el 13,6% de la población total del país (INEI, 2018). Este crecimiento fue mayor en Guatemala, donde el año 2000 algo más de tres millones de personas declararon hablar una lengua maya, mientras que en el 2018 esta cifra superó los cuatro millones, que representaban el 29,6% de la población total guatemalteca (INE, 2019). Comparablemente, en México entre 2010 y 2020 la población de habla náhuatl habría aumentado en unos cien mil (Inegi, 2020).

A pesar de estas transformaciones favorables en términos de autoidentificación y de autoreconocimiento de la filiación lingüística, en general, la salud de las lenguas indígenas dista de ser óptima. Tanto así que no es posible asegurar la sostenibilidad de ninguno de los idiomas que ahora se hablan, o al menos se entienden o recuerdan.

Las más de 550 lenguas amerindias aún activas en la región se consideran vulnerables (López, en revisión editorial y 2009, Sichra, 2009). Ninguna de ellas estaría totalmente a salvo, dada la abrumadora hegemonía de la lengua europea con la que están en contacto y conflicto. Además, actualmente existe suficiente evidencia para sustentar que, en términos generales, entre el 25% y el 50% de las lenguas originarias estarían seriamente amenazadas (Belew y Simpson, 2018; Pérez Báez, Roger y Rosés Labrada, 2016). Así, por ejemplo, según los organismos gubernamentales responsables del tema, en México entre 37 y 41 de 68 lenguas todavía habladas estarían en riesgo de silenciamiento y, en el Perú 21 de 48, mientras que en Bolivia según estudios de campo realizados hace poco más de una década (Crevels y Muysken, 2012, 2009), al menos 25 de las 33 lenguas todavía con hablantes correrían serio peligro (López, en revisión editorial).

Todo esto ocurre pese a que en varios países de la América hispanohablante algunas lenguas indígenas gozan de carácter oficial, cooficial o nacional. En rigor, el castellano es de facto el único idioma que funciona como oficial. El Estado se comunica con los ciudadanos casi exclusivamente en castellano, independientemente del idioma que ellos comprendan o utilicen predominantemente. La hegemonía del castellano es de tal magnitud que, en las zonas con mayor presencia indígena, donde se ofrece educación intercultural bilingüe, etnoeducación o educación intracultural, intercultural y plurilingüe, las escuelas utilizan



las lenguas indígenas de manera limitada, generalmente reduciéndolas curricularmente a una sola asignatura con pocas sesiones semanales (López, 2021). Esta es una evidencia más de que la ideología de asimilación cultural y homogeneización lingüística prima todavía en las esferas estatales y en el sentido común de quienes tienen al castellano como lengua materna o preferida. En otras palabras, se ha naturalizado que los idiomas indígenas están destinados a jugar un papel subalterno en la vida política y social de las sociedades y los Estados latinoamericanos.

De hecho, las brechas entre la retórica legal inspirada en la corrección política y las prácticas institucionales y sociales siguen ensanchándose, en detrimento de la vigencia de las lenguas amerindias: lo que se dice y está normado no necesariamente se cumple ni menos se hace. El desinterés de los gobiernos por superar el statu quo lingüístico, sumado al racismo y la discriminación, incide en el comportamiento verbal cotidiano de las familias indígenas; las cuales, al parecer, habrían optado por interrumpir la transmisión intergeneracional de sus lenguas patrimoniales y habrían elegido el castellano o el portugués para la socialización primaria o, en el mejor de los casos, criarían a sus hijos de manera bilingüe, aunque dando mayor peso e importancia a la lengua hegemónica. Por ejemplo, los resultados del censo nacional de población de Bolivia de 2012 revelan que el castellano está desplazando al quechua y/o al aimara como primera lengua. Esta es la situación en todo ese país; con la única excepción del departamento de Potosí, donde el 58% de la población aún reconoce como lengua materna al quechua (54,5%) o al aimara (3,5%) (INE, 2013). En el caso peruano, el censo del 2017 develó que eran menos las niñas y niños de 0 a 5 años que aprendían a hablar en un idioma originario, y se observa cómo esta cifra se incrementa en los demás grupos etarios, lo que da cuenta de un creciente envejecimiento de la población que declara tener un idioma indígena como materno (INEI, 2018). En Costa Rica, por su parte, este desplazamiento ya se habría consumado, pues ninguna de las siete lenguas indígenas que aún se hablan se transmitiría de padres a hijos (Sánchez, 2011).

Creciente consciencia lingüística crítica indígena

Los datos rápidamente analizados nos sitúan en un contexto de emergencia lingüística en América Latina. No obstante, los procesos de etnogénesis en curso podrían estar contribuyendo al despertar de una consciencia lingüística crítica (Fairclough, 1992) entre algunos sectores

y comunidades indígenas en toda la región. Así, por ejemplo, en la región del Cauca, Colombia, la implementación entre 2007 y 2009 de un autodiagnóstico sociolingüístico en comunidades Nasa y Misak llevó a líderes y autoridades ancestrales a tomar consciencia de la situación de erosión y del limitado uso cotidiano del nasayuwe y del namtrik, incluso en los círculos íntimos y en los dominios familiares (Mincultura, s.f.). Ante estos hechos que implicaban un gradual silenciamiento de los idiomas ancestrales y el envejecimiento creciente de quienes todavía los hablaban, se emprendieron diversas medidas autodeterminadas y autogestionadas para intentar revertir esta situación. Una de ellas fue la implementación de nidos lingüísticos, en los que niñas y niños de entre uno y cinco años pasan por procesos de inmersión parcial o total en la lengua patrimonial, y la aprenden jugando, cantando y realizando tareas cotidianas culturalmente determinadas, bajo la orientación de algún adulto mayor que habla nasayuwe, particularmente y en particular de alguna abuela o mayora, como se les conoce en Colombia (Pineda, 2015). Otra estrategia fue recurrir a radios comunitarias para transmitir programas en namtrik que atrajeran la atención y el interés comunitarios, particularmente de niños y jóvenes, así como de la introducción en la escuela de sesiones específicas dedicadas a la enseñanza de la originaria cargo de educadores y sabios comunitarios; experiencia que contó con apoyo de un grupo de investigadores de la Universidad del Cauca y de la Fundación Proeib Andes.

Así como en el Cauca, en el Trapecio Amazónico, en las localidades de Nauta (Perú), Tabatinga (Brasil) y en el Resguardo de la Ronda, Leticia (Colombia), los Kukama, Kokama o Cocama han decidido revitalizar y potenciar su lengua patrimonial, el kukama, un idioma en serio riesgo de silenciamiento. Para ello, y con apoyo del Pawanka Fund y del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Filac), vienen implementando un proyecto inicial de vinculación entre los tres pueblos Kukama para intercambiar experiencias en materia de revitalización cultural y lingüística y de complementar los esfuerzos que cada comunidad lleva a cabo. Pilar de esta iniciativa son los avances logrados por grupos de adolescentes y jóvenes que están adquiriendo el kukama, a través de medios diversos, y que cuentan con el apoyo de la última generación de mayores que aun habla este idioma. Con este impulso, otros jóvenes Kukama de Brasil y Colombia suman sus esfuerzos y buscan producir materiales audiovisuales diversos para reinscribir el idioma de sus mayores en las comunidades que integran el territorio transfronterizo ancestral.



La juventud kukama de Loreto, Perú, con persistencia avanza en la recuperación y revitalización la lengua de sus mayores, para lo cual cuenta con el apoyo de una radioemisora comunitaria —Radio Ucamara—. La música y la canción se han convertido en medios a través de los cuales ellos reclaman su lengua patrimonial y retoman su identidad indígena, cuando por décadas sus padres y mayores eran considerados “mestizos ribereños”. Desde Radio Ucamara 98.7, de Nauta, el comunicador kukama Leonardo Tello logró además atraer el interés de algunas personas mayores de 65 años que formaban parte de la última generación que todavía hablaba fluidamente su lengua patrimonial y los re-vinculo con los adolescentes y jóvenes alrededor de un objetivo: retomar el idioma patrimonial de la región y, con él, los sueños, historias y conocimientos de este Pueblo. Del encuentro entre los mayores y las nuevas generaciones surgió la estrategia el Kukamatama Katupi o los Kukama Aparecen, se produjeron programas de radio con las biografías de los mayores y relatos y conocimientos de este pueblo, se creó el espacio de aprendizaje Ikuari, una escuela en paralelo y en horarios alternativos a los de la escuela oficial, en la que estos sabios Kukama enseñaron a más de 120 niños palabras y expresiones de la vida cotidiana en las casas, calles, puerto y en actividades de la vida cotidiana como la construcción de canoas y en el trabajo en la chacra, lo que contribuyó a que el aprendizaje de la lengua fuera significativo y a que usarán lo aprendido en el día a día. “La radio [...] permitió una fusión esperanzadora de dos generaciones para salvar la lengua kukama. Se contó con el impulso, la alegría y las ganas de participar de la niñez y juventud, y los abuelos ocuparon un espacio importante (Tello, 2020). Una muestra de ello es el ya clásico videoclip Kumbarikira que se convirtió en un ícono para las juventudes indígenas en la Amazonía peruana e incluso más allá de esta región (cf. https://www.youtube.com/watch?v=O3C-18Nf_Aw), el cual muestra precisamente ese reencuentro entre los mayores y las nuevas generaciones, y que logró reinscribir al Pueblo Kukama y a su lengua en el imaginario regional y nacional peruano. Con ello, “La niñez, adolescencia y los abuelos sabios volvieron a sentir orgullo por su cultura, sus raíces, su lengua. [...] Lo más importante es trabajar el sentimiento de orgullo, de pertenencia, de auto representación como miembro de un pueblo, después ya podremos trabajar otras iniciativas” (Tello, 2020). Ahora, los Kukama del lado peruano están prestos a apoyar a sus hermanos que viven al otro lado de la frontera y construyen vínculos de cooperación con organizaciones de Brasil y Colombia.



Por su parte, los jóvenes Kuikiro que habitan en tres aldeas del territorio multilingüe del Alto Xingú en Brasil también se han involucrado en tareas de defensa de la lengua y cultura de sus mayores, proceso a través del cual recuperan la memoria comunitaria y fortalecen su identidad como kuikuros. Su resistencia y reclamación la plasman a través de la producción de videos y de películas, en el marco de proyectos cogestionados por la Associação Indígena Kuikuro do Alto Xingu (AIKAX) y la ONG Video nas Aldeias, los cuales además apoyados por investigadores de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Su producción audiovisual es una evidencia adicional de la mayor consciencia crítica entre los Kuikuro ante los riesgos que amenazan la pervivencia de su cultura por la presencia en incremento de personas no indígenas en sus aldeas. En ese proceso, también se generan espacios de colaboración y co-construcción intergeneracional, a través de los cuales se re-descubren, registran y atesoran conocimientos tradicionales que se expresan a través de rituales y prácticas culturales de distinta índole y además se produce materiales para sensibilizar y dar a conocer entre los no indígenas sus formas de vida, creencias, cosmovisión y también su lengua (Penoni, 2018).

En otros lugares, regiones y países, jóvenes indígenas de ambos sexos que viven en zonas urbanas, y que estudian o han egresado de una universidad, han asumido la promoción del uso de las lenguas indígenas, recurriendo a medios no-convencionales y en muchos casos inesperados. Actualmente, diferentes lenguas amerindias como el awajún, el aymara, el guaraní, el ingano, el kaqchikel, el kuikuro, el kukama-kukamiria, el k'iche', el kichwa, el mapuzugun, el náhuatl, el q'eqch'i, el quechua, el qom, el shipibo-konibo, el tselal, el tsotsil, el tzutujil y el wayuunaiiki, entre otras, van ganando visibilidad y audibilidad desde la poesía, la música, el cine y las redes sociales, a través de lo que ahora se conoce como nueva palabra, nuevo canto y nueva imagen. Se trata de nuevos espacios de autorrepresentación que también atraen la atención de los jóvenes hispano o lusohablantes.

Ya sea a nivel comunitario, como en el Cauca, el Trapecio Amazónico o en algunos pueblos Kuikuro del Alto Xingú, en Brasil, así como en barrios de ciudades como Ayacucho, Buenos Aires, Lima, Guatemala, México, Otavalo, Panajachel, Quito, Santiago de Chile y Temuco, la agencia indígena desencadena procesos de revitalización lingüística, muchos de los cuales implican la recuperación de una lengua al borde del silenciamiento. En estos procesos, la agencia de las juventudes indígenas desafía a las instituciones estatales y en especial



a las escuelas y a sus enfoques y metodologías respecto de las lenguas indígenas y del bilingüismo en particular. De igual forma cuestiona las ideologías lingüísticas predominantes e incluso la visión generalizada de que los jóvenes indígenas no tienen interés por las lenguas de sus mayores. Muchos de estos agentes de proyectos de revitalización cultural y lingüística son jóvenes que previamente debieron adquirir o reaprender la lengua comunitaria, con la ayuda de sus abuelas y abuelos, mientras en paralelo recuperaban su indigeneidad.

Las trayectorias de vida de algunos de estos jóvenes muestran cómo sus padres optaron por una socialización primaria en castellano, para protegerlos y evitarles sufrimientos, pero también cómo en la adolescencia sintieron la necesidad de recuperar aquello que no les había sido legado. Recurrieron a la forma natural de aprender un idioma, hablándolo lo más posible mientras interactuaban con alguien que lo sabía; a menudo, sus abuelas y otros ancianos de la comunidad. Tales son los casos, por ejemplo, de Renata Flores y Liberato Kani, dos reconocidos jóvenes compositores y cantantes peruanos de rap, trap y/o pop que aprendieron quechua en la adolescencia con la ayuda de sus abuelas bilingües o monolingües; Renata en una ciudad y Liberato en una aldea. Liberato, ahora graduado universitario en historia, y Renata, cantante profesional, inspiran a muchos jóvenes migrantes quechuas de segunda o tercera generación en Lima y en otras ciudades principales del Perú a recuperar su herencia cultural y lingüística, así como a ejercer sus derechos, defender el medio ambiente y denunciar la violencia contra la mujer. También se han convertido en íconos de un nuevo modo de ser indígena más allá de sus países de origen y sus emprendimientos han merecido la atención de medios internacionales de comunicación.

Otra joven, además transgresora del habitual territorio masculino del rap, es una colombiana de nacimiento y nativa hispanohablante, que ha adoptado para sí el nombre Taki Amaru —o canto de la serpiente—, en kichwa. En la adolescencia Taki se instaló en una comunidad Kichwa de la región de Cotacachi, Ecuador; se sumergió de lleno en la cultura local y decidió convertirse en Kichwa. En la interacción con otros jóvenes y mayores kichwahablantes, logró comprender y adaptarse a la cultura y prácticas sociales de la comunidad y, sobre todo, se apropió de la cosmovisión kichwa y aprendió la lengua indígena en la interacción cotidiana y comenzó a hablarla. Con otros músicos conformó el grupo musical Mafia Andina, con el cual difunde el kichwa desde sus canciones bilingües; también recurre con frecuencia a su muro de Facebook para promover la lengua y cultura kichwa, así como para denunciar la violación

de los derechos de las poblaciones indígenas. Como mujer kichwa de convicción y entrega utiliza su talento y su música para denunciar y exigir la igualdad y la justicia social: “[...] cuando hablas la lengua [...] desde dentro puedes denunciar lo que no te parece [justo]” (Campoverde, 2020). La música y las letras de Mafia Andina pueden escucharse tanto en ciudades como en comunidades rurales donde se la considera una defensora del kichwa. Al no ser indígena de nacimiento, las acciones y canciones de Taki también impactan de manera positiva entre los jóvenes de habla hispana, quienes gradualmente logran superar sus prejuicios en contra de las culturas y lenguas originarias y en general de las sociedades indígenas.

Al referirse a todas estas nuevas formas de reclamación y resurgimiento indígenas, Yazmín Novelo, sociolingüista maya, mexicana y cantautora de Yucatán, considera que la Nueva Música Maya contribuye a dismantelar la cultura colonizadora. Considera que a través de la creación y difusión de esta nueva música se avanza en el dismantelamiento de las ideologías lingüísticas colonizadoras que arrinconan y encasillan la cultura y la lengua maya en la milpa. En referencia a su colega, el rapero maya Pat Boy, y a las reacciones a su nombre en inglés, argumenta que lo maya no es solo lo antiguo, lo tradicional, la grandeza pasada, sino también lo actual y contemporáneo; posición desde la cual reivindica el derecho maya a la diversidad (Novelo, 2018).

Lo propio ocurre en el ámbito de la nueva palabra y la nueva imagen indígenas. Hoy son cada vez más los jóvenes indígenas que hacen poesía o que incursionan en el cine y encuentran otras formas de dar voz y visibilidad a las culturas indígenas contemporáneas, pues sus letras e imágenes nos remiten también a situaciones de la vida diaria, a los sentimientos, deseos y aspiraciones de personas que como ellos viven su indigeneidad en el siglo XXI. La contemporaneidad de lo indígena implica también la toma de consciencia respecto de la ya histórica subalternidad de las lenguas originarias y de la necesidad de recuperarlas y ganar espacio para ellas en estos nuevos medios y lenguajes. Al respecto, por ejemplo, los poetas indígenas, tanto los laureados, entre ellos el Mapuche Elicura Chihuailaf, el K’ich’e Humberto Ak’abal y la Zapoteca Irma Pineda, como los nóveles poetas y poetisas indígenas en distintos países de la región ponen la escritura al servicio de los idiomas indígenas, despliegan su creatividad en ellos y los enriquecen e innovan. Al hacerlo contribuyen a la reinscripción de sus lenguas en los escenarios nacionales e internacionales, así como a la recuperación y revitalización tanto de estos idiomas como de quienes los hablan.



Como se ha podido apreciar, el renacimiento étnico va de la mano con el despertar idiomático, o, como dice Inge Sichra (2013), con la decisión explícita de sacar la lengua originaria de su escondite. Para dar cuenta de tales procesos, aquí echamos mano de la noción de consciencia lingüística crítica acuñada por Fairclough (1992) como *critical language awareness*. Esta se define como la forma en los hablantes de un determinada lengua o variante caen en cuenta de los factores sociales, políticos e ideológicos que están imbricados en el uso del lenguaje en general, y, en particular, de cómo las palabras, estructuras gramaticales y formas discursivas reproducen, refuerzan o cuestionan determinadas ideologías y luchas por el poder y la dominación. La consciencia lingüística crítica también incluye el develamiento de las razones que explican la exclusión o marginalización que sufre un individuo o un grupo histórico-social determinado por hablar de una determinada forma, particularmente cuando su habla constituye un indicador de su raza, etnicidad, religión, estatus social, entre otros. Fairclough y sus colegas consideran que la educación lingüística de toda persona, o como diríamos en este medio la enseñanza de la comunicación y el lenguaje, debería incluir el desarrollo y cultivo de su consciencia lingüística crítica, en tanto esta es requisito de una ciudadanía efectiva (Fairclough, 1999, 1992, Clark, Fairclough, Ivanič, y Martin-Jones, 1990). No cabe duda alguna que en la situación que ahora analizamos y que configuran la colonialidad lingüística en América Latina y los esfuerzos que se hacen por subvertirla, la noción de consciencia lingüística crítica se convierte en un dispositivo clave.

Aquí, se echa mano de esta noción para referirse además a los procesos resultantes de la autoformación y autodeterminación política de los sujetos subalternos, quienes, en su despertar, renacer y resurgir caen en cuenta de la negación e invisibilidad a la cual han sido históricamente reducidos por el orden hegemónico, en su condición de sujetos históricos y de subjetividades diferenciadas. Tal renacimiento, como hemos visto, ha implicado no solo procesos de transformación personal sino también la reconstrucción de vínculos identitarios con parientes consanguíneos y personas que aún conservan la lengua originaria que ellos hablan, entienden o recuerdan o de la cual quieren apropiarse.

Entre las sociedades amerindias, enfrentar la colonialidad del hablar, o colonialidad lingüística, requiere del desarrollo de una consciencia lingüística crítica. En esta parte del mundo y tal vez en todos los lugares, se renace idiomáticamente, sacando la lengua de su escondite, proceso que

va de la mano con la autoidentificación, la recuperación y resignificación de la indigeneidad y la emergencia de sentidos ciudadanos étnicamente diferenciados y/o interculturales; todo ello, producto de la construcción de agencia.

Reflexiones al cierre: el papel estratégico de la juventud en la revitalización cultural y el despertar de su conciencia lingüística crítica

Ciñéndonos al caso de la nueva canción indígena, por varias razones, las actuaciones de jóvenes indígenas como Renata, Yazmín, Taki, Liberato y Pat Boy, así como de los adolescentes y jóvenes Kukama, constituyen acciones disruptivas, tanto para y dentro de las comunidades indígenas como en los contextos regionales, nacionales y globales. En primer lugar, al recurrir a nuevos medios y lenguajes no vinculados con los contextos indígenas, cuestionan las posiciones esencialistas sobre lo que implica hoy ser y vivir como indígena. En segundo término, desde su condición de bilingües e incluso de neohablantes de alguna lengua originaria, estas mujeres y hombres jóvenes desafían las ideologías lingüísticas puristas, a menudo adoptadas por la academia, las instituciones gubernamentales, pero también por los mayores de sus comunidades; pues subvierten los usos “esperados” de la lengua indígena, además de lo cual a veces también translengüean, insertando palabras o frases en inglés en sus composiciones y canciones. En tercer lugar, gozan de y con el idioma indígena que continúan aprendiendo, sin tener que pasar por las experiencias a menudo traumáticas de la escuela, la cual persiste en dar énfasis a los aspectos formales por sobre el uso libre y espontáneo. Finalmente, sitúan a sus lenguas en el contexto contemporáneo, como lenguas tan modernas como las otras, proyectándolas hacia el futuro, y rompiendo en la práctica con la comúnmente aceptada ecuación lenguas indígenas = pasado. Con ello, estos jóvenes ponen en evidencia que el despertar de la indigeneidad va de la mano con la necesidad de retomar las lenguas de sus mayores, pero para situarse en la situación actual y hacer de los idiomas que de fuera se ven como “ancestrales”, lenguas vivas de la contemporaneidad.

Estos cinco cantautores y activistas se presentan en teatros y salas convencionales y han dado conciertos en diferentes países de América Latina y Europa, así como en los Estados Unidos. De este modo, los jóvenes de los sectores hegemónicos que asisten a estos conciertos también escuchan y disfrutan las composiciones en lenguas indígenas, y



al hacerlo comienzan a deponer prejuicios históricamente instalados en contra de los idiomas originarios y pueden incluso llegar a comprometerse con las reivindicaciones de los jóvenes indígenas y de sus Pueblos. De este modo, el despertar de la consciencia lingüística crítica entre las juventudes indígenas y su activismo étnico-idiomático contribuye a la gradual modificación de las ideologías lingüísticas imperantes.

A través del poder de sus canciones, estos jóvenes elevan la autoconsciencia indígena y reclaman ante los sectores hegemónicos su lugar en este mundo y su derecho a una identidad propia. Al hacerlo, se mueven en la arena política mientras cotidianamente transforman la realidad. Su activismo comprometido pone en evidencia que el ejercicio de la interculturalidad en el día a día implica trascender la acostumbrada y postmodernista celebración, pero también ir más allá de la reflexión académica y la crítica; asumen y se involucran en el cambio social desde ellos mismos y desde dentro; y así muestran además que sí es posible apropiarse de un idioma indígena de forma natural, en el seno del hogar y la comunidad, para hacer de este una verdadera segunda lengua. Como ellos, otros jóvenes de diferentes partes de Indoamérica nos hacen escuchar estas nuevas y altisonantes voces en sus idiomas patrimoniales, y marcan de este modo el inicio de una transformación, que por comenzar con la transformación de sí mismos está destinada a ser irreversible, por lo menos en este nivel.

La adopción de una interculturalidad transformativa es un rasgo compartido por todos estos jóvenes revitalizadores. Ellas y ellos viven y actúan interculturalmente; comparten y buscan complementariedad entre distintas formas de vivir y estar en el mundo, mientras por sus corazones y cabezas fluyen sentimientos y pensares que nos remiten a lo mejor de cada uno de los mundos que en ellos habitan. Logran a través de su acción revitalizadora que esos mundos de significación y expresión se complementen creativamente y les demuestran a los sectores hegemónicos que es posible ser indígena en el siglo XXI.

El despertar de la consciencia lingüística crítica entre estos sectores de las sociedades indígenas puede en el mediano plazo detonar cambios también en la política y el accionar de los Estados, si el liderazgo y la intelectualidad indígena que hoy participan de la comunidad política aquilatan el quehacer de los jóvenes, o si ellos mismos con este ímpetu renovado se insertan y copan espacios en esa comunidad para transformarla y despojarla de los vicios que actualmente la marcan.

De hecho, la impronta de muchos jóvenes indígenas en Internet y particularmente en algunas redes sociales —como Facebook, Instagram, TikTok, Spotify y también YouTube— y la consiguiente renovada visibilidad y audibilidad de sus lenguas logra atraer también a sus pares castellano o lusohablantes. Esta situación se ha vuelto aún más notoria en tiempos de la pandemia de la Covid-19, debido a la disponibilidad sin precedentes de un amplio repertorio de clases en línea y de aplicaciones digitales para el aprendizaje de lenguas indígenas. Una búsqueda rápida a través de Google Play o Apple Store permite encontrar dispositivos digitales en diversas lenguas indígenas, a través de los cuales se puede penetrar esos otros mundos de sentido, significado y conocimiento que por siglos han permanecido ocultos.

Develar la existencia de estos otros mundos y modelos civilizatorios es fundamental para avanzar en la necesaria lucha contra el racismo y la discriminación en América Latina. Lo que se desconoce se niega y lo que se ignora no se aprecia ni menos valora. Por su condición de ventanas a esos otros mundos y su consecuente potencial descolonizador, las lenguas amerindias están llamadas a jugar un papel decisivo en la construcción de ciudadanías interculturales activas y de esas nuevas democracias igualmente interculturales que nos lleven a los latinoamericanos a reencontrarnos y reinventarnos. Para ello, parece clave recuperar la memoria histórica para dejar de intentar ser algo que no somos.

La revitalización cultural y lingüística es un nuevo e interdisciplinario campo de acción e investigación social que brinda oportunidades únicas para reinscribir las sociedades y lenguas indígenas en los escenarios contemporáneos y proyectarlas hacia el futuro. A través de su activismo, los agentes de estos procesos nos recuerdan que esta revitalización no puede abordarse como una actividad aislada, sino más bien en tanto parte de una transformación integral encaminada a la igualdad con dignidad y a la justicia social. En ese sentido, los derechos lingüísticos deben ser vistos como complementarios y a la vez indivisibles de todos los demás derechos necesarios para garantizar una vida digna y una posición respetable en este mundo. De ahí que, importe tanto o más lo que pone en peligro a los hablantes y a las comunidades lingüísticas como lo que pone en riesgo a sus lenguas.

La dignidad humana de las sociedades indígenas está actualmente en juego. Por eso sus culturas y lenguas están al borde del silenciamiento. Para enfrentar y superar esta situación no parece haber otra opción que dismantelar la colonialidad del poder, del saber, del ser y del hablar.



Desde esa perspectiva y como aquí se ha destacado, América Latina atraviesa una etapa de su historia social y lingüística en la cual las propias comunidades de hablantes y sus miembros comienzan a tomar decisiones sobre sus lenguas y culturas, así como a intervenir en el escenario sociolingüístico actual para intentar revertir los procesos de cambio lingüístico y así evitar que se consolide el silenciamiento de sus idiomas patrimoniales. Se trata de decisiones de política lingüística autodeterminadas, las cuales se toman por fuera de las esferas gubernamental y académica, y, dicho sea de paso, trascienden la preocupación por la escuela y la educación formal.

En varios casos, estas políticas, construidas desde abajo y desde dentro, cuentan con la complicidad y el acompañamiento de profesionales de diversos campos que han tomado consciencia de que la recuperación y potenciamiento de una lengua amenazada depende de la agencia de sus hablantes y de quienes deseen aprenderlas. Ello lleva a la conclusión que revitalizar culturas y lenguas pasa necesariamente por la revitalización de sus hablantes, lo que, por ende, nos remite a otras dimensiones de la vida que configuran el entramado ecológico en el cual funcionan las lenguas subalternas; entre ellas cabe destacar las colonialidades antes anotadas y en consecuencia también las políticas nacionales y los modelos económicos vigentes.

Como se ha puesto en evidencia, la naturaleza eminentemente social y política de toda acción de revitalización cultural y lingüística exige que todos los esfuerzos de descripción y análisis de las propuestas y experiencias en curso se aborden desde una perspectiva interdisciplinaria que supere los linderos que, a menudo artificialmente, separan campos de conocimiento que, como la lingüística, la semiótica, la antropología, la sociología, la psicología social y la educación, están estrechamente relacionados. Por lo demás, el trabajo con sociedades indígenas no puede sino ser interdisciplinario, intercultural, interlingüístico y colaborativo o de co-construcción. Si realmente queremos ser partícipes, aliados o incluso cómplices de las estrategias que emprenden las comunidades lingüísticas subalternas y los propios hablantes para subvertir el orden lingüístico-cultural impuesto por la colonialidad que guía las acciones de los sectores hegemónicos, no queda otra salida que tratar de entender la perspectiva holística e integral que inspira la lectura y comprensión indígena del mundo y de las acciones humanas. En otras palabras, se requiere de un giro que ha de ser también epistémico.

Referencias

- Belew, A. y Simpson, S. (2018). The Status of the World's Endangered Languages. En Rehg, K. L. y Campbell, L. (eds.). *The Oxford Handbook of Endangered Languages* (pp. 21-47). Nueva York: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190610029.013.
- Cepal, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Filac, Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, & Ford Foundation. (2020). *Los Pueblos Indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. Santiago de Chile: Cepal.
- Campoverde, J.P. (2020). Rap en kichwa para empoderar a la mujer. *La voz del Tomebamba*. Consultado el 20/12/2021 en <https://www.lavozdeltomebamba.com/2020/01/30/rap-en-kichwa-para-empoderar-a-la-mujer/>.
- Castro-Gómez S. y Grosfoguel R. (2007). *Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Clark, R., Fairclough, N. Ivanič, R. y Martin-Jones, M. (1990) Critical language awareness part I: A critical review of three current approaches to language awareness. *Language and Education*, 4(4), 249-260. DOI: 10.1080/09500789009541291
- Crevels, M. y Muysken, P. (eds.) (2012). *Lenguas de Bolivia. Tomo 2. Ámbito amazónico*. La Paz: Plural editores.
- Crevels, M. y Muysken, P. (eds.) (2009). *Lenguas de Bolivia. Tomo 1. Ámbito andino*. La Paz: Plural editores.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. Londres y Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Fairclough, N. (1999). Global Capitalism and Critical Awareness of Language. *Language Awareness*, 8 (2), 71-83. DOI: 10.1080/09658419908667119
- INE, Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Principales resultados Censo 2018*. Guatemala: INE-Unfpa.
- Inegi, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. México: Inegi. Consultado el 20/09/2021 en http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf.



- INE, Instituto Nacional de Estadística (2015). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2012. Características de la Población*. La Paz: INE. Consultado el 25/12/2020 en https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/Caracteristicas_de_Poblacion_2012.pdf.
- INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú. Resultados Definitivos de los Censos Nacionales. XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Nativas*. Lima: INEI.
- López, L.E. (en revisión editorial). *Entre el silenciamiento y la recuperación de la voz. La situación de las lenguas indígenas en América Latina hoy*.
- López, L.E. (2021). *What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968.
- López, L.E. (2009). Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina. En: Sichra, I. (coord.). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (pp. 19-100). Quito: Aecid, Funproeib Andes, Unicef.
- Mincultura, Ministerio de Cultura de Colombia. (s.f). *Autodiagnósticos sociolingüísticos*. Consultado el 20/12/2021 en <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Estudios%20Nasa%20yuwe.pdf>.
- Novelo, Y. (2018). *Fortalecimiento lingüístico e identitario en el proceso de creación y escucha del túmbem maaya k'aay (música maya contemporánea)*. Tesis de Maestría en Sociolingüística, Universidad Mayor de San Simón.
- Penoni, I. (2018). Filmes feitos para “guardar” ou os dois “caminhos” do cinema kuikuro. *Mana* 24(2). <https://doi.org/10.1590/1678-49442018v24n2p174>.
- Pérez Báez, G., Rogers, C. y Rosés Labrada, J.E. (2016). Introduction. En Pérez Báez, G., Rogers, C. y Rosés Labrada, J.E (eds.). *Latin American Contexts for Language Documentation and Revitalization* (pp. 1-28). Amsterdam: De Gruyter Mouton.
- Pineda, S. (2015). *Minga para despertar el nasa yuwe en el Territorio de Vitojó, Departamento del Cauca, Colombia*. Tesis de Maestría en Sociolingüística, Universidad Mayor de San Simón.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*. 1(3), 533-580.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad / racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Sánchez, C. (2011). *El desplazamiento de la lengua guatusa en contacto con el español: identidad étnica, ideologías lingüísticas y perspectivas de conservación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

- Sichra, I. (2013). "Sacando la lengua de su escondite". La escritura académica indígena en la formación superior de profesionales indígenas. En López, L.E. y Sapón, F. (eds.) *Recreando la educación intercultural bilingüe en América Latina. Trabajos presentados al IX Congreso Latinoamericano de EIB. Tomo II* (pp. 63-86). Guatemala: Ministerio de Educación, PACE-GTZ, CENEM.
- Sichra, I. (coord.) (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Quito: Aecid, Funproeib Andes, Unicef.
- Tello, L. (2021). Nemana auanujui erenaa - La voz que se escucha por primera vez. *Servindi, Comunicación intercultural para un mundo más humano y diverso*. Consultado el 20/12/2021 en <https://www.servindi.org/actualidad-cronica/06/10/2021/nemana-auanujui-erenaa-la-voz-que-se-escucha-por-primera-vez>.
- Tello, L. (2020). Radio Ucamara: una radio comprometida con recuperación de la lengua y cultura kukama. Entrevista. CONCORDTV, Consejo Consultivo de Radio y Televisión. Consultado el 20/12/2021 en <https://www.concortv.gob.pe/radio-ucamara-una-radio-comprometida-con-la-recuperacion-de-la-lengua-y-cultura-kukama/>.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Declaración de Los Pinos (Chapoltepek) – Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas*. México: UNESCO y Gobierno de México. Consultado el 20/12/2021 en https://en.unesco.org/sites/default/files/los_pinos_declaration_july2020.pdf.





Nejkiewaelaliejwa wejew: creación colectiva de materiales didácticos para el fortalecimiento cultural y lingüístico jiw



Angélica María Ávila Molina ¹

Resumen

El objetivo de este texto es describir del proceso de escritura en la creación colectiva de materiales didácticos de apoyo a la formación de líderes comunitarios jiw. Estos fueron el resultado del curso ‘Construcción colaborativa de materiales didácticos para el pueblo jiw’, con el fin de facilitar la Formación de líderes comunitarios en el Departamento del Guaviare, Colombia. Este proyecto hizo parte del Programa de Gestión comunitaria de recursos y memorias locales para la construcción de paz de la Pontificia Universidad Javeriana. La reflexión sobre esta experiencia permite identificar que los materiales didácticos influyeron en la revitalización de la lengua jiw. Específicamente, fueron un aporte a la creación de corpus escrito en jiw y posibilitaron el uso de la lengua durante los talleres de formación de líderes dirigidos por los miembros de la comunidad. Así mismo, la elaboración colectiva de estos materiales generó que el conocimiento jiw sobre el manejo de territorio se destacara en la cartilla y quedara de manifiesto que para proteger el territorio es indispensable el fortalecimiento cultural, en el que la lengua propia tiene una función importante.

Palabras clave: REVITALIZACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LENGUAS, JIW, MATERIALES DIDÁCTICOS, TRABAJO COLECTIVO, MANEJO TERRITORIAL PROPIO.

1 Graduada de la Maestría en Sociolingüística del Proeib Andes. Actualmente se desempeña como profesora universitaria y pertenece al Colectivo Taki Unquy: Centro Indígena de Investigaciones (Bolivia) y al grupo de investigación Núcleo Interdisciplinar del Estudios sobre el Lenguaje de la Universidad Nacional. Correo electrónico: amavilam@udistrital.edu.co



Introducción

La revitalización y el fortalecimiento de las lenguas en peligro implica el trabajo colectivo, esto es la participación de actores diversos en la construcción de soluciones y continuas reflexiones, especialmente de los miembros de las comunidades que buscan fortalecer el uso de sus lenguas. El proceso de creación colectiva de materiales didácticos que acá se describe apunta a los retos de la revitalización: expansión de dominios de uso y creación de corpus escrito de la lengua. Estos materiales didácticos fueron creados en el curso ‘Construcción colaborativa de materiales didácticos para el pueblo Jiw’, para apoyar la Formación de líderes comunitarios en el Departamento del Guaviare. Esta es una experiencia concreta de fortalecimiento lingüístico y cultural, en la que las tareas de la revitalización se entrecruzan con otros ámbitos de la vida de la comunidad, como procesos de formación política sobre el manejo comunitario de territorio. De esta manera, se busca aportar a proyectos e intervenciones que tienen como fin la elaboración de materiales en lenguas indígenas en los que participan comunidades indígenas, instituciones y academia.

El objetivo de este texto es describir la creación colectiva de los materiales desde los aspectos sociolingüísticos de esta experiencia, tales como la lecto-escritura en jiw y las herramientas para promover el uso de la lengua. Para esto, el primer apartado es una contextualización del marco institucional del proyecto, de la lengua y de las prácticas de escritura de esta; el segundo describe la creación del material a través de la descripción de los talleres realizados; el tercer apartado presenta el material didáctico y sus características; y los últimos apartados son las reflexiones y conclusiones del proceso de elaboración del material.

1. Contextualización

Marco institucional del proyecto

Los materiales didácticos se realizaron en el marco del Programa de Formación a líderes comunitarios en Guaviare, Colombia, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana con apoyo de la GIZ. El programa, dirigido a campesinos, reinsertados del conflicto armado y comunidades indígenas Nukak y Jiw, se realizó en cinco módulos: (I) Gestión comunitaria de los recursos naturales (Paipilla y Ortega, 2017), (II) Desarrollo local (García y Hernández, 2017), (III) Comunicación para la



incidencia política (Londoño y Díaz, 2017), (IV) Relaciones interculturales (Zunil y Vargas, 2017), y (V) Gestión de conflictos (Ortiz y Grillo, 2017). Para la realización de estos módulos, la universidad elaboró cinco cartillas con el fin de apoyar la réplica de los talleres que los asistentes harían en sus respectivas comunidades.

En este contexto, los miembros de la comunidad jiw que hacían parte del programa solicitaron que los materiales didácticos se tradujeran a su lengua materna, lo que les facilitaría la réplica del curso en sus comunidades. En respuesta, en 2018 la Universidad Javeriana ofreció el ‘Curso de Diseño de herramientas pedagógicas para el pueblo Jiw’, que como resultado debía tener una cartilla y una infografía traducidas (Pontificia Universidad Javeriana, 2018). Los autores serían los asistentes al curso y los talleristas propuestos por el programa, lo cual garantizaría un diálogo intercultural entre la cultura jiw y la dominante. También se generó un diálogo interdisciplinar ya que los talleristas tenían diversas profesiones: ecólogos, sociólogos, antropólogos, diseñadores, artistas y lingüistas. El curso fue dirigido a 10 miembros de la comunidad jiw pertenecientes a los resguardos de La María y de Barrancón, ambos muy cercanos a la capital del departamento. En el curso debía haber paridad de género, personas bilingües español-jiw y que tuvieran conocimientos sobre la escritura en su lengua materna. Los talleres contaron con cuatro líneas de acción: la línea de contenidos tenía el propósito de elegir los temas a traducir y proponer el hilo conductor de estos en la cartilla; la línea gráfica, producir las ilustraciones, infografías y diagramación; la línea pedagógica tuvo doble propósito: ajustar las dinámicas del taller de formación de líderes al contexto jiw y dinamizar las sesiones del curso de diseño de herramientas pedagógicas; y por último, la línea sociolingüística tuvo el propósito de apoyar el proceso de escritura en jiw. Estas líneas terminaron entrelazándose de manera que no siempre se pueden separar y en la descripción se mencionarán cuando se conecten con la línea sociolingüística.

La lengua jiw

La lengua hablada por el pueblo jiw es conocida como guayabero, mitúa o jiw. Pertenece a la familia lingüística Guahibo, junto con otras lenguas habladas en la Orinoquía colombiana, como el cuiba, el jitnu y el sikvani (Instituto Caro y Cuervo, 2000). El jiw es hablado en los departamentos del Meta y del Guaviare por comunidades que viven en las riberas del río

Guaviare. La gramática de la lengua ha sido estudiada por Nubia Tobar Ortiz y por lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (Instituto Caro y Cuervo, 2000).

Según el Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro (Unesco, 2003), la lengua jiw es hablada aproximadamente por 1118 hablantes y su nivel de riesgo es lengua en peligro. Es decir que las comunidades hablan la lengua jiw, pero sobre esta existen amenazas. Para este tipo de situaciones, se usa la etiqueta lengua en mantenimiento, que refiere a situaciones en las que hay un uso continuado y exclusivo de la lengua en uno o más dominios por varias generaciones de hablantes (Pauwels, 2016, p. 20). Esta categorización es útil, porque permite identificar hacia dónde deben apuntar las acciones revitalizadoras. No es una lengua que necesite ser revivida, adquirida o reaprendida porque esta no se ha dejado de hablar, sino que es una lengua que es transmitida como L1 y goza de cierta vitalidad en algunos contextos, aunque en otros no está presente. Por esta razón, las acciones acá descritas apuntan a la expansión de dominios de uso de la lengua y a la creación de corpus; es decir que el jiw sea usado en el curso de formación de líderes y que los materiales didácticos que apoyan este curso estén escritos en la lengua nativa. Ambas acciones están en relación con la lecto-escritura de la lengua.

Las prácticas de la lecto-escritura en jiw

Al día de hoy, no existe un diagnóstico sociolingüístico detallado del uso oral ni escrito de las lenguas en el pueblo jiw, razón por la cual lo que se menciona en esta sección hace parte de las observaciones, conversaciones e indagaciones durante la realización del curso de herramientas pedagógicas. A partir de estas, presentaré ámbitos, participantes, propósitos y creencias que hacen parte de la práctica de la lecto-escritura. Uno de los principales ámbitos de uso de la lecto-escritura en la comunidad es el colegio (ver figura 1), sus principales usuarios son los profesores y jóvenes estudiantes, y el propósito de uso es con fines pedagógicos, sin embargo, hay resguardos en donde no hay colegio ni sedes de primaria.



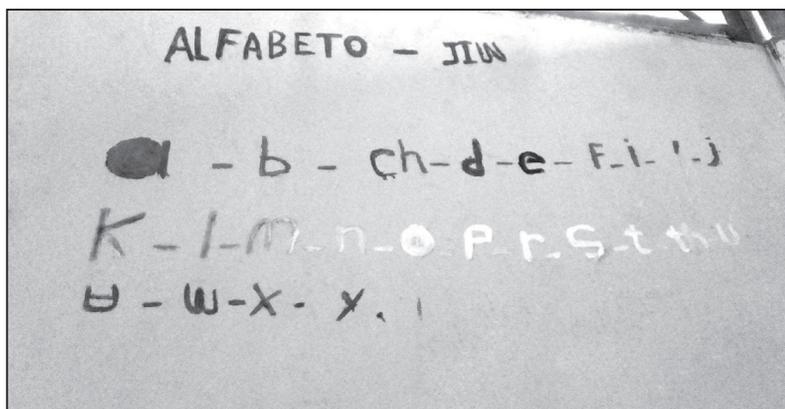


Figura 1. Alfabeto jiw pintado en la pared del Colegio del resguardo La María

Fuera de este ámbito, el uso de la lecto-escritura por parte de los jiw es escaso, puede darse por exigencia de convocatorias o por alentar el uso de la lengua en interacciones entre comunidad e instituciones, ambas con fines de uso simbólico de la lengua. En algunos casos, se producen materiales escritos en jiw por encargo de las instituciones, con la idea de que, si se traducen los materiales escritos del español al jiw, habrá una mejor comunicación, misma idea con la que se inicia este proyecto. Existe otro ámbito de uso de la escritura en jiw: la traducción de la biblia, realizada por misioneros evangélicos y lingüistas autodidactas que viven hace 18 años en una de las comunidades donde se desarrolló la experiencia. Parece característico en los tres ámbitos que la escritura en jiw sean traducciones que se hacen del español, lo que habla de una práctica que no es propia de la comunidad, sino que se da, sobre todo, en la relación con los blanco-mestizos.

A diferencia de lo que ocurre con otras lenguas indígenas, existe solo una propuesta alfabética, esta fue realizada por el Instituto Lingüístico de Verano en 1950 y actualizada en 1970 (Instituto Lingüístico de Verano, 2002). En la comunidad hay un consenso general de uso de esta propuesta, sin embargo, la escritura no está estandarizada, es decir que no hay consensos sobre qué hacer en casos de variación oral, ni está normalizada en los diversos ámbitos de la comunidad. Aunque gracias a esta propuesta, se han establecido consensos de uso entre los fonemas de la lengua y grafemas, aún quedan muchos más consensos más por establecer.

No solamente el uso, los actores, los propósitos y la propuesta alfabética componen la práctica de la lecto-escritura, también hacen parte las creencias que se tienen sobre esta. Las creencias que se identificaron sobre la escritura durante el curso parecen provenir de las instituciones de la cultura dominante, tales como la escuela occidental y la iglesia evangélica. En la siguiente sección, se expondrán estas creencias.

En resumen, esta contextualización nos permite establecer tres puntos de partida para la creación colectiva del material didáctico: (1) se está creando un material didáctico apropiado y pertinente que apoye un curso de formación de líderes que replicarán talleristas jiw en sus comunidades, los fines de este material son el aprendizaje sobre manejo y gestión territorial, (2) la lengua jiw es de uso continuado, pero tiene amenazas por el surgimiento de nuevos dominios donde está presente mayoritariamente el español, (3) la práctica de la lecto-escritura en jiw suele tener un uso simbólico y se usa en la traducción de contenidos escritos en español.

2. Creación del material didáctico

A continuación, relataré los cinco talleres de los que se compuso el curso. Este relato está basado en el informe elaborado para presentar los resultados de la línea sociolingüística.

Talleres exploratorios

Realizamos dos talleres, el primero consistió en el acercamiento a materiales auténticos escritos en jiw con el fin de reflexionar sobre los niveles de comprensión de lectura tanto de los autores como de la comunidad. Para esto, usamos los siguientes textos que en su momento fueron de divulgación gratuita en internet: la traducción del Auto 173 sobre medidas de protección a los indígenas del Meta y el Guaviare (Ministerio de Cultura, 2012) y la traducción del capítulo étnico de los acuerdos de paz (Ministerio de Cultural, s.f.). El tercer texto sobre la actividad de la cosecha de la yuca, actividad propia de las mujeres, del libro ‘Historias de la lengua mitúa’, pertenece a la comunidad de La María.

Nos dividimos en tres grupos, cada uno debía leer uno de los tres textos, conversar sobre el texto. Después, los autores jiw hacían un dibujo y con él le explicaban a los talleristas el contenido de los textos. A



primera vista, el taller fue un desastre, pues hubo muy poca participación, cierta reticencia a leer en jiw, había algunos participantes que tenían dificultades tanto en la decodificación de grafemas en sonidos como en la comprensión del mensaje y uno de los grupos se dedicó a corregir el texto que les había correspondido porque identificaron muchos errores. Pasadas estas dificultades, hubo mayor interés y participación en el dibujo y en su explicación, en la figura 2 se pueden observar dos dibujos resultantes.

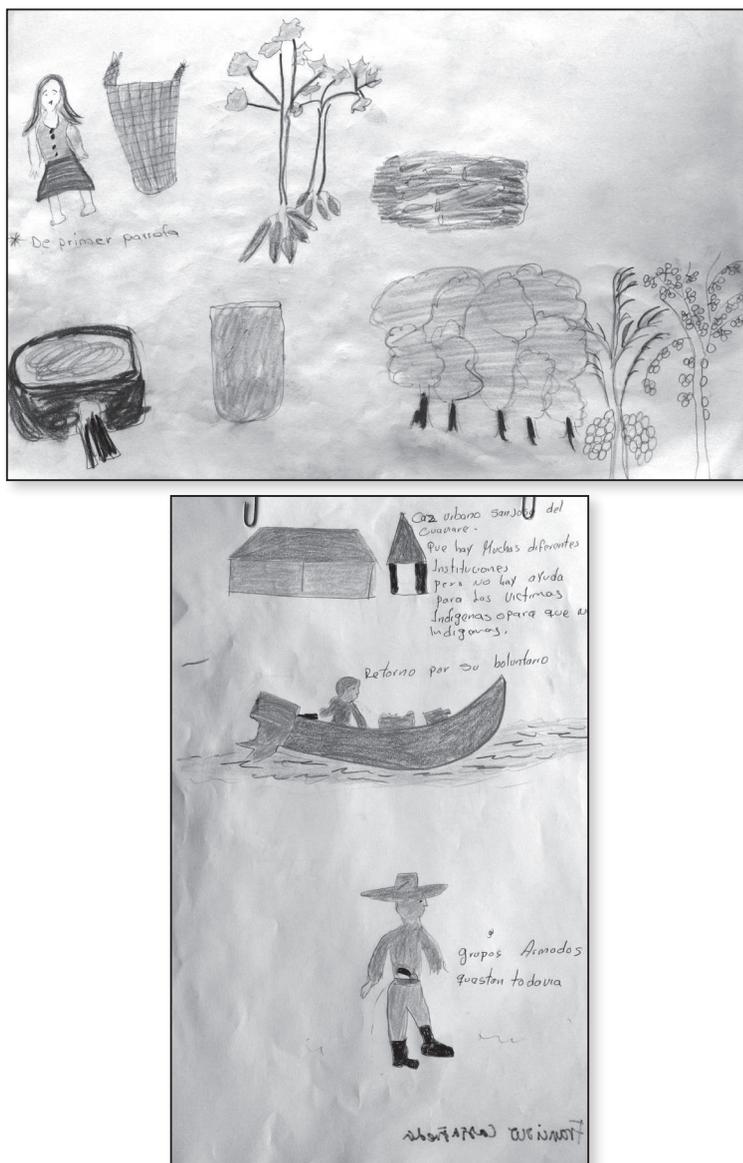


Figura 2. Dibujos explicativos del texto de la yuca y del Auto 173

Sin embargo, durante la conversación de todo el grupo volvieron las dificultades de interacción, pocas mujeres participaban de esta. Si observamos desde otra perspectiva los resultados de este taller, vemos que la reticencia muestra una clara actitud hacia un ejercicio formal de lectura y una identificación de textos auténticos escritos con bastantes errores. A los anteriores, se suman los hallazgos más determinantes para la elaboración de la cartilla: en las escasas intervenciones que hubo, algún participante jiw mencionó que la cartilla debía estar “bien escrita”, a la pregunta ¿qué es escribir bien? Todos estuvieron de acuerdo que es “escribir como se habla”. Otro punto fue el reconocimiento, aunque hubo menos consenso en este, de que, en las comunidades, especialmente abuelos, niños y algunos adultos, no entienden el jiw escrito o que para entenderlo precisan de una explicación oral. Por último, durante la lectura de textos y realización de dibujos, mencionaron que “los misioneros lingüistas son los que saben escribir”, sugiriendo que debían ser ellos los que escribieran la cartilla o la corrigieran.

Estamos ante las tímidas manifestaciones de creencias que involucran la práctica de la lecto-escritura en la comunidad. La escritura correcta es entendida como la escritura que representa sonidos del habla, es decir que la escritura es entendida como un alfabeto que codifica sonidos; también está la creencia de que las traducciones escritas y las cartillas facilitan la comprensión del mensaje, aunque pocas personas saben leer y escribir; y por último, la identificación de un actor experto en lecto-escritura que no hace parte de la comunidad: los misioneros lingüistas.

El segundo taller fue una exploración de diversas formas de transmisión de información. Para esto repartimos, también en grupos, distintos tipos de infografías. Las infografías eran representaciones del calendario agroecológico de una comunidad quechua, la llamativa portada de un periódico de migrantes chinos en Buenos Aires, una infografía ilustrada que conecta información compleja sobre los usos de la yuca en la Amazonía brasilera, historietas japonesas, entre otras. La particularidad de estos textos era que estaban escritos en lenguas desconocidas por todos los participantes. Este ejercicio está inspirado en una experiencia de formación de maestros sobre aspectos de lecto-escritura en español (Ferreiro, 2002). El objetivo de la actividad era identificar qué claves gráficas tenían estos textos para poder ser entendidos a pesar de que no leyéramos ni conociéramos las lenguas en que estaban escritos. La segunda parte del taller consistió en que cada grupo debía proponer una infografía sobre cómo se imaginaba los contenidos de la cartilla



que estábamos elaborando, luego estos fueron expuestos al grupo completo. En la figura 3, vemos la propuesta de uno de los grupos, donde consideraban que las ilustraciones sobre la vida en el resguardo debían tener escritas en jiw las palabras de los objetos ilustrados y su traducción en español. Otra propuesta fue presentar secuencias de prácticas en el territorio a través de ilustraciones y texto explicativo. En estos talleres se determinó que la cartilla debía tener presencia de ilustraciones, infografías y párrafos cortos, a diferencia de las cartillas escritas en español, con el fin de que estos fueran disparadores de la producción oral.

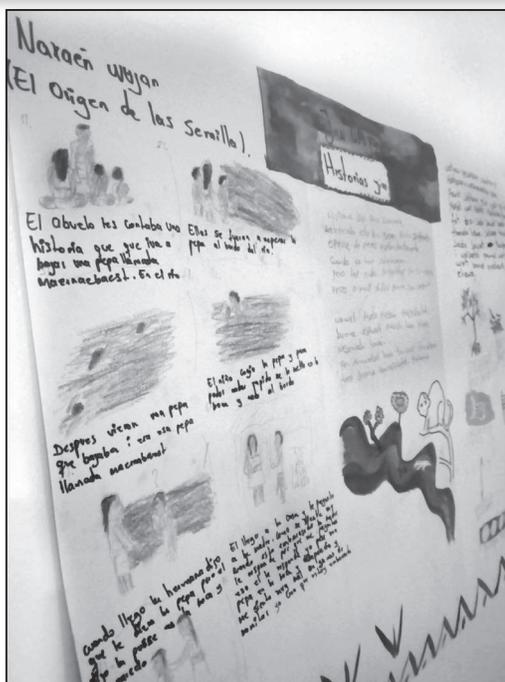
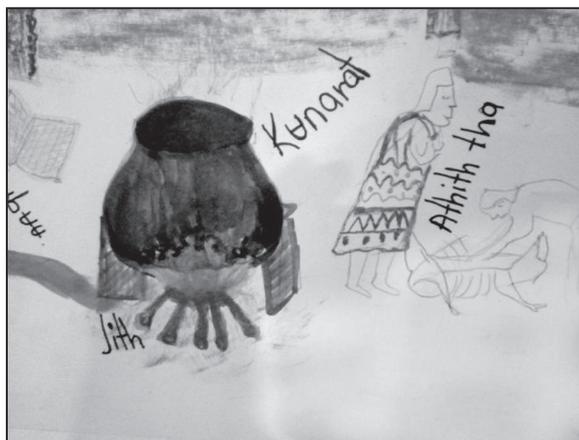


Figura 3. Propuestas de diagramación de los grupos de trabajo

Talleres de escritura

Para identificar los contenidos, el hilo narrativo y los temas que estarían en la cartilla jiw, primero hubo una serie de conversaciones de todos los autores de la cartilla con las comunidades de los dos resguardos, Barrancón y La María, y los autores jiw invitaron a los talleristas a participar en prácticas culturales en sus resguardos, tales como la cosecha de la yuca, preparación de fibras y elaboración de mochilas. Estas actividades fueron indispensables para las líneas de acción de Diseño y contenidos, pues se tomaron fotografías como base de las ilustraciones; en cuanto a los contenidos, identificamos la noción de dispositivos propios de ‘gestión’ y dimensiones sobre el manejo jiw del territorio, se sistematizaron los temas relevantes para los jiw y se propuso una primera versión de hilo narrativo.

Los resultados en estos frentes fueron importantes para empezar con la etapa de escritura. Por grupos de dos o tres autores jiw acompañados por un tallerista, se escribían fragmentos muy cortos de las conversaciones en los resguardos, los textos eran escritos en jiw y algunos en español (ver figura 4). Después de escribir en grupos, los textos rotaban, así como los participantes, eran leídos por el otro grupo, corregidos y volvían a rotar. Esta dinámica recibió el nombre de cita a ciegas porque imitaba esa dinámica de rotación de parejas³. Así, fue posible que simultáneamente se escribiera y se corrigieran los textos.



Figura 4. Fotografía de una de las parejas escribiendo y corrigiendo textos

3 La dinámica fue diseñada por la tallerista encargada de la línea de acción pedagógica.

Sin embargo, pasados los días, era necesario hacer nuevas versiones de los textos porque varios de estos se entendían bajo el contexto oral en el que habían sido dichos y al escribirlos en jiw, no se entendían porque no tenían el contexto al que pertenecían. Esto fue algo frecuente y significó enfrentarnos a la idea de que la propuesta alfabética no es suficiente para llevar a cabo una empresa de escritura de una cartilla. Pues el jiw tiene sentido cuando se habla, y cuando se escribe debe estar contextualizado sin importar el momento y el lugar en que se lea sea comprendido. Por supuesto que esto ocurre en todas las lenguas, pero fue en el momento de hacer de la escritura una práctica comunitaria con un propósito no solamente simbólico sino comunicativo y pedagógico que tomó cuerpo en nuestra experiencia. Estos talleres tuvieron como resultado los textos escritos y la identificación de dificultades, como la mencionada anteriormente.

Sistematización

La sistematización no fue un taller colectivo, pero es incluida en este relato porque fue una etapa cuyos resultados fueron insumo para los siguientes talleres. Esta etapa fue realizada por mí, encargada de la línea de acción sociolingüística. Después de digitalizar los textos escritos a mano durante los talleres en un procesador de texto, se exportaron al programa de documentación lingüística Fieldworks. Este programa posibilita que cada texto que se ingresa se divide por oraciones, se describen sus partes y se escribe la glosa en español. Con estas oraciones en el programa se produce automáticamente un diccionario digital con todos los sustantivos de las oraciones. Esta herramienta permitió que la identificación de inconsistencias en los textos escritos se hiciera en menos tiempo. El resultado de esta etapa fue identificar algunos de los 'errores' más frecuentes en los textos y el tipo de 'error'. Por ejemplo, el uso de diferentes grafías para una palabra; la separación de palabras, pues unas palabras unas veces aparecían separadas y otras veces juntas; el uso de grafías que no existen en el alfabeto jiw, sobre todo en préstamos del español; la presencia de préstamos del español; y la necesidad de creación de neologismos. La identificación de estos errores estaba supeditada al análisis lingüístico de una persona que no habla la lengua. Desde luego, de haber contado con el tiempo para que durante

esta etapa participaran los autores jiw, se habrían identificado otros errores. Esta fue una etapa técnica en la que no se tomaron decisiones sobre la escritura, pues se esperaba que las decisiones en esta etapa fueran tomadas en colectivo.

Talleres de validación

Estos talleres fueron el espacio de toma de decisiones sobre las inconsistencias en la escritura. Para esto, los talleristas escribimos en carteleras las inconsistencias encontradas. En cada cuarto de cartulina, escribimos las posibilidades de escritura de cada palabra y se pegaron en las paredes, tal como se ve en la figura 5.

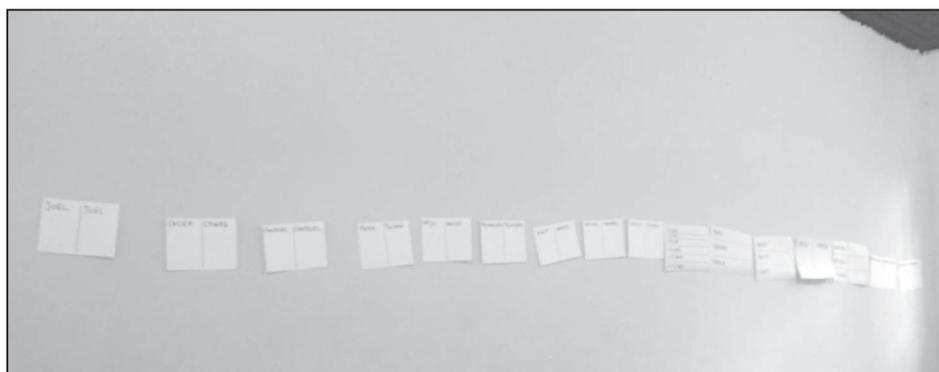


Figura 5. Inconsistencias identificadas en los textos escritos a mano

Los autores jiw fueron organizados en dos grandes grupos, los hombres acompañados por un tallerista hombre y las mujeres, acompañadas por una tallerista. A cada grupo le fue dada una lámina de círculos adhesivos. Esto representaba el voto de cada grupo sobre una de las posibilidades de escritura de la palabra desde su criterio inicial ‘se escribe como se habla’. Cada grupo tenía derecho a un voto por cartulina, lo que obligaba a que el grupo conversara, dialogara y llegara a acuerdos para escoger la mejor posibilidad de escritura de dichas palabras. En la figura 6 observamos a los grupos dialogando sobre las inconsistencias.

Esta dinámica produjo comentarios como el siguiente “no se podría solucionar solo con votos, porque la gente habla de manera distinta”. Lo que demuestra que esta autora, gracias al taller, identificó que eran

necesarios otros criterios, porque si la gente habla de maneras distintas el jiw, escribir cómo se habla es escribir de maneras distintas, y que escribir como se habla significaba que debían aceptarse los ‘errores’ como los que fueron corregidos en el primer taller. Otro autor que además era el profesor de primaria en su comunidad en ese momento fue más explícito “no podemos escribir como se habla, porque hablamos de manera diferente. En español, la gente habla muy distinto, pero todos escriben igual”. Acá, además de cuestionar la idea de que escribir bien es escribir como se habla, se ve el español como la guía de escritura: la relación variedades de habla con forma estándar de escritura. Las inconsistencias fueron resueltas según los votos, para algunos casos no fue posible crear un criterio de selección, y aunque en la cartilla las palabras que antes estaba escritas de manera diferente ahora estaban escritas de la misma manera, unas de ellas representan una forma de hablar, y otras, otra.



Figura 6. Grupos de mujeres y hombres dialogando sobre las inconsistencias

Talleres de corrección

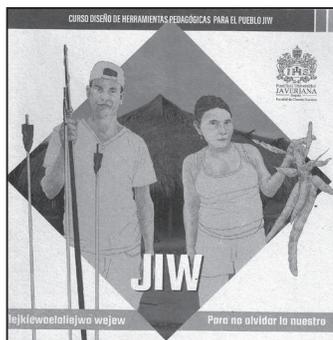
Este fue el proceso más extenuante porque se realizó después de corregir las inconsistencias y más adelante, después de que se produjeran los machotes. Junto al texto, se corrigieron también ilustraciones, gráficos y actividades de la cartilla. En la figura 7, vemos al grupo de autores jiw reunidos frente al machote, comentándolo y corrigiéndolo.



Figura 7. Trabajo colectivo de corrección del machote

3. Las piezas creadas colectivamente

El material didáctico está compuesto de dos piezas, una cartilla de 50 páginas en donde se condensan los temas, conceptos, actividades y propuestas de la versión jiw del curso de formación de líderes; y una infografía de tamaño pliego que condensa el contenido y la didáctica de la cartilla (ver figura 8). Ambas están escritas en jiw con algunos fragmentos en español.



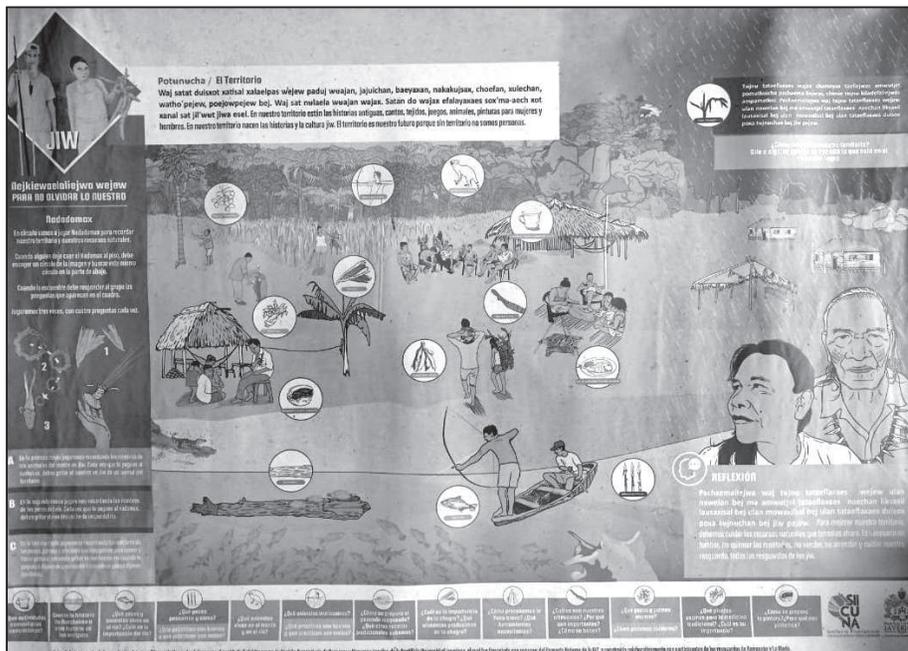


Figura 8. Materiales didácticos producidos⁴

Las siguientes imágenes son páginas dobles de la cartilla. En las tres se observa la prevalencia de ilustraciones que representan a personas, actividades y la vida de la comunidad. Los textos no son la única forma en que se transmite información. En la figura 9, observamos tres tipos de texto. El texto superior es la introducción al contenido de la cartilla, este está traducido al español. Luego está el texto que representan las palabras del payé o médico tradicional, este es un texto que solamente está en jiw, representando que este tipo de temas solo se hablan en esa lengua, y un último texto que se refiere a un concepto importante, quién es y cuál es la labor del payé. La ilustración hace referencia al protector del río y de los peces que es el tronco y los peces de distintas especies que se encuentran en la región.

4 Las ilustraciones de los materiales fueron realizadas por Jason Fonseca.

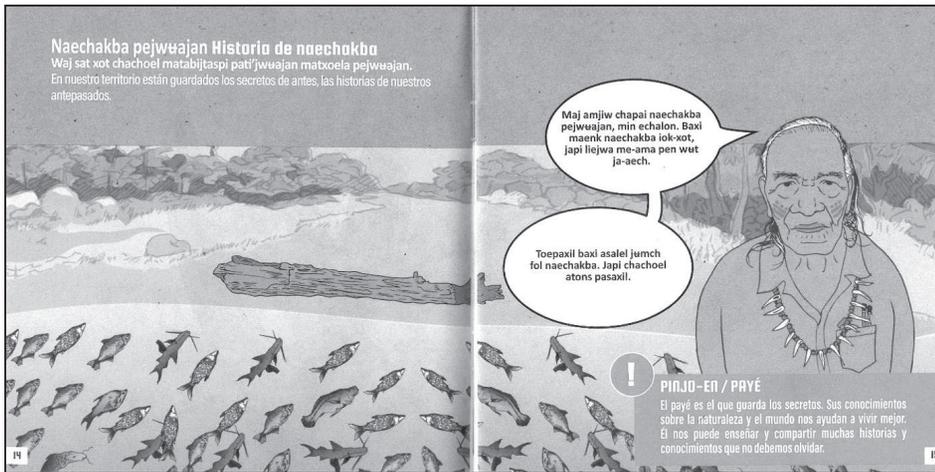


Figura 9. Doble página sobre Naechakba, protector del río

En la figura 10, vemos un ejercicio, en este se pide al aprendiz que dibuje sobre el recuadro rojo malas prácticas sobre el territorio y en los recuadros verdes, buenas prácticas que se realizan gracias al conocimiento ancestral jiw sobre su territorio. En las siguientes figuras, se observa que las propuestas de diagramación de los grupos de trabajo en los talleres fueron integradas a la cartilla. En los talleres exploratorios, los grupos propusieron que cada objeto ilustrado tuviera su nombre en jiw y en español. En la figura 11, vemos la página con los nombres de los animales en jiw y en español, en otras páginas también se conserva esto. La propuesta de la secuencia ilustrada de actividades también fue incluida en la cartilla, como se ve en la figura 12.



Figura 10. Ejercicio malas y buenas prácticas de gestión territorial

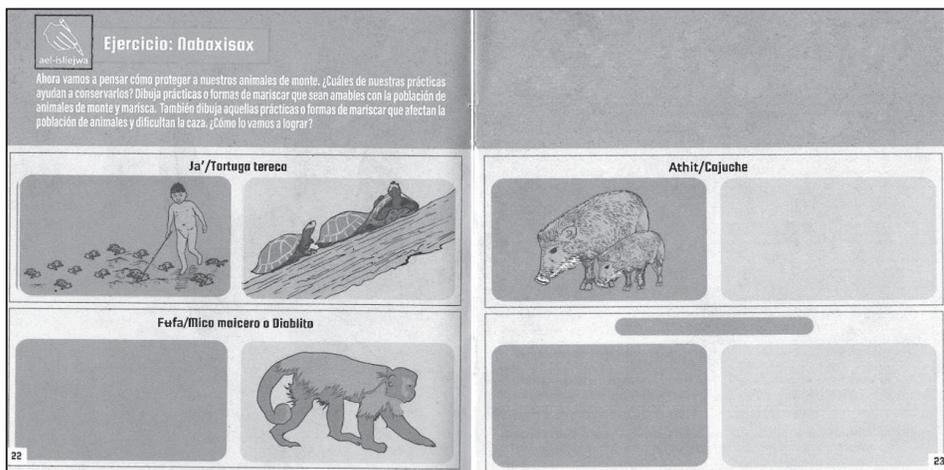


Figura 11. Doble página donde se observan los nombres de animales

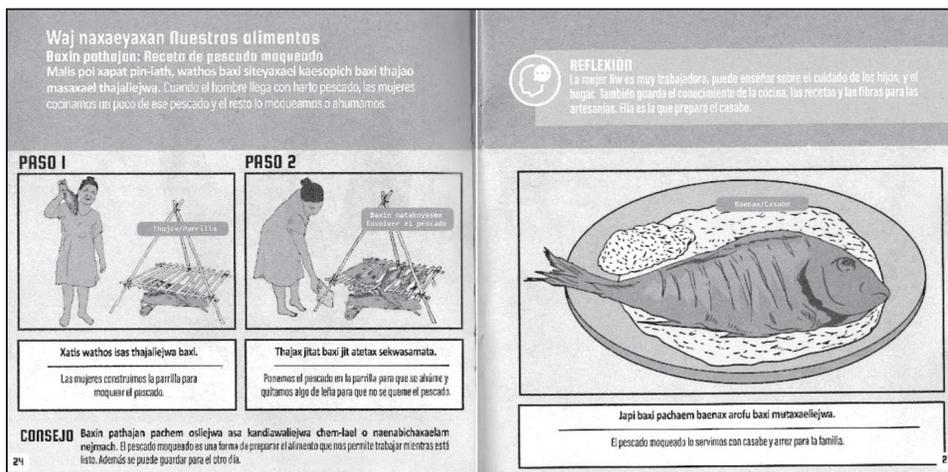


Figura 12. Descripción de la receta pescado moqueado

4. Reflexiones

El propósito inicial del proyecto era la traducción de español a jiw de las cartillas, sin embargo, que el proceso fuera colectivo, intercultural e interdisciplinar dejó como resultado la producción de contenidos desde la visión propia de la comunidad. La participación activa de los autores

jiw posibilitó la presencia de nociones como gestión territorial jiw, de las dimensiones de ancestralidad, presente y futuro en las buenas prácticas territoriales, conocimiento cultural producto de siglos de relación y experiencia con el territorio.

El material didáctico se convirtió en disparador del uso del jiw en un nuevo dominio de la comunidad, pues el material fue usado en los talleres de formación de líderes que replicaron los talleristas jiw en sus comunidades; la lengua jiw fue usada para abordar temas que se suelen hablar en la lengua. Además, fuera del ámbito de formación informal, el material permitió la exposición a la lengua escrita y provocó el uso de la lengua jiw cada vez que se comentaron las ilustraciones.

Durante el proceso de escritura colectiva, usamos la escritura en jiw colectivamente, experimentamos el proceso de escritura con el propósito de que apoyara la formación en liderazgo y además hubo un espacio para la legitimación y validación de la propuesta ortográfica, a través del uso. Esto permitió que se robusteciera el corpus de la lengua escrita al contar con una cartilla más, una infografía, material analizado y diccionario en Fieldworks. A pesar de que el uso de la escritura y de la experiencia fue distinto para cada participante, ya fuera desde la perspectiva de los autores jiw o de los talleristas pertenecientes a la cultura dominante, este proceso fue una fuente de aprendizaje para todos los que participamos.

Según Shaul (2014), las ideologías sobre la escritura resultan de las respuestas qué es escribir bien, quién es el que sabe y puede escribir y quién legitima la escritura. En este caso, al escribir con un propósito (una cartilla bien escrita en jiw para apoyar un curso) se experimentó un choque entre dichas creencias y lo que se hizo. Esto posibilitó reflexiones para los autores, pues escribir bien no es necesariamente escribir como se habla, la escritura no es un saber único de misioneros y/o lingüistas, aunque esté monopolizado por ellos y la legitimación de la escritura la da el uso colectivo y la existencia de la propuesta alfabética, no es garantía para la legitimidad de la escritura.

Por último, el proceso de creación colectiva de los materiales, además de terminar en un producto físico, fue un espacio de toma de decisiones por parte de los jiw, ellos participaron activamente seleccionando temas y escribiendo sobre estos. También, reflexionamos sobre lo que significa escribir bien y se tomaron decisiones sobre escribirán en el futuro y qué retos tiene escribir en su lengua.



5. Conclusiones

Esta experiencia nos muestra que la práctica de la escritura, junto con otras herramientas de transmisión de información, influyen en la revitalización, al aportar en la expansión de dominios y la creación de corpus. Un acierto en esta experiencia es el uso del jiw en un dominio de uso que surge de la interacción de la comunidad indígena con la comunidad dominante; dominios que generalmente son de uso predominante del español. Esto se logró por la participación activa con talleristas jiw, participación que empieza desde la solicitud por un material pertinente según lengua y cultura para la comunidad. Otro acierto fue el propósito de uso que se le dio a la lengua escrita en la cartilla, pues este no fue solamente simbólico, sino que funcionó como medio pedagógico y de transmisión de información. Por último, la escritura colectiva del material permitió darle un lugar relevante al conocimiento jiw sobre 'gestión' y manejo del territorio, lo que muestra que un proceso de creación colectiva de material puede tener impacto más allá de lo lingüístico; y que la revitalización se conecta con ámbitos comunitarios más allá de la educación o la lengua.

Se requiere mucho más tiempo y más acciones para crear sentidos sobre la escritura y sobre la lengua. Esta experiencia no es suficiente en el fortalecimiento lingüístico y cultural de la comunidad, pero sí es una contribución a repensar la forma en que se realizan materiales didácticos y las formas de trabajo colectivo, intercultural e interdisciplinario entre instituciones y comunidades. Escribir en las lenguas indígenas suele ser la primera reacción por parte de instituciones y, a veces de comunidades, para darle espacio y valor a la lengua, para alentar su uso o para mejorar la comunicación de lo que recomienda o indica una institución, pero escribir una cartilla tiene varios desafíos como los que se mostraron en este texto.

La escritura en la lengua es útil, pues le da prestigio a la lengua y cambia la visión que se tiene de esta, sin embargo, es necesario que tenga más protagonismo la oralidad ya que es el nicho de la lengua. Son necesarias alternativas para que la escritura no sea la única meta de la revitalización y visibilizar los dominios de uso y los materiales que promueven el uso de las lenguas, sin imitar las prácticas de la lengua dominante, como la escritura.

Es decisión de la comunidad que los materiales en la lengua materna sean escritos, y esta decisión tiene los retos de manejar la variación de la lengua en la escritura, crear estrategias de contextualización de lo escrito, ya que escribir bien no es escribir como se habla. Es indispensable también llegar a consensos para la creación y uso de neologismos, para manejar las interferencias del español en la lengua, y crear diversos criterios para solucionar errores de escritura de una lengua de uso oral. Durante este proceso, los autores jiw experimentaron la práctica de la escritura en su lengua, y reconocieron los desafíos de esta práctica. Este reconocimiento les permitirá a los jiw tomar decisiones futuras sobre la pertinencia de los materiales que elaboran, sobre la escritura de su lengua, sobre otros formatos y sobre las implicaciones de realizar cartillas.

Agradecimientos

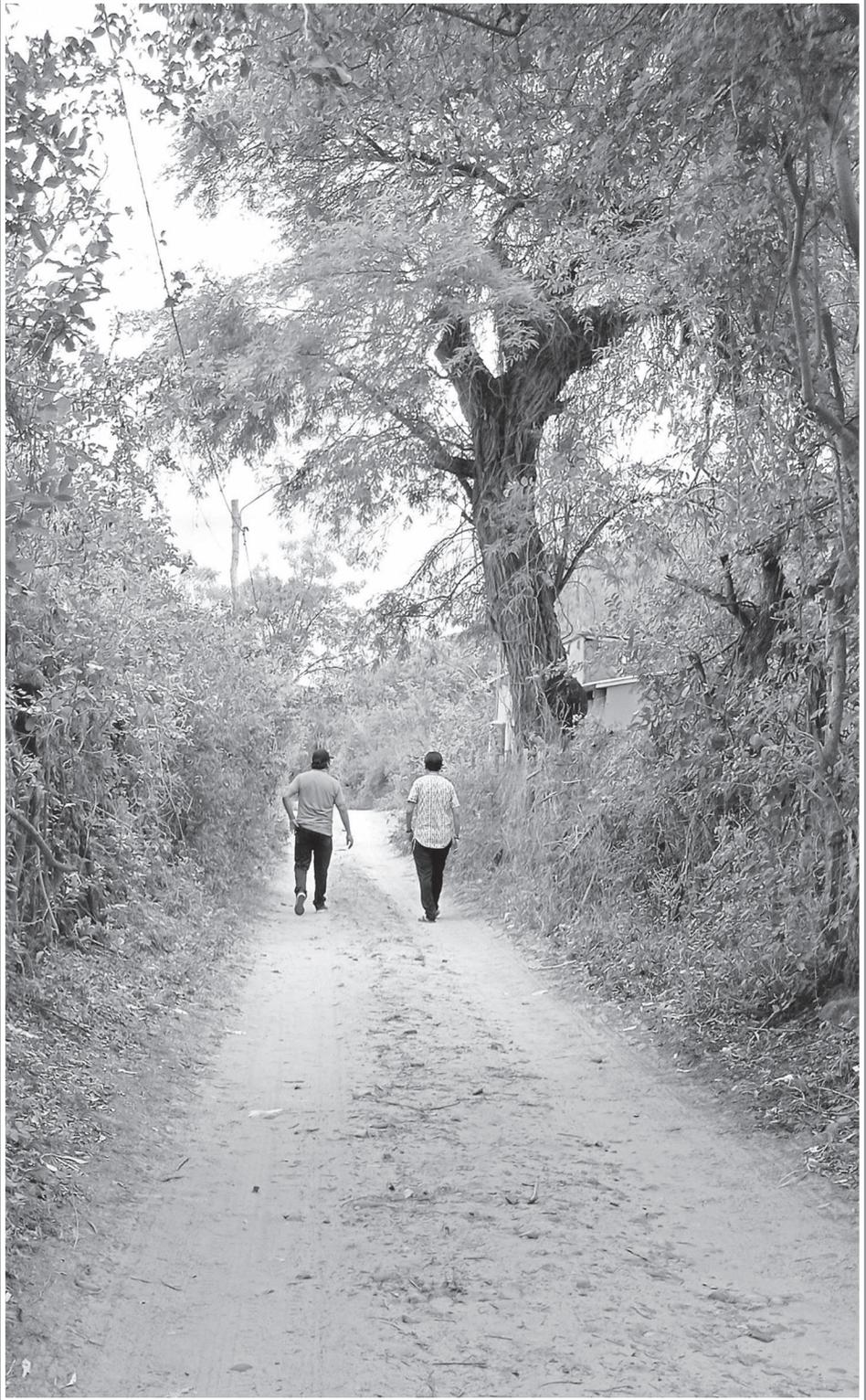
Agradezco a los autores jiw: Amparo Valencia, Diana Fabiola Franco, Yessica Flor, Mireya Cárdenas, Aberlardo Cárdenas, Jairo Flor, Nelson Gaitán, Francisco Castañeda, Julián Segura, Jhon Castillo por haberme permitido reflexionar con ellos sobre la escritura jiw y por su conocimiento para la elaboración de la cartilla. Agradezco a los resguardos de Barrancón y La María por su disposición y acogida. Agradezco a los talleristas de la Universidad Javeriana: Natalia Londoño, Juan Eduardo Ortega, María Elvira García, Jason Ricardo Fonseca, Nathalí Cedeño y Tomás Vergara, por haberme invitado a participar en este proyecto, por haber generado un diálogo desde sus disciplinas y por haber recibido mis aportes desde la sociolingüística.

Referencias

- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- García, M. y Hernández, R. (2017). *Desarrollo local*. Bogotá DC: Pontificia Universidad Javeriana.
- Instituto C. (2000). *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Instituto Lingüístico de Verano. (2002). *Xaljoeyaxaes jiamajametat jiwjamatatbej. Vamos a leer en español y guayabero*. Bogotá: Editorial Alberto Lleras Camargo.



- Londoño, N. y Díaz, M. (2017). *Comunicación para la incidencia política*. Bogotá DC: Pontificia Universidad Javeriana.
- Lozano, Z. y Vargas, S. (2017). *Relaciones interculturales*. Bogotá DC: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Cultura. (2012). *Informe de traducción en lengua nativa jiw. Auto 173 de 2012*. Bogotá: Ministerio de Cultura. Recuperado de: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Traduccion%20Auto%20173%20Jiw.pdf>.
- Ministerio de Cultura. (s.f.). *Jiw: Acuerdo final para la terminación del conflicto armado*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Ortiz, D. y Grillo, A. (2017). *Gestión de conflictos*. Bogotá DC: Pontificia Universidad Javeriana.
- Paipilla, S. y Ortega, E. (2017). *Gestión comunitaria de recursos naturales*. Bogotá DC: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pauwels, A. (2016). Concepts, contexts and approaches to the study of language maintenance and shifts. En: *Language Maintenance and Shift* (pp.17-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2018). *Nejkiewaliejwa wejew. Para no olvidar lo nuestro*. Bogotá DC: Pontificia Universidad Javeriana.
- Shaul, D. (2014). *Linguistic Ideologies of Native American Language Revitalization. Doing the Lost Language Ghost Dance*. Tucson: Springer.
- Unesco. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la Unesco*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-ff61300d-1d58-42c5-ae6d-e2f7e41fc26b.



Caminando con los Yauna: experiencias colectivas de recuperación lingüística



Ana María Ospina Bozzi¹
Leidy Nathalia Solano Guzmán²
Hernando David Sierra Ordoñez³
Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez⁴

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de trabajo conjunto entre la comunidad yauna de Puerto Cordillera (Amazonas, Colombia) y un equipo de lingüistas de la Universidad Nacional de Colombia en el proceso de recuperación del uso de la lengua patrimonial de los Yauna. Nuestra meta es ofrecer una visión del proceso para visibilizar el esfuerzo de la comunidad yauna en la recuperación y reconocimiento de su lengua y cultura, y aportar a la discusión sobre estrategias de recuperación lingüística a través de exponer nuestra experiencia, reflexionar sobre ella e identificar sus retos. A lo largo de este trabajo, hemos tomado la Investigación Acción Participativa Crítica y el trabajo lingüístico colaborativo como bases en la construcción de una experiencia horizontal para compartir teorías, métodos, información, análisis y conclusiones de trabajo entre todos los participantes del proceso. Entre los aprendizajes obtenidos se encuentran: la necesidad de flexibilidad en el trabajo lingüístico comunitario, el reconocimiento de las dinámicas de comunicación intercultural y multilingüe, y la importancia de la investigación comunitaria sobre conocimientos propios para su uso en la planeación y recuperación

1 Profesora asociada, Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Lingüística, Universidad de París 7, Francia. Áreas de interés: descripción gramatical y fortalecimiento y revitalización de lenguas nativas, con énfasis en diseño de materiales para transmisión de lengua para contextos revitalizadores. Correo: amospinab@unal.edu.co



lingüística. Algunos de los retos para el trabajo futuro son: a partir de la investigación propia, la transformación de creencias colonizadas sobre aprendizaje de lengua; la apertura de espacios para la lengua adicional en la vida cotidiana; y la diversificación de fuentes de acceso a la lengua. También vemos la necesidad de seguir trabajando en la construcción de materiales para el aprendizaje de lenguas minorizadas en contextos informales fuera de todo escenario escolar.

Palabras clave: LENGUA YAUNA; RECUPERACIÓN LINGÜÍSTICA; TRABAJO LINGÜÍSTICO COLABORATIVO; ENSEÑANZA DE LENGUAS NATIVAS.

-
- 2 Lingüista y estudiante de antropología, Universidad Nacional de Colombia. Áreas de interés: lingüística antropológica, educación intercultural, didáctica de lenguas en contextos revitalizadores, lingüística de corpus y computacional. Correo: Insolanog@unal.edu.co
 - 3 Lingüista, Universidad Nacional de Colombia. Áreas de interés: relaciones entre oralidad y escritura en contextos revitalizadores, traducción, descripción gramatical de lenguas nativas. Correo: hdsierao@unal.edu.co
 - 4 Lingüista. Universidad Nacional de Colombia. Áreas de interés: lingüística antropológica, revitalización de lenguas, desarrollo de metodologías colaborativas y participativas, planeación y política lingüística, etnoeducación. Correo: josgutierrezro@unal.edu.co



Introducción

Este artículo presenta la experiencia de trabajo conjunto entre la comunidad yauna de Puerto Cordillera y un equipo de lingüistas de la Universidad Nacional de Colombia (en adelante 'equipo UNAL') para la recuperación del uso de la lengua patrimonial de los Yauna, dejada de hablar en el siglo XX. Nuestra meta es ofrecer una visión del proceso para, en primer lugar, visibilizar el esfuerzo de la comunidad yauna en la recuperación y reconocimiento de su lengua y cultura; en segundo lugar, deseamos aportar a la discusión sobre estrategias de recuperación lingüística relatando nuestra experiencia, reflexionando sobre ella y reconociendo los retos que enfrentamos para la continuación de este trabajo.¹

Para lograr lo anterior, el artículo se organiza así: en §1 se presenta la localización de los Yauna, así como una síntesis del contexto histórico regional y de la historia de la pérdida de su lengua, para luego mostrar cómo surgió la experiencia de recuperación, sus actores y sus objetivos; §2 se dedica a presentar las acciones para cumplir los objetivos propuestos y evaluar los logros alcanzados; §3 sintetiza las dificultades y aprendizajes del proceso de recuperación de la lengua; finalmente, §4, a manera de conclusión, presenta algunas reflexiones sobre las fortalezas y retos hacia el futuro de nuestra experiencia.

1. Contexto de la experiencia de recuperación de la lengua yauna

El pueblo Yauna se encuentra ubicado principalmente en el asentamiento de Puerto Cordillera, en la ribera del río Apaporis, en jurisdicción del Resguardo Parque Nacional Natural Yaigojé Apaporis (departamentos de Amazonas y Vaupés, Colombia), como se observa en el mapa de la Figura 1.

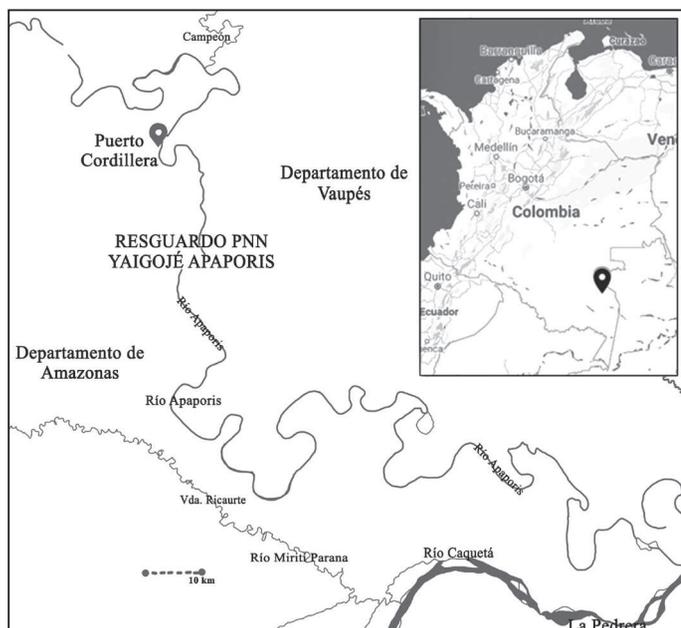


Figura 1. Mapa de ubicación de Puerto Cordillera. Base cartográfica: Google Maps.

El asentamiento de Puerto Cordillera está poblado por ocho familias formadas por matrimonios interétnicos Yauna-Macuna, Yauna-Tuyuca y Yauna-Letuama. Dado el proceso de pérdida de la variedad de lengua hablada por los Yauna hasta el siglo XX (tema que se desarrolla más adelante), actualmente estas familias hablan mayoritariamente la lengua macuna y, en menor medida, la lengua tuyuca, ambas de la familia Tucano oriental (Chacón, 2014).

Los grupos étnicos Yauna, Tanimuca, Letuama, Macuna, Barasano, Cabiaryí y Yuhup, que habitan el territorio del Resguardo Parque Nacional Natural Yaigojé Apaporis (Parques Nacionales Naturales de Colombia, 2021), comparten la historia común al contexto amazónico colombiano del siglo XX: el genocidio cauchero, el extractivismo minero, la amenaza a los recursos del bosque, la imposición de las mercancías occidentales a través de la economía de mercado, así como la presencia de las misiones católicas y protestantes que tuvieron un papel nefasto y preponderante en la escolarización de los niños y jóvenes indígenas y en la pérdida de las lenguas nativas. Sin embargo, a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, se ha producido un cambio en los procesos políticos y económicos de la región, debido a varios factores tales como el reconocimiento a la diversidad étnica y lingüística en la legislación

colombiana; la consolidación de las organizaciones indígenas locales, regionales y nacionales; el trabajo conjunto entre indígenas, ONGs (como Gaia Amazonas) e instituciones del estado como Parques Nacionales Naturales del Ministerio del Medio Ambiente.

El proceso de recuperación lingüística y cultural de los Yauna se produce en este contexto regional de trabajo de las organizaciones indígenas que propenden por el reconocimiento del derecho al territorio y su manejo propio. Sin embargo, antes de adentrarnos en la descripción de este proceso, es necesario ofrecer una visión sintética sobre el estado del conocimiento académico de la lengua y sobre la historia social y lingüística yauna que condujo a la pérdida de la lengua.

El conocimiento académico sobre los Yauna y su lengua es escaso (ver von Martius, 1867; Koch-Grünberg, 1909 [1985], 1913, 1914; von Hildebrand y Reichel, 1987; Gomez-Imbert, 2000; Franky Calvo, 2004; Mahecha Rubio, 2015). A pesar de la poca información disponible, la lengua que hablaron los Yauna hasta el siglo XX (yauna; código ISO: ynu) ha sido clasificada por Ardila (1993), Landaburu (2000), Chacon (2014) y Hammarström et al. (2018) en el grupo sur de la rama oriental de la familia lingüística Tucano, junto con el tanimuca y el letuama (ambas con código ISO: tnc).

De acuerdo con los yauna, tanto sus antepasados como los antepasados de los tanimuca y los letuama hablaban una misma lengua que se llamaba 'yauna', pero cada grupo hablaba de manera un poco diferente, con variaciones en la pronunciación que no impedían la intercomprensión. Así, en su interpretación, las lenguas que hoy conocemos como letuama y tanimuca eran también variedades de la lengua que ellos llaman yauna. Nos adherimos a este uso en lo que sigue de este texto: al hablar de 'lengua yauna', nos referimos al conjunto de las variedades de la lengua que existieron en el pasado (yauna, letuama y tanimuca), incluyendo aquella que llamamos 'letuama-tanimuca', que es la variedad que se habla hoy en día en el Resguardo Parque Yaigojé Apaporis. (Ospina Bozzi, 2019).

Cuentan los mayores yauna que, a finales del siglo XIX y principios del XX, en la región se desataron guerras interétnicas en las que los yauna participaron y de las que salieron perdedores. Sólo sobrevivieron unos pocos que huyeron en direcciones diferentes y se integraron a comunidades de hablantes de otras lenguas de la familia Tucano, donde se casaron y procrearon. Allí, no transmitieron su propia lengua, sino que adoptaron las lenguas de sus compañeras; así, las lenguas tuyuca

y macuna fueron las que aprendieron sus hijos. Dicho de otra forma, los yauna que se salvaron de la guerra, se mimetizaron entre otros grupos étnicos, invisibilizaron su identidad yauna y acallaron su lengua (Ospina Bozzi, 2019). Resulta interesante que este caso de desplazamiento difiere de otros que se han producido en la región, ya que la lengua propia fue desplazada por otras lenguas indígenas y no por las lenguas de las sociedades dominantes nacionales presentes, español en Colombia y portugués en Brasil (como los casos presentados por Chernela, 1989; Shulist, 2016; Epps, 2018).

Como ya se mencionó, los yauna encontraron motivación para regresar a su territorio ancestral y recuperar su identidad étnica y lingüística en el marco del trabajo de los últimos 30 años de organización, apropiación y manejo político del territorio propio que se vive en el Resguardo Parque Nacional Natural Yaigojé Apaporis. (Ospina Bozzi, 2019).

La experiencia conjunta entre los yauna y el equipo UNAL inició con un contacto en 2014, cuando los yauna expresaron su interés por su lengua perdida y su deseo de conocer sobre el tema de la recuperación de lenguas. Como respuesta a esta solicitud, en 2015 se realizó un taller sobre revitalización lingüística dirigido a dos miembros de la comunidad yauna de Puerto Cordillera, en el cual se ofreció un panorama sobre las implicaciones prácticas de emprender un programa de lengua y se brindó una mirada a posibles cursos de acción en ese sentido (ver Grenoble y Whaley, 2006; Hinton, 2001). Los participantes en este taller llevaron los resultados a la comunidad de Puerto Cordillera y, en 2016, esta tomó la decisión de hacer una solicitud de apoyo para emprender el trabajo de recuperación de la lengua. Tal solicitud fue respondida con dos proyectos consecutivos financiados por la Universidad Nacional de Colombia que se ejecutaron entre 2018 y 2020² (Ver Nota 1 y Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2018-2019; Ospina Bozzi, 2018, 2019; Ospina Bozzi et al., 2020).

El objetivo de la primera fase de la experiencia fue: “Realizar un diagnóstico colaborativo sobre las posibilidades de revitalización de la lengua yauna, que lleve a la construcción de un plan de acción realista para su recuperación.” (Ospina Bozzi, 2017, p. 3). El objetivo de la segunda fase fue: “Fortalecer el proceso para recuperar el uso de la lengua yauna en la comunidad de Puerto Cordillera, dando continuidad y proyección a la construcción de su propio modelo de planeación lingüística y aprendizaje de lengua.” (Ospina Bozzi, 2018, p. 17). Para el logro de estos objetivos, buscamos comprender más profundamente la ecología lingüística yauna (siguiendo la visión de van Lier, 2004; Steffensen y Fill, 2014; Steffensen y



Kramersch, 2017), así como la gramática de la variedad letuama-tanimuca de la lengua (estudiando las investigaciones de Eraso, 2015 y Strom, 1992). También elaboramos colectivamente planes de acción a corto, mediano y largo plazo (Ospina Bozzi, 2018), y algunos de los miembros del equipo UNAL realizamos tres trabajos de grado en lingüística, cuyos objetivos se presentan a continuación.

El trabajo “Haciendo casabe y mambe en yauna. Propuesta de material didáctico para el aprendizaje de la lengua” de Solano Guzmán (2019) tuvo como objetivo “diseñar un insumo didáctico para contextos de aprendizaje informales, que apoye el proceso de aprendizaje y adquisición de competencia comunicativa en lengua yauna como L2 [segunda lengua] en Pto. Cordillera sin supervisión de un docente” (p. 24), buscando aportar a uno de los objetivos específicos del proyecto de 2017: iniciar la documentación de la lengua (Ospina Bozzi, 2017). El trabajo “Escribir en yauna. Cómo apropiarse el alfabeto estandarizado para continuar con el proceso de adquisición de la lengua yauna en Puerto Cordillera” de Sierra Ordóñez (2020) presentó el objetivo de “analizar la escritura actual de los Yauna de Puerto Cordillera, para identificar dificultades y plantear estrategias para solventarlas” (p. 10). Con este trabajo, se buscó contribuir al deseo de algunos hombres de usar la escritura en su proceso de aprendizaje de la lengua y se logró también aportar al objetivo de profundizar en la gramática de la variedad letuama-tanimuca (Ospina Bozzi, 2018). El trabajo “«Para que no se quemé el casabe» Exploraciones en etnografía colaborativa para la revitalización del yauna en Puerto Cordillera” de Gutiérrez Rodríguez (2020) se propuso con el objetivo de “examinar, por medio de un proceso etnográfico, la ecología lingüística del aprendizaje en Puerto Cordillera, en búsqueda de elementos a ser aprovechados para nutrir los espacios de discusión comunitaria en el marco de la planeación lingüística propia” (p. 14). Con este trabajo, se pretendió contribuir al objetivo de profundizar en la ecología lingüística yauna, con foco en la ecología del aprendizaje de lengua (Ospina Bozzi, 2018).

Desde el inicio de la experiencia, la metodología combinó estrategias de documentación, diagnóstico sociolingüístico, investigación acción participativa y etnografía colaborativa, con la meta de producir conocimiento colectivo para la toma de decisiones en la planeación y acción, y para la transformación de la realidad lingüística (Ospina Bozzi, 2017, 2018).

La realización del diagnóstico sociolingüístico y la reflexión para la planificación fueron orientados por el enfoque de la Investigación Acción Participativa Crítica (desde ahora IAPC) como una “práctica transformadora de prácticas” y “un proceso social de aprendizaje colaborativo” (Kemmis et al., 2014, p. 20, nuestra traducción). La investigación ha seguido como principio el trabajo lingüístico de base comunitaria, tomando también como inspiración planteamientos como los de Vasco Uribe (2002), Lassiter (2005), Rappaport (2008, 2016), Rice (2018), Kotaska (2019) y Leonard (2021). Estos planteamientos han servido para focalizar el trabajo lingüístico como un asunto comunitario y colaborativo, en el cual el conocimiento alrededor de las prácticas lingüísticas se da por medio del compartir teorías, métodos, información, análisis y conclusiones de trabajo. Además, adoptamos una visión del trabajo de campo como práctica social y lugar de producción del conocimiento y no de recolección de ‘datos’ (ver Vasco Uribe, 2002). En esta vía, buscamos acercarnos al lenguaje a partir de categorías émicas (i.e. que emergen en los contextos sociales y culturales de las personas), puestas en diálogo con categorías sociolingüísticas y pedagógicas. Esta idea toma importancia en el contexto de un proceso de planeación lingüística propia y de construcción de un modelo de aprendizaje de lengua, como es el caso de Puerto Cordillera.

En la siguiente sección se ofrece una descripción de las acciones emprendidas en la experiencia en general y en la elaboración de los trabajos de grado.

2. Desarrollo de la experiencia y logros

2.1. La experiencia en general

En 2018, siguiendo los principios metodológicos antes expuestos, desarrollamos cinco talleres comunitarios en los que establecimos acuerdos de trabajo entre la comunidad y el equipo UNAL, recordamos la historia de pérdida de la lengua (ver Figura 2), analizamos las condiciones en el presente para su recuperación, realizamos un entrenamiento para algunos participantes en principios de inmersión para adquisición de segundas lenguas (inspirado en el Método Maestro-Aprendiz propuesto por Hinton et al., 2002) y diseñamos un plan de trabajo a corto plazo con sus respectivos materiales didácticos para el 2019.





Figura 2. Participantes en taller sobre la historia del silenciamiento de la lengua yauna, Puerto Cordillera. (Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2018-2019)

Los yauna se propusieron como meta a largo plazo llegar todos a hablar yauna, es decir, la variedad letuama-tanimuca que se habla en poblados vecinos a Puerto Cordillera. En la planificación participaron tres jóvenes yauna de Puerto Cordillera, dos jóvenes yauna hablantes de la variedad letuama-tanimuca provenientes de un asentamiento cercano y un miembro del equipo UNAL. La meta fue planear acciones inmediatas y diseñar actividades y materiales didácticos para la adquisición de la variedad letuama-tanimuca con los dos jóvenes hablantes como Maestros³.

En primer lugar, definimos los temas que eran objeto de interés por parte de los Aprendices y colectivamente los ordenamos en una secuencia lógica según su perspectiva y la de los Maestros: primero, decidimos aprender a formular preguntas básicas en la lengua (e.g. “¿esto qué es?”), luego los nombres de los parientes para, después, poder saludarlos, despedirse de ellos y presentarse en sociedad. La secuencia de aprendizaje continúa con cómo ofrecer y aceptar comidas y bebidas, que en la vida cotidiana generalmente sucede a los saludos. La última parte de esta secuencia consiste en el aprendizaje de léxico sobre objetos y animales del entorno, así como de expresiones para invitar a realizar actividades conjuntas. Para acompañar este plan, construimos insumos y adaptamos el material de tarjetas diseñado por Ospina Bozzi (2015) para juegos de aprendizaje y práctica de léxico y gramática (ver Figura 3), diseñamos una serie de secuencias didácticas de actividades para los diversos temas y elaboramos guías con instrucciones para tales actividades y para los juegos⁴ (Ospina Bozzi, 2019; Solano Guzmán, 2019).



Figura 3. Dinámica de aprendizaje de lengua, Puerto Cordillera. (Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2018-2019)

A pesar del entusiasmo y aprendizajes iniciales, los planes no se llevaron a cabo como se tenía previsto, pues los jóvenes hablantes que se habían ofrecido a actuar como Maestros, y que participaron en el diseño del plan y en la fase inicial de aprendizaje de lengua, desistieron de su oferta. Así, los yauna tuvieron que volver a buscar una persona dispuesta a enseñarles la lengua y acudieron a un hombre letuama, con quien tienen una alianza matrimonial, y a quien consideraron idóneo por haber sido maestro de escuela e informante de lingüistas en el pasado. Sin embargo, estas características del nuevo Maestro han resultado ser obstáculos para su integración al plan construido en 2018, pues su visión de lo que es la enseñanza de lengua no se ajusta a los principios del Método Maestro-Aprendiz (ver sección 3).

En 2020, se realizaron seis talleres en los que evaluamos las prácticas de enseñanza-aprendizaje y reflexionamos sobre lo aprendido (Ospina et al., 2020). Teniendo en cuenta que en el proceso de recuperación del yauna coexisten distintas visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje (ver Ospina Bozzi, 2019 y Ospina Bozzi et al., 2020), investigamos sobre formas propias de aprender (Gutiérrez Rodríguez, 2020). También algunos adultos alfabetizados en español y macuna tomaron la decisión de integrar la escritura como parte del proceso de adquisición de la lengua. Se incluyó entonces en la planeación la creación de materiales para apoyar su decisión. Este tema se trata en la sección §2.2.2 y hablaremos más sobre el trabajo del 2020 en §3 y §4.

2.2. Los trabajos de grado

2.2.1. “Haciendo casabe y mambe en yauna. Propuesta de material didáctico para el aprendizaje de la lengua” (Solano Guzmán, 2019)

Durante el proceso de planeación realizado en 2018, observamos que habría largos períodos sin la presencia de los Maestros en la comunidad y que sería necesario tener acceso a insumos didácticos que apoyaran el proceso de adquisición de la lengua en contextos informales y sin necesidad de supervisión de un hablante. El diseño de un insumo didáctico con estas características constituyó el objetivo de este trabajo.

Teniendo en cuenta que la meta de la comunidad es usar la lengua yauna en contextos cotidianos, consideramos que el material debería basarse en actividades diarias en Puerto Cordillera. Además, atendiendo al deseo de todos por aprender la lengua, decidimos que los recursos de apoyo deberían ser lúdicos y de uso sencillo para gente de todas las edades. Finalmente, en respuesta al hecho de que no todos en la comunidad tenían una relación cercana con la escritura, acordamos que la naturaleza del material sería audiovisual y apuntaría a la adquisición oral de la lengua.

Orientados por los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP) (Balcázar, 2003) y la IAPC (Kemmis et al., 2014), planteamos la propuesta de creación de un material basado en dos actividades cotidianas de la comunidad: el proceso de elaboración del casabe (torta de yuca brava) y el proceso de elaboración del mambe (polvo de hoja de coca).

Los Yauna de Puerto Cordillera, como es común entre los grupos étnicos de la región (ver Cayón, 2013; Mahecha Rubio, 2015; Eraso, 2015), son una comunidad semi sedentaria que basa su subsistencia en el cultivo, la caza, la pesca y la recolección. En esta sociedad, existe diferencia y especialización de actividades para hombres y mujeres, y la ejecución diaria de los procesos mencionados anteriormente no son la excepción: el casabe, base de la dieta diaria, es una torta de almidón de yuca brava o mandioca que se tuesta en un gran sartén de barro conocido como ‘tiesto’; tanto el casabe como su materia prima son producidos y administrados por las mujeres. El mambe, elaborado por los hombres, es un polvo de hoja de coca tostada mezclado con ceniza de hoja de yarumo (*Cecropia* sp.), que es de gran importancia ritual.

Para iniciar la creación del material conformamos un grupo de personas encargadas de la documentación de los procesos (Juan Carlos Yauna, Belisario Yauna, Óscar Yauna y Nathalia Solano), y dos personas más que colaboraron con sus voces y su conocimiento de la lengua (Emily Letuama y Santiago Letuama)⁵.

Así pues, desarrollamos este trabajo en tres fases:

1. Documentación: registro fotográfico y auditivo (en lengua yauna) de los procesos de elaboración del mambe y del casabe.
2. Sistematización: selección y organización de fotografías y grabaciones. Una vez en Bogotá y con base en Eraso (2015), realizamos la transcripción, segmentación, análisis y glosa de las oraciones grabadas en yauna.
3. Creación: construcción del material didáctico en sus dimensiones de diseño (objetivos, contenidos, secuencias) y publicación (aspectos físicos) (ver Littlejohn, 2012). El diseño, estructurado en una unidad didáctica, fue realizado con base en los principios del enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (ver Santos, 2015; Swan, 1985), el método de aprendizaje por tareas (ver Estaire, 2009), el enfoque léxico (ver Paz, 2007; Moreno Ramos, 2004), la gramática comunicativa (ver Camps y Zayas, 2006) y las recomendaciones hechas desde procesos exitosos en recuperación de lenguas (ver Hinton et al., 2002; Ospina, 2015). Para la publicación, editamos las fotografías y elaboramos con ellas tarjetas con datos que relacionan las imágenes con los audios respectivos; también editamos los registros de audio: a) resaltando con mayor volumen partes de oraciones (nombres o verbos) y b) generando múltiples repeticiones de cada oración.

El resultado de este trabajo es un insumo compuesto en su diseño por una unidad didáctica con una tarea final y diez tareas previas que apuntan a la adquisición de: competencia pragmática, trabajando en diferentes formas de dar información referencial; competencia sociocultural, al asociar actividades muy conocidas y practicadas por la gente con la lengua que desean adquirir; y competencia lingüística, al proponer ejercicios para aprendizaje y práctica de léxico, sintaxis, morfología verbal y fonología. La tarea final es que el participante logre enseñar a otro a hacer casabe y mambe usando la lengua yauna. Las tareas previas son (Solano Guzmán, 2019):



1. Acercádonos a la lengua yauna
2. ¿Logramos asociar? (Descrita brevemente más adelante.)
3. Actuemos en yauna
4. ¿Cuál es la acción?
5. ¿Qué objetos usamos?
6. Practiquemos vocabulario
7. Evaluando nuestro proceso 1
8. ¿Quién hace qué?
9. El orden de las palabras
10. Evaluando nuestro proceso 2

Cada tarea tiene especificados su nombre, su objetivo de aprendizaje, los materiales o datos a usar, los roles de los participantes, las instrucciones a seguir y el tiempo estimado que se debe destinar para lograr el objetivo.

Estas tareas son secuenciales y se avanza en la indagación colectiva e identificación de diferentes unidades lingüísticas desde el nivel fonológico hasta el morfológico. La secuencia coincide con los procesos que lleva a cabo el Aprendiz en la adquisición de L2:

Se empieza por actividades de asociación en las cuales el aprendiz comienza a asignar significados a las cadenas de sonidos de la L2 que escucha. Esto no se hace a partir de la traducción a su L1 sino con las imágenes, lo que da cabida a un proceso de re-estructuración del sistema de conocimiento, pero dando más chance para apropiarse el sistema de conocimiento lingüístico del yauna. Las actividades también funcionan como estímulo para la reflexión y el procesamiento del input lingüístico ofrecido, promoviendo, a medida que avanzan en la consecución de la tarea final, oportunidades de uso y por tanto interacción en la lengua. Finalmente, y transversal a las diferentes tareas, se promueve la práctica constante y progresiva, lo que permite un proceso básico de automatización que lleva a abrir la puerta a más y nuevos conocimientos. (Solano Guzmán, 2019, p. 70)

Así pues, luego de las tareas de escucha y asociación, se propone la realización de actividades de comprobación de dicha asociación y finalmente de producción en lengua. Entre esas tareas, hay dos dedicadas a la autoevaluación del proceso de aprendizaje usando el material, que plantean preguntas como “¿Hemos cumplido los objetivos?, ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de lo aprendido?, ¿Qué podríamos cambiar de las actividades?” entre otras (Solano Guzmán, 2019, p. 79).

Respecto a la publicación, los recursos del material son un conjunto de tarjetas plastificadas con fotografías de los procesos y de los objetos involucrados en la elaboración del casabe y el mambe (Figuras 4 y 5), varios conjuntos de audios con oraciones en lengua yauna (correspondientes a cada tarjeta) y un cuaderno guía (impreso, digital y en audio) con las instrucciones de uso del material. La parte digital del material está consignada en dispositivos de memoria (USB) que puedan ser usados por las personas que tengan acceso a un computador o a un reproductor de audio. Además, se proporcionó a la comunidad un reproductor de audio recargable con un panel solar para que el material pudiera ser usado por la mayoría de personas.



Figura 4. Elisa Gutiérrez haciendo casabe. (Solano Guzmán, 2019; foto de Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2018-2019)



Figura 5. David Yauna y Jesús Macuna tostando coca. (Solano Guzmán, 2019; foto de Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2018-2019)

Como ejemplo, describimos a continuación la segunda tarea del material ¿Logramos asociar? En la Figura 6, se observan dos grupos, uno frente al otro, jugando. Cada grupo tiene en su poder cuatro tarjetas con imágenes de procesos (las tarjetas son las mismas para los dos grupos). El dinamizador reproduce al azar el audio correspondiente a una de las tarjetas en poder de los participantes; al escuchar la oración reproducida, rápidamente los grupos deben poner al frente la tarjeta con la imagen que asocian con ese audio. Si logran hacer la asociación correcta, deben intentar producir la oración y seguir jugando; pero si no la logran hacer, se vuelve a la primera tarea, que consiste en asociar las oraciones escuchadas con la tarjeta de la imagen correspondiente.



Figura 6. Grupo jugando la tarea ¿Logramos asociar? (Solano Guzmán, 2019; foto de Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2018-2019)

A inicios del año 2019, se realizó el pilotaje de la primera versión del material. Lo presentamos a la comunidad y pusimos a prueba las tareas con diferentes grupos de mujeres y hombres. Una vez familiarizados con el material, se trabajó con los encargados por la comunidad para dinamizar y promover su uso en la ausencia del Maestro. Durante este diálogo, se reestructuraron tareas que presentaron problemas técnicos (e.g. poca velocidad del equipo para reproducir el audio) o que no fueron comprendidas por la complejidad de la instrucción en español o por ‘incomunicación’ intercultural (ver §3.2.). También traducimos de español a macuna las instrucciones y las grabamos en audio, para mejorar la accesibilidad del material para personas no hablantes de español. El material fue recibido con agrado e interés por parte de la comunidad y participaron activamente en las reuniones para su exploración y uso.

2.2.2. "Escribir en yauna. Cómo apropiarse el alfabeto estandarizado para continuar con el proceso de adquisición de la lengua yauna en Puerto Cordillera" (Sierra Ordóñez, 2020)

Este proceso de investigación partió de la decisión en 2019 de algunos miembros de la comunidad (hombres adultos alfabetizados en español y/o en macuna) de integrar la escritura en su proceso de aprendizaje de la lengua yauna. Desde su punto de vista, una forma de aprender es memorizar palabras; para ello, usan la escritura y lectura como acompañamiento en ese aprendizaje.

Sin embargo, en la práctica de la escritura, usando los alfabetos conocidos (español y macuna), se les presentaron algunas dificultades para representar sonidos y tonos de la variedad letuama-tanimuca; el resultado de estas dificultades era la producción de textos cuya lectura presentaba problemas de pronunciación. Observamos la necesidad de profundizar en la identificación de tales dificultades para proponer soluciones, de manera que la introducción de la lectura y la escritura no representara un obstáculo para el aprendizaje de la pronunciación correcta. Identificamos, entonces, la necesidad de producir materiales de apoyo para las prácticas letradas. Para ello, realizamos actividades de documentación: escribimos nombres de objetos y oraciones con ellos, y fotografiamos estos textos (Figura 7), fotografiamos los objetos cuyos nombres se habían escrito (Figuras 8 y 9) y grabamos audios de oraciones con los mismos nombres (Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2019-2020).

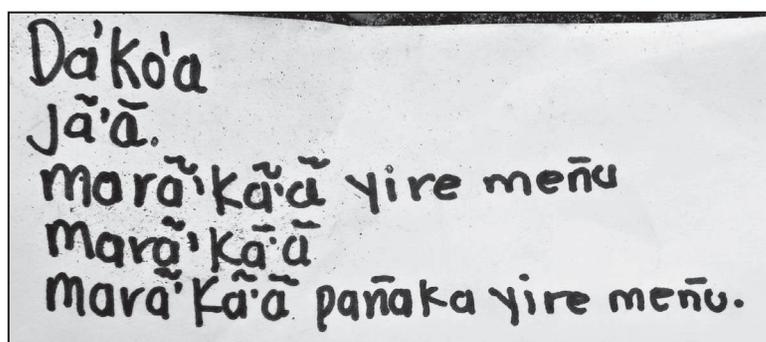


Figura 7. Foto de texto producido por los Yauna. (Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2019-2020)



Figura 8. Óscar Yauna y Leovigildo Yauna tomando fotografías. (Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2019-2020)

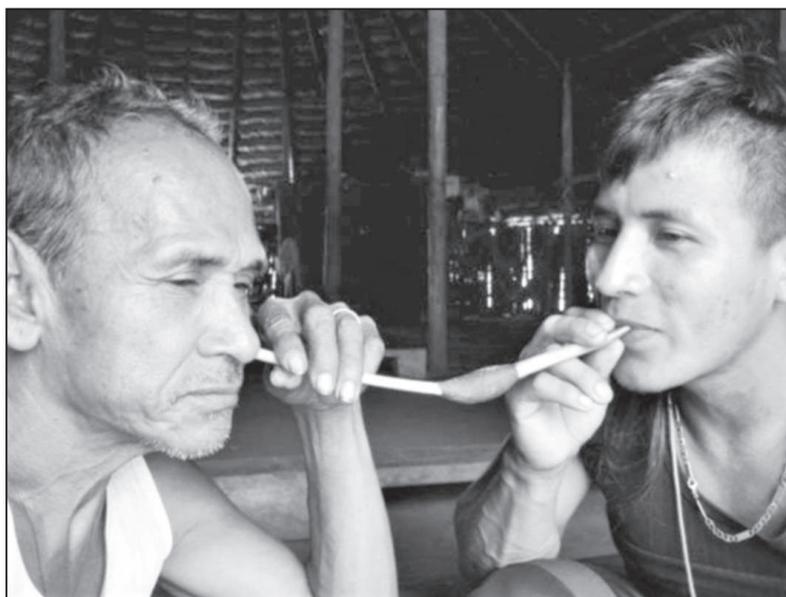


Figura 9. Gustavo Yauna y Óscar Yauna soplando tabaco. (Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2019-2020)

Con estos insumos, analizamos las dificultades en la escritura de los Yauna; con base en la identificación de problemas, diseñamos un material con ejercicios para la práctica de la lectura y la escritura. Es necesario mencionar que esta investigación se desarrolló durante la pandemia de Covid-19 del 2020, por lo que el trabajo se hizo en Bogotá sin contar con la participación de los Yauna.

El proceso de investigación tuvo tres etapas principales:

1. Revisión de la escritura de los Yauna para identificar dificultades.
2. Reflexión para proponer soluciones e introducir el alfabeto estandarizado existente (ver Eraso, 2015).
3. Construcción del material didáctico.

En la primera etapa, realizamos la transcripción fonética de las preferencias grabadas en audio y con base en ella hicimos la transcripción ortográfica utilizando el alfabeto estandarizado.

La revisión de la escritura se centró en la comparación de la escritura de los yauna y nuestra escritura ortográfica con el fin de identificar las dificultades de representación. Buscamos diferencias y patrones de representación, así como sus posibles explicaciones, comparando transcripciones como las que se ilustran en la Tabla 1.

	Transcripción fonética	Transcripción ortográfica	Transcripción de escritura de los yauna	Traducción al español
(1)	[dá?kòá mi bààiká àó]	Da'ko'a mi baika aa'o	dá'koa míbaaika aó?	¿Qué está haciendo cuñada?
(2)	[nãmãtẽrĩã]	ñamaterĩ'a	ñamatẽrĩã	soporte para colador (venado)
(3)	[kíà jójéjú]	kia yo oyeyú	kía yóyéyú	Yo estoy rallando yuca

Tabla 1. Cuadro comparativo de transcripciones de preferencias en lengua yauna. (Adaptado de Sierra Ordoñez, 2020)

Por medio de esta comparación, pudimos identificar dificultades en la representación de vocales (ejemplo 1) y de otros rasgos sonoros de la lengua como la nasalidad (ejemplo 2), la altura tonal (ejemplo 3) y la obstrucción glotal (ejemplo 2). Además, encontramos algunos prefijos de los verbos representados como sufijos de nombres (ejemplo 3).



Posteriormente reflexionamos en cómo solucionar cada una de las dificultades identificadas. La revisión de la literatura nos llevó a la adaptación de principios y recomendaciones de distintas teorías y enfoques de enseñanza-aprendizaje para concebir soluciones. En primera instancia, abordamos el concepto de ‘literacidad’ (ver Riquelme Arredondo, 2016; McCarty, 2012) para poder comprender el papel de esta práctica en un proceso de recuperación lingüística. Así mismo, nos acercamos al concepto de ‘literacidad indígena’ (ver Browning, 2016) para comprender qué particularidades y diferencias tiene la literacidad de los yauna con respecto a otras. También examinamos teorías sobre la literacidad en procesos de adquisición de segundas lenguas (ver Saville-Troike, 2006; Schmelkes, 2002; Rogers, 2008; Lesaux et al., 2008). Por último, investigamos los principios de la teoría de aprendizaje por tareas (ver Estaire, 2011; Riestenberg y Sherris, 2018) y particularmente del aprendizaje de la literacidad por tareas (ver Panavelil, 2015). Como resultado, propusimos tareas para la reflexión personal y grupal acerca de las dificultades en la escritura: tareas de identificación de sonidos y grafos, comparación, escucha, lectura y escritura.

En la tercera etapa, construimos un material didáctico en respuesta a la solicitud explícita de los interesados en usar la escritura en el aprendizaje de la lengua yauna. Para ello, tuvimos en cuenta las teorías sobre desarrollo de materiales didácticos (ver Morales, 2012) enfocados en la adquisición de segundas lenguas (ver Pinto y Zambrano, 2009). Este material consiste en cinco actividades cuyas tareas buscan solventar las dificultades identificadas y aportar al proceso de adquisición de la lengua.

La primera actividad presenta el alfabeto estandarizado de la lengua para su apropiación. Para esto, se diseñaron fichas cuadradas de cartulina con una de las letras del alfabeto y una palabra en yauna que comienza por esa misma letra en la esquina superior derecha. Se propone a los usuarios del material, en colaboración con un hablante, escribir otras palabras en yauna que comiencen por esta misma letra y hacer un dibujo del objeto designado por la palabra incluida en la ficha, usando como base de su diseño la letra en cuestión (idea inspirada en el trabajo de Eraso, 2015). En la Figura 10 se puede ver la ficha del grafo <w>, con la palabra *wērūpāñā* ‘remo’ escrita y un dibujo de un remo yauna.

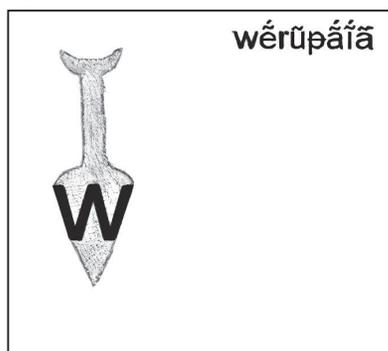


Figura 10. Ficha del grafo <w>. (Tomado de Sierra Ordoñez, 2020, p. 59)

La segunda actividad propone identificar “diferencias sonoras para la nasalidad, la obstrucción glotal, la altura tonal y la duración vocálica” en pares mínimos y su representación ortográfica (Sierra Ordoñez, 2020, p. 60). En esta actividad, se presentan dos audios con la grabación de palabras con diferencias sonoras mínimas y sus respectivas representaciones escritas. En la Figura 11 se puede ver una ficha con las palabras *nokóá* ‘manicuera’⁶ y *ko’á* ‘totuma’ junto a dos imágenes de los objetos en cuestión. Usando fichas como la de la Figura 11, se motiva a los participantes a leer cada una de las palabras con ayuda de un hablante, a identificar las diferencias sonoras y a practicar la escritura de estas palabras.



Figura 11. Ficha de par mínimo. (Adaptado de Sierra Ordoñez, 2020; fotos de Comunidad Yauna y Ospina Bozzi, 2019-2020)

En la tercera actividad, se propone asociar representaciones ortográficas con registros sonoros de oraciones. Se incluyen fichas que tienen escrita una oración en yauna y un cuadro en blanco para dibujar, acompañadas de audios con las oraciones. Con estos recursos, se invita al Aprendiz a escuchar el audio mientras lee el texto representado ortográficamente y a hacer un dibujo que ilustre lo escrito. Además, se le motiva a practicar la escritura de la oración, volviendo a escuchar el audio.

La cuarta actividad consiste en una práctica colectiva de lectura y escritura. Se invita a uno de los participantes a leer la oración y a los demás a escribirla. Posteriormente, se anima a los participantes a comparar lo que han escrito con lo que está escrito en la ficha. Se motiva una reflexión personal y grupal sobre las dificultades presentes en la escritura de cada uno. En la Figura 12 se presenta una ficha con la oración *kó'beroká kipúpúyu* 'Él está tocando el caracol' ilustrada con la imagen que representa la acción descrita.

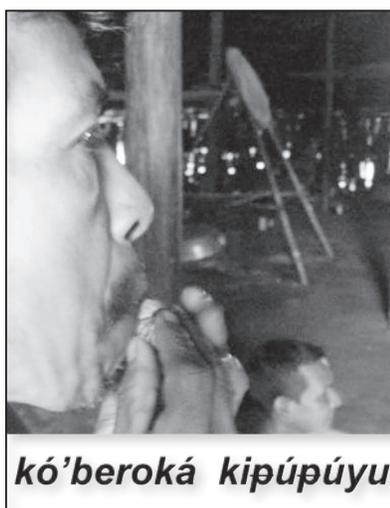


Figura 12. Ficha de escritura colectiva. Mariano Valencia tocando caracol. (Sierra Ordóñez, 2020; foto de Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2019-2020)

La quinta actividad busca ayudar a solucionar dificultades en la representación de los afijos. Se incluyen fichas de rompecabezas de diferentes colores que encajan entre sí y que contienen partes de palabras (morfemas) que sirven para formar nombres o verbos. En la Figura 13, se presentan ejemplos del rompecabezas que corresponde a la oración *jějėroká kipúpúyu* 'Él está tocando carrizo'⁷. Se anima a los participantes a encajar las fichas que corresponden a palabras y a practicar su escritura.



Figura 13. Fichas de rompecabezas. (Tomado de Sierra Ordoñez, 2020, p. 106)

Estamos a la expectativa de presentar este material a los Yauna y ponerlo a prueba para transformarlo y adecuarlo a las necesidades de los usuarios.

2.2.3. “«Para que no se queme el casabe» Exploraciones en etnografía colaborativa para la revitalización del yauna en Puerto Cordillera.” (Gutiérrez Rodríguez, 2020)

En este trabajo, nos aproximamos a la ecología lingüística de la adquisición y transmisión del yauna, al tiempo que buscamos hacer contrapeso a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua inspiradas en las experiencias escolares de algunos participantes. Decidimos investigar las concepciones locales de aprendizaje y enseñanza y también nos interesamos por investigar el uso de las lenguas, las personas involucradas en los ámbitos de uso y su relación con las otras lenguas habladas en la comunidad.

Partimos del hecho de que las concepciones locales de enseñanza y aprendizaje se socializan de acuerdo con las pautas de crianza propias de la región y se relacionan con la manera cómo se enseñan y aprenden las actividades de la vida cotidiana (ver Mahecha Rubio, 2015). Del mismo modo, tales creencias se relacionan con cómo ocurren los procesos de adquisición de lengua en los niños, cómo perciben los adultos el aprendizaje de otras lenguas indígenas y qué tipo de ideologías de lengua están involucradas en estos procesos (ver Gomez-Imbert, 1991; Chernela, 2004 y 2018; Fleming, 2010 y 2016; Shulist, 2016; Epps, 2018).

Para aproximarnos a la ecología lingüística del aprendizaje del yauna y vislumbrar aspectos de esta ecología que nutran los espacios de reflexión comunitaria, decidimos proceder realizando una etnografía

colaborativa (ver §2). Vimos en la colaboración una oportunidad para hacer un trabajo lingüístico, cultural, social y políticamente relevante. Buscamos crear una vivencia de la investigación en la que el trabajo entre lingüistas y comunidades hablantes de lenguas minorizadas pueda minimizar “aproximaciones de arriba-hacia-abajo al trabajo con lengua e integrar las necesidades y experticia de todas las partes involucradas en el trabajo” (Leonard, 2021, p. 22, nuestra traducción). Con esto en mente, la etnografía colaborativa estuvo a cargo de un equipo de jóvenes conformado por Óscar Yauna, Emily Letuama, Lina Tuyuca y Joan Gutiérrez.

Al conformar este grupo, se buscó motivar y estimular la apropiación del proceso de recuperación por parte de los jóvenes. La labor investigativa fue realizada por medio de reuniones y actividades colectivas e individuales en las que definimos objetivos y tareas, al tiempo que desarrollamos análisis de la información recolectada y conclusiones de las discusiones. Así pues, nos concentramos en los siguientes ejes de trabajo: 1) la enseñanza y aprendizaje de actividades de la vida cotidiana y 2) el uso de lenguas en la comunidad (este eje de trabajo no será abordado aquí por cuestiones de espacio, pero presentamos algunas reflexiones fruto de él en §3).

Para desarrollar el primer eje, reflexionamos en torno a cómo aprender/enseñar a hacer casabe y a pelar yuca, con Lina y Emily como maestras, respectivamente. Luego, formulamos preguntas en torno a la transmisión del saber práctico sobre esas actividades para después registrar nuestras discusiones a manera de consejos escritos o dibujados, dirigidos a aprendices y maestros de estas actividades. En la Figura 16, se puede ver el registro del proceso de realización del casabe junto con los consejos formulados.

Al involucrarnos de manera colectiva en la enseñanza y aprendizaje de actividades de la vida cotidiana, íbamos en búsqueda de principios que ayudaran a comprender cómo las personas adquieren y transmiten un saber-hacer desde una perspectiva local. De esta manera, los principios ‘propios’ de socialización podrían complementar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua yauna.

Los consejos que creamos apuntan a escenarios de aprendizaje que resultan agradables y están fuera de la formalidad de metodologías inspiradas en experiencias escolares. En tales escenarios, los participantes son propositivos y trabajan en grupo activamente, son respetuosos entre sí y tienen paciencia ante la inexperiencia del otro. En estos espacios de

aprendizaje se valora la experiencia y los conocimientos, pero también se acepta el error como una oportunidad y algo a lo cual no hay que temerle. Además, se invita a compartir la vida de manera conjunta, a estar felices en medio del proceso y divertirse en la actividad.

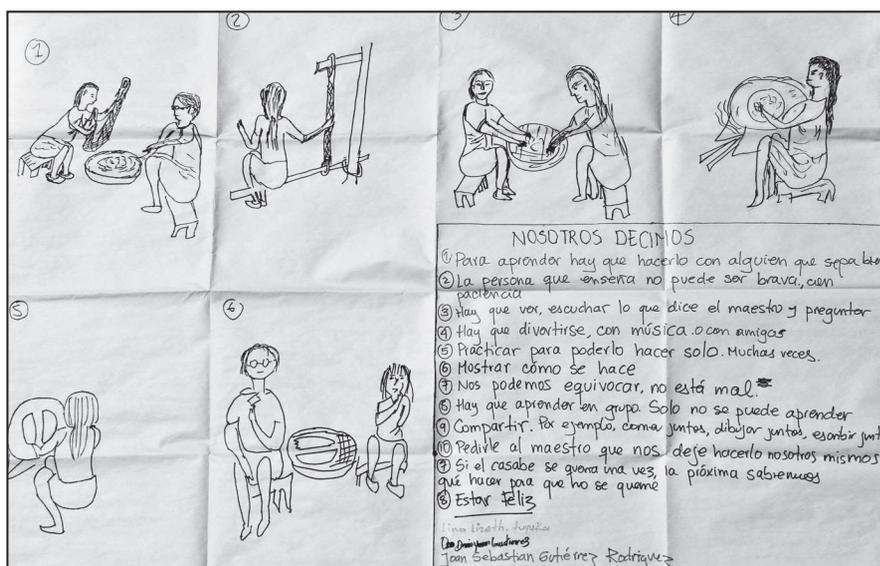


Figura 14. Registro de la realización del casabe y consejos para maestros y aprendices de hacer casabe. (Gutiérrez Rodríguez, 2020; foto de Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2019-2020)

Enseñanza y aprendizaje son un todo que funciona en el compartir con las personas y consideramos que ambos están anidados en la vida. De esta manera, la vida es en sí misma un escenario de interacción para enseñar y para aprender. Entonces, el experto y el novicio son compañeros en el día a día y así deben vivir sus interacciones en el marco de estos roles. Fundamentalmente se invita a adquirir experiencia por medio de la práctica constante y mediante una instrucción que muestre e ilustre, en vez de explicar, en tanto el aprendizaje ocurre en la vivencia de la actividad.

En nuestras palabras, “si el casabe se quema una vez, la próxima vez sabremos qué hacer para que no se queme” (Gutiérrez Rodríguez, 2020, p. 114). En ese sentido, la adquisición de la experiencia sólo puede ocurrir mediante el error y la acción reiterada. Estas actividades no se pueden aprender en abstracto, no es posible explicarlas para luego hacerlas, es vital la adquisición de las habilidades en medio del hacer, del escuchar, del ver y del oír. Al tiempo, es central el orden de los procesos y de las actividades, el limpiar, el dejar los espacios como se encontraron

y el actuar con cautela para no lastimarse. Es decir, no afectar de manera negativa a ninguna de las personas con las que estamos trabajando ni a uno mismo. Así es como consideramos que también debe enseñarse y aprenderse a hablar la lengua yauna.

Con lo anterior en mente, los consejos que formulamos para aprendices y maestros en la preparación del casabe fueron los siguientes (Gutiérrez Rodríguez, 2020, p. 114):

1. Para aprender hay que hacerlo con alguien que sepa bien.
2. La persona que enseña no puede ser brava, [debe actuar] con paciencia.
3. Hay que ver, escuchar lo que dice el maestro y preguntar.
4. Hay que divertirse, con música o con amigos.
5. Practicar para poderlo hacer solo. Muchas veces.
6. Mostrar cómo se hace.
7. Nos podemos equivocar, no está mal. Si el casabe se quema una vez, la próxima sabremos qué hacer para que no se queme.
8. Hay que aprender en grupo. Solo no se puede aprender. Estar feliz.
9. Compartir. Por ejemplo, comer juntos, dibujar juntos, escribir juntos.
10. Pedirle al maestro que nos deje hacerlo nosotros mismos.

Los consejos para aprender a pelar yuca fueron los siguientes (Gutiérrez Rodríguez, 2020, pp. 114-115):

1. Separar las yucas que están peladas de las que no están peladas y no tener desorden.
2. No tener miedo de cortarse con los cuchillos.
3. Estar atento a la tarea que se está haciendo.
4. Hacer las cosas por partes. Primero se pela la yuca, se separan las cáscaras y luego se barre.

Luego, adaptamos estos consejos para que fueran aplicables a Aprendices y Maestros de lengua yauna. Fue posible entender que enseñar y aprender yauna es como enseñar y aprender a hacer casabe o a pelar yuca. Se tejieron puentes entre la socialización en torno a actividades de la vida cotidiana y la recuperación de la lengua, acercándonos así a nuevas maneras de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto, desde un posicionamiento culturalmente relevante en el contexto de Puerto Cordillera, pues partimos de procesos y referentes locales para

teorizar sobre cómo se debería aprender y enseñar. Los consejos para Maestros y Aprendices de yauna son estos (Gutiérrez Rodríguez, 2020, pp. 118-119):

1. Para aprender hay que hacerlo con alguien que sepa bien. Puede ser cualquier persona.
2. Para enseñar y aprender no [se] puede ser bravo. Toca con paciencia.
3. Hay que escuchar lo que dice el Maestro y preguntar.
4. Hay que divertirse con música o con amigos.
5. Practicar muchas veces para poderlo hacer solo.
6. Mostrar cómo se hacen las cosas.
7. No está mal equivocarse. No tener miedo de hablar.
8. Hay que aprender en grupo, solo no se puede aprender.
9. Compartir con la gente para aprender yauna. Por ejemplo, jugar juntos, hablar juntos, bailar juntos, comer juntos, bañarse juntos con sus hijos, esposa o esposo.
10. Pedirle al maestro que nos deje hacerlo a nosotros mismos y también a los que saben más.
11. Si hablando nos equivocamos una vez, la próxima vez sabremos qué hacer para no equivocarnos.
12. Aprender en orden cada cosa por separado.
13. Estar felices.

Como se menciona en Gutiérrez Rodríguez (2020), durante la socialización y análisis comunitario de este trabajo, las personas mencionaron que nuestros consejos “son muy buenos y que son una cosa muy importante” (p. 120). El trabajo de los jóvenes y sus consejos se convirtieron en materia prima para hacer una reflexión que conectara el proceso de aprendizaje del yauna y la vida en comunidad. Las personas hicieron énfasis en que es importante “llevarse bien para no hacer quemar el casabe” y que “así como uno puede quemar el casabe por meterle mucha leña al fuego, de la misma manera sucede con la vida” (p. 120). Para nosotros, un aspecto fundamental del proceso de recuperación de la lengua es estar juntos aprendiendo y usar métodos “para que la gente no se queme como se puede quemar el casabe” (p. 120). Los consejos que formulamos en el grupo de investigación colectiva son más que recomendaciones para enseñar y aprender yauna, también resultan ser una invitación a pensar y actuar de cierta manera en la vida.



3. Los altibajos en el camino

La ejecución de los planes descritos en §2.1 ha tenido muchas dificultades, pero también numerosos aprendizajes. A continuación, exponemos estos altibajos.

3.1. Dificultades

La ejecución de los planes descritos en §2.1 ha tenido muchas dificultades. Una de ellas, y quizás la principal, es abrir espacios cotidianos para la lengua adicional y para ejecutar los planes diseñados. Esto en gran parte tiene que ver con los cambios que ocasionó el retiro de los jóvenes hablantes que inicialmente se habían ofrecido a actuar como Maestros, y que participaron en el diseño del plan. Su retiro tuvo que ver con que, en el entusiasmo inicial, los jóvenes se ofrecieron a colaborar, pero luego se dieron cuenta que era imposible dadas sus responsabilidades en su comunidad y la falta de recursos de los Yauna para asegurar su transporte y manutención y para retribuirles por su labor. De manera que esta experiencia lleva a la necesidad de obtener mayor financiación para retribuir al Maestro y costear su transporte entre su lugar de residencia y Puerto Cordillera, rubros no cubiertos por los proyectos financiados por la UNAL.

Aunque con el nuevo Maestro se hicieron acuerdos para asegurar su transporte y manutención, su integración al plan previo no ha sido fácil y, en cambio, su presencia ha influido en la transformación de las acciones planeadas; tales cambios tienen que ver en gran parte con su visión escolar de lo que es la enseñanza de lengua. Durante los talleres realizados en 2020, pudimos observar que las ideologías sobre aprendizaje de lenguas reforzadas por el nuevo Maestro derivan de una visión escolar de la enseñanza y el aprendizaje, donde la evaluación es negativa, el profesor es todopoderoso, es necesaria la traducción y hay que escribir y leer para memorizar y aprender⁸ (todas creencias identificadas desde el inicio del proceso; ver. Ospina Bozzi, 2019). Estas ideologías pugnan con los principios de adquisición de lengua por inmersión y transforman las prácticas de transmisión previstas en el plan inicial (ver Ospina Bozzi et al., 2020).

Por otra parte, el contexto local y regional exige gran dedicación de tiempo y energía a la supervivencia, así como al mantenimiento de las relaciones sociales, económicas y políticas con los otros pueblos que habitan el Resguardo Parque Yaigojé Apaporis. En los escenarios de

talleres y reuniones comunitarias, es una constante el reconocimiento de la necesidad de practicar más la lengua yauna y usar los conocimientos que ya se saben (Ospina Bozzi et al., 2020). La investigación colaborativa permitió constatar que el yauna aún se usa relativamente poco en la vida diaria de la comunidad, pues su uso está principalmente restringido a escenarios de enseñanza y aprendizaje en familia, en alternancia con el macuna que se usa para explicar lo que se practica (Gutiérrez Rodríguez, 2020).

Además de las creencias sobre aprendizaje de lenguas antes mencionadas, advertimos que las ideologías en torno a lo que es la ‘investigación’ y el ‘investigador’ están impregnadas de asuntos de poder y jerarquía derivados de prácticas de investigación y experiencias pasadas de los yauna; tales creencias influyen en las relaciones entre participantes en asuntos como quién propone las actividades, quién traduce, quién escribe, quiénes son los que ‘investigan’, etc. (Ospina Bozzi et al., 2020).

Los trabajos de grado también tuvieron sus dificultades particulares. En “Haciendo casabe y mambe en yauna” (Solano Guzmán, 2019), las principales limitaciones del material derivan de que no hubo participación de miembros de la comunidad en las fases de diseño de tareas; por ejemplo, algunas instrucciones estaban formuladas en un español muy complejo que no era comprensible para la mayoría de los Yauna; para solucionar esta limitación, se tradujeron a macuna y se grabaron en audio. Por otro lado, un problema cuya solución requiere financiación es el de trabajar con reproductores de audio y computadores poco robustos para enfrentar las condiciones de alta humedad de la selva amazónica, por lo que se dañan con facilidad.

Para “Escribir en yauna” (Sierra Ordoñez, 2020) la principal dificultad fue la adaptación metodológica del trabajo a los acontecimientos globales del año 2020, pues como ya se mencionó, este trabajo se desarrolló durante la pandemia por Covid-19, lo que impidió hacerlo en Puerto Cordillera. Así, la propuesta inicial de identificar dificultades y proponer soluciones en conjunto con la comunidad fue imposible de realizar; fue necesario hacer la indagación en solitario, con base en los datos contenidos en la documentación comunitaria (fotografías de objetos de importancia cultural, audios y textos con oraciones que incluyen vocabulario relativo a los objetos en cuestión, ver §2.2.2) y en las descripciones gramaticales de letuama (Strom, 1992) y tanimuca (Eraso, 2015).



Finalmente, en “Para que no se queme el casabe” (Gutiérrez Rodríguez, 2020) la principal dificultad fue la comunicación en un equipo de gente con distintas competencias en español (la única lengua de comunicación común), factor importante en un proceso etnográfico cuya materia prima es el diálogo entre pares. Esto, sumado al escaso tiempo con el que se contaba para la realización del trabajo en Puerto Cordillera: tres semanas. Debe tenerse en cuenta que las experiencias en etnografía colaborativa son compromisos conjuntos, en los que las partes se embarcan a lo largo de un tiempo que suele ser extenso; estas experiencias implican un relacionamiento humano más allá de la investigación por sí misma y la construcción de un vínculo que permita un diálogo que pretende ser lo más horizontal posible (ver Lassiter, 2005 y Vasco Uribe, 2002). Otra de las dificultades fue la influencia de imaginarios locales acerca de lo que es ‘investigar’ y ‘ser investigador’ que, si bien ha sido una dificultad general para todo el proceso comunitario, en la experiencia de los jóvenes implicó también descubrir qué era investigar a la par que lo hacíamos.

3.2. Aprendizajes

En cuanto a los aprendizajes, todos los participantes tuvimos que volvernos más flexibles, reconociendo que sobre la marcha es necesario cambiar de estrategias y transformar los planes previstos de acuerdo con las necesidades de los participantes; también es necesaria la flexibilidad para ver y respetar las visiones diversas sobre cómo proyectar y cómo actuar. Por ejemplo, a pesar de no estar todos de acuerdo sobre la necesidad de incluir la escritura en el proceso, la decisión de los interesados fue respetada e integrada en los planes de diseño de materiales para su apropiación.

También se produjeron interesantes aprendizajes con respecto a la necesidad de enfrentar la ‘incomunicación’ entre personas de orígenes diversos, hablantes de lenguas distintas y con habilidades diversas en la lengua de comunicación común. Igualmente, debemos aceptar que, en la comunicación intercultural, a veces es posible tender puentes y llegar a comprensiones mutuas, pero que, a veces, esto es imposible y es necesario buscar rutas alternativas para lograr las metas.

Otro aprendizaje digno de mención es el metodológico. En la práctica de la IAPC logramos identificar factores y dinámicas que promueven o inhiben la participación de todas las personas en los

espacios de comunicación y en los espacios de transmisión/adquisición de lengua: por ejemplo, el formato de reunión comunitaria inhibe más la participación que los talleres con grupos focales, la traducción a cargo de los hombres con roles de poder inhibe la participación de las mujeres (Ospina Bozzi et al., 2020).

Otro gran logro fue el reconocimiento colectivo de la potencia y el valor de fomentar investigación comunitaria sobre formas y conocimientos propios, para su aplicación en las prácticas de planeación y recuperación de la lengua. Así mismo, fueron múltiples los aprendizajes surgidos de las experiencias de elaboración de trabajos de grado.

En el pilotaje de “Haciendo casabe y mambe en yauna” surgieron las siguientes observaciones y aprendizajes:

1. Las mujeres y los hombres jóvenes participaron más activamente en las tareas lúdicas, mientras que los hombres mayores prestaban atención desde otros espacios de la maloca, hablaban sobre las palabras y oraciones que escuchaban a los demás practicar y las repetían. Esto muestra diferentes formas de participación, que atienden a las especificidades de los roles comunitarios de los Yauna: el maloquero, el capitán y los hombres maduros no son propensos a andar riendo y jugando.

2. Las personas encargadas por la comunidad de dinamizar y administrar el material son dos hombres jóvenes. Esta designación nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo influye esta decisión en el uso del material? ¿Qué tipo de participaciones posibilita o limita esta decisión?

3. Diferentes preguntas de actividades de autoevaluación obtenían una misma respuesta, de modo que es necesario pensar en formas más acordes con el contexto y quizás lúdicas, que permitan promover la reflexión sobre la utilidad real del material para ayudar a aprender la lengua yauna.

4. Dentro del grupo de personas que participaron en el pilotaje contamos con algunos niños y niñas que sabían un poco más de la lengua⁹; su participación podía resultar a veces muy útil para motivar los procesos propios de las demás personas, pero a veces era abrumadora, ya que al repetir y dar las respuestas rápidamente no daban a los demás la oportunidad de intentar. Esto último nos invita a reflexionar sobre cómo aprovechar las diferencias en los niveles de habilidades lingüísticas y el conocimiento de quienes están más familiarizados con el yauna.



En el trabajo “Escribir en yauna” aprendimos que la práctica de la literacidad no se puede entender como una habilidad que se tiene o no se tiene, sino que se debe entender como un conocimiento fluido y cambiante ligado a los usos a los que se destine. En el caso de los yauna, la escritura y la lectura inicialmente tuvieron como fin servir de ayuda para la memorización de palabras; con nuestro trabajo apoyamos esa iniciativa, pero además, pudimos identificar las dificultades de los aprendices para asociar las grafías con la pronunciación de un sistema sonoro nuevo para ellos. Así, las herramientas construidas muestran que es posible apoyar, desde el conocimiento lingüístico, el desarrollo de las habilidades de literacidad para transformarlas y adaptarlas a los usos que quieran darle los aprendices de lengua.

Finalmente, en la experiencia “Para que no se quemé el casabe”, nuestro proceso investigativo demostró y confirmó la capacidad de los jóvenes para construir conocimiento, tomar la palabra y dar aportes que sean apreciados por la comunidad y, en especial, por sus mayores. Dar consejo a partir de una experiencia investigativa en la que se teorizó alrededor de lo propio, supuso llamar la atención sobre temas que resultan imprescindibles para reflexionar en el proceso de recuperación de la lengua. Por ejemplo, las motivaciones para aprender, la vida en comunidad y el bienestar del proceso de recuperación de la lengua se tejen con el bienestar comunitario, convirtiéndose en uno solo. En esa misma vía, la investigación resulta ser una labor que puede hacerse de manera local, por las personas de la comunidad y alrededor de procesos, referentes y materialidades propios que crean una construcción de conocimiento culturalmente relevante (siguiendo a Leonard, 2021).

4. A manera de conclusión: fortalezas y retos

A lo largo de este proceso hemos identificado diferentes hechos que lo fortalecen y también varios retos que nos motivan a seguir reflexionando y produciendo acciones. Consideramos que una de las mayores fortalezas del proceso yauna es la participación activa de las mujeres macunas y tuyucas en las diferentes actividades de adquisición y transmisión de la lengua patrimonial de los hombres, lo que demuestra que apoyan el interés de sus esposos y descendientes por volver a hablarla. Además, el proceso es fuerte por la disposición colectiva para llevarlo a cabo, aunque a veces no sea fácil la participación de toda la comunidad. Otro

aspecto que puede vigorizar el proceso es el reciente restablecimiento de alianzas matrimoniales con los letuama, lo cual puede atraer la lengua al asentamiento de Puerto Cordillera y a los yauna a visitar asentamientos de hablantes de la variedad letuama-tanimuca que se está adquiriendo. Finalmente, los yauna reconocen también como fortalezas en su proceso la buena recepción del mismo en la organización regional, el acompañamiento del equipo de la UNAL y la constante asesoría y la guía espiritual de Gustavo Yauna, 'el tradicional' (chamán) de la comunidad.

En las experiencias de los trabajos de grado (Solano Guzmán, 2019; Sierra Ordóñez, 2020; Gutiérrez Rodríguez, 2020) encontramos como principal fortaleza que las personas valoran ampliamente los productos que se construyen con, por y para ellos. De hecho, su participación activa en la investigación y la creación de estos productos estimula a las personas a crear nuevas estrategias de adquisición y transmisión de la lengua. Así mismo, que construir puentes atravesando las fronteras epistemológicas, culturales y lingüísticas permite y promueve la producción de conocimiento cultural y socialmente relevante.

Por otro lado, entre los retos comunes que pudimos identificar en estas experiencias se encuentran los siguientes: Es necesario trabajar por transformar creencias colonizadas sobre aprendizaje de lenguas a la luz del conocimiento y la experiencia propios, abrir espacios en la vida cotidiana para la adquisición y uso de la lengua adicional, equilibrar la planeación realizada con las acciones posibles y diversificar las fuentes de acceso al conocimiento de la lengua adicional. Puntualmente tenemos el reto de crear experiencias de aprendizaje y enseñanza e investigaciones significativas en tiempos compartidos cortos y, también, ir más allá del reconocimiento y valoración de los materiales de aprendizaje y los productos de la investigación para lograr un uso activo y constante de los mismos. En relación con lo anterior, consideramos retardora la construcción de materiales no sólo en contextos de recuperación lingüística, sino además en contextos informales (fuera de la escuela) y autónomos (sin un hablante experto); esto debido a que el grueso de la teoría y los antecedentes existentes corresponden a contextos escolares y con supervisión de un docente.

En el camino que hemos recorrido con los yauna hemos comprendido que los procesos de recuperación lingüística se alimentan de la vida social y cultural de las personas, de modo que exigen que el trabajo lingüístico y la visión de la lengua sean afines a las concepciones locales. En el



tiempo que llevamos desarrollando este proceso comunitario, hemos ido aprendiendo que podemos conceptualizar el trabajo lingüístico colaborativo y comunitario como un asunto alrededor de los siete principios planteados por Gutiérrez Rodríguez (2020):

1. El tiempo se ha necesitado para construir lazos de confianza y de trabajo que no se consiguen de la noche a la mañana. A su vez, los ritmos de trabajo varían y las habilidades de las personas son diferenciadas, lo que exige disposición en el tiempo que toman estos procesos de comprensión y trabajo mutuo.

2. El compañerismo, la empatía, la comprensión, la escucha y el buen trato son fundamentales para realizar cualquier tipo de trabajo colectivo y para comprender la creación y la investigación como empresas humanas que deben propender por el bien común sobre el particular.

3. La flexibilidad, porque se necesita disposición al cambio de planes y la construcción sobre la marcha de un proceso que constantemente demanda parar para reflexionar.

4. La experimentación, porque un contexto como el de Puerto Cordillera requiere de la exploración de formatos, materiales, perspectivas y maneras de proceder que antes no habíamos tenido en cuenta y que surgieron en la discusión y en el relacionamiento con el entorno.

5. La creatividad, porque al querer salirnos de modelos históricamente impuestos y autoimpuestos de relacionamiento, trabajo e investigación, necesitamos crear nuevos lenguajes y nuevas maneras de practicar (siguiendo a Kemmis et al., 2014).

6. La generosidad para poder compartir el conocimiento (siguiendo a Leonard, 2021) y la vida. El trabajo colectivo demanda una actitud colaborativa a favor de compartir tanto teorías, conceptos, conclusiones y análisis, así como todos los demás bienes necesarios para existir y convivir día a día. Al tiempo, esa generosidad está también unida a dedicar todos los recursos disponibles a un trabajo que produzca gusto.

7. La humildad, porque la investigación colaborativa exige que la figura del 'investigador' pierda autoridad epistémica a favor de una polifonía que surja en un diálogo horizontal, en el que el 'otro' sea reconocido como un colega de investigación que se apropia de las metodologías etnográficas para aproximarse él mismo a su realidad y producir conocimiento (ver Vasco Uribe, 2002; Lassiter, 2005 y Rappaport, 2008 y 2016).

Esperamos que los aprendizajes y retos de la experiencia realizada colectivamente en el proceso de recuperación lingüística de los yauna sean aprovechados por personas que desarrollen programas de lengua en contextos y con intenciones similares. Nuestro trabajo muestra que es necesaria la adaptación de teorías y metodologías de otros contextos a las experiencias locales y sus necesidades específicas, así como integrar las teorías y metodologías locales a la planeación lingüística.

Los resultados de estas experiencias nos han permitido entender que aun cuando todos los participantes recorramos el camino de diferentes maneras y aunque tengamos tropiezos y dificultades, podemos caminar juntos e ir construyendo de manera colaborativa una ruta colectiva. Esperamos sea posible continuar transitando juntos por estos caminos, para que por fin la palabra yauna vuelva a quienes la añoran y les permita fortalecer sus propios procesos.

Notas

1. Este artículo presenta resultados de investigaciones realizadas en el marco de los proyectos "Hacia la revitalización de la lengua yauna" (Convocatoria Orlando Fals Borda 2017, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, código Hermes 39331) y "Hacia la revitalización de la lengua yauna. Segunda parte: renacer de la lengua en Puerto Cordillera (Resguardo Parque Yaigojé Apaporis)", (Convocatoria Nacional de Extensión Solidaria 2018, Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad Nacional de Colombia, código Hermes 43921). Agradecemos a los Yauna por habernos abierto la puerta de su casa para compartir con nosotros su proyecto y por haber dado el permiso para compartir con ustedes su historia y proceso. Gracias también a nuestra colega Angélica María Ávila Molina quien nos acompañó en parte del proceso y en la formulación de comprensiones que aquí presentamos.
2. La última visita del equipo UNAL a los Yauna fue en enero-febrero de 2020. Actualmente (agosto de 2021), por las condiciones sanitarias de Colombia ante la pandemia de COVID-19, el trabajo con la comunidad está suspendido.
3. En adelante escribimos Maestro y Aprendiz con mayúscula inicial para referirnos a los roles de hablante que transmite la lengua y el no hablante que aprende la lengua usando los principios del Método Maestro-Aprendiz (Hinton et al. 2002).
4. Desafortunadamente, la mayor parte de estas guías fueron escritas en español, y solo se logró traducir y grabar audios de una parte de ellas en macuna.
5. La mención del nombre de los participantes fue autorizada por cada quien a través de los acuerdos comunitarios consignados en el consentimiento informado (Comunidad yauna y Ospina Bozzi, 2019 - 2020).
6. Bebida que se prepara hirviendo prolongadamente el zumo de la yuca brava.
7. Instrumento de viento hecho a partir de cañas anudadas similar a una flauta de pan.
8. A pesar de que en Puerto Cordillera no hay escuela, varios miembros de esta comunidad han asistido a escuelas e internados en otros asentamientos.
9. Los dos niños a los que nos referimos aquí solían asistir a la escuela en una comunidad tanimuca vecina donde aprendieron a entender y pronunciar la lengua, aunque poco la usan.



Referencias

- Ardila, O. (1993). La subfamilia Tucano-oriental: estado actual y perspectivas de investigación. En María Luisa Rodríguez de Montes (Ed.), *Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia* (págs. 219-232). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Browning, P. C. (2016). The problem of defining 'Indigenous Literacy:' lessons from the Andes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(3), 301-312.
- Camps, A., y Zayas, F. (2006). Introducción. En A. Camps, & F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 7-15). Barcelona: Editorial Graó.
- Cayón, L. (2013). *Pienso, luego creo. La teoría makuna del mundo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia - ICANH.
- Chacon, T. (2014). A Revised Proposal of Proto-Tukanoan Consonants and Tukanoan Family Classification. *International Journal of American Linguistics*, 80, 275-322.
- Chernela, J. (2018). Language in an ontological register: Embodied speech in the Northwest Amazon of Colombia and Brazil. *Language & Communication*, 63, 23-32.
- Chernela, J. (2004). The Politics of Language Acquisition: Language Learning as Social Modeling in the Northwest Amazon. *Women and Language*, 27(1), 13-20.
- Chernela, J. (1989). Marriage, Language and History Among Eastern Tukanoan Speaking Peoples of the Northwest Amazon. *The Latin American Anthropology Review*, 1(2), 36-41.
- Comunidad yauna y Ospina, A. M. (2019-2020). *Documentos del proyecto Hacia la revitalización de la lengua yauna. Segunda parte: renacer de la lengua en Puerto Cordillera (Resguardo-Parque Yaigojé-Apaporis), Extensión Solidaria (código Hermes 43921)*. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.
- Comunidad yauna y Ospina, A. M. (2018-2019). *Documentos del proyecto Hacia la revitalización de la lengua yauna, (código Hermes 39331)*. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.

- Epps, Patience. (2018). Contrasting linguistic ecologies: Indigenous and colonially mediated language contact in northwest Amazonia. *Language and Communication*, 26, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.04.010>
- Eraso, N. (2015). *Gramática tanimuka, una lengua de la Amazonía colombiana*. [Tesis doctoral]. Lyon: Universidad Lumière-Lyon 2.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *marcoELE revista de didáctica ELE*, (12), 1-19.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Fleming, L. (2016). Linguistic Exogamy and Language Shift in the Northwest Amazon. *International Journal of the Sociology of Language*, 2016 (240), 9–27. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0013>
- Fleming, L. (2010). *From Patrilects to Performatives: Linguistic Exogamy and Language Shift in the Northwest Amazon* [Tesis doctoral]. Filadelfia: University of Pennsylvania.
- Franky, C. E. (2004). *Territorio y territorialidad indígena. Un estudio de caso entre los Tanimuca y el bajo Apaporis* (Amazonia colombiana). Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Sede Leticia, Maestría en Estudios Amazónicos.
- Gomez, E. (1991). Force des langues vernaculaires en situation d'exogamie linguistique: le cas du Vaupés colombien, Nord-Ouest amazonien. En J. Charmes (Ed.), *Plurilinguisme et développement. Cahiers des Sciences Humaines* 27, 3-4 (pp. 535–559). París: ORSTOM.
- Gomez, E. (2000). Lenguas aborígenes de la Amazonía Septentrional de Colombia. En María Stella González de Pérez, & María Luisa Rodríguez de Montes (Edits.), *Lenguas Indígenas de Colombia. Una visión descriptiva* (págs. 317-320). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Grenoble, L. A., y Whaley, L. J. (2006). *Saving languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, J. S. (2020). *Para que no se quemé el casabe. Exploraciones en etnografía colaborativa para la revitalización del yauna en Puerto Cordillera*. (Trabajo de grado de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá
- Hammarström, H; Forkel, R. & Haspelmath, M. (2018). Yahuna. En *Glottolog* 3.3. Obtenido de <https://glottolog.org/resource/languoid/id/yahu1241>
- Hinton, L. (2001). Language revitalization: An overview. En Leanne Hinton, y Kenneth Hale (Edits.), *The green book of language revitalization in practice* (págs. 3-18). Academic Press.



- Hinton, L. Vera, M. y Steele, N. (2002). *How to Keep Your Language Alive. A Commonsense Approach to One-to-One Language Learning*. Berkeley, California: Heyday.
- Kemmis, S. McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. New York: Springer.
- Koch-Grünberg, T. (1914). Betóya-Sprachen Nordwest brasiliens und der angrenzenden Gebiete (fortsetzung). *Anthropos*, Bd. 9, H. 5/6, 812-832.
- Koch-Grünberg, T. (1913). Betóya-Sprachen Nordwestbrasiliens und der angrenzenden Gebiete. *Anthropos*, Bd. 8, H. 6., 944-977.
- Koch-Grünberg, T. (1985). *Dos años entre los indios*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Kotaska, J. (2019). Reconsidering Collaboration: What Constitutes Good Research with Indigenous Communities? *Collaborative Anthropologies*, 11(2), 26-54.
- Landaburu, J. (2000). Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. En María Stella González de Pérez y María Luisa Rodríguez de Montes (Edits.), *Lenguas Indígenas de Colombia. Una visión descriptiva* (págs. 25-48). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Lassiter, L. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leonard, W. (2021). Centering Indigenous Ways of Knowing in Collaborative Language Work. En Lisa. Crowshoe, Inge. Genee, Mahaliah. Peddle, Joslin. Smith, y Conor. Snoek (Eds.), *Sustaining Indigenous Languages. Connecting Communities, Teachers, and Scholars*. Northern Arizona University.
- Lesaux, N; Geva, E; Koda, K. & Siegel, L. (2008). Development of literacy in second-language learners. En *Developing reading and writing in second-language learners*. (pp. 27-61). Routledge: New York.
- Littlejohn, A. (2012). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. En Tomlinson, Brian (ed.) *Materials development in language teaching. Second Edition*. (pp. 179-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahecha Rubio, D. (2015). *Masã Goro: La crianza de 'personas verdaderas' entre los macuna del Bajo Apaporis*. Leticia: Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonía – Instituto Amazónico de Investigaciones (IMANI).
- McCarty, T. L. (2012). Literacy and language revitalization. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. (pp. 1-5). Blackwell Publishing Ltd.
- Morales, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Estado de México: Red Tercer Milenio S. C.



- Moreno Ramos, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. *Glosas didácticas* (11), 162-168.
- Ospina Bozzi, A. M. (2019). Hacia la revitalización de la lengua yauna. Informe de investigación (código Hermes 39331). Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia - sede Bogotá.
- Ospina Bozzi, A. M. (2018). Hacia la revitalización de la lengua yauna. Segunda parte: renacer de la lengua en Puerto Cordillera (Resguardo-Parque Yaigojé-Apaporis). Proyecto de Extensión Solidaria (código Hermes 43921). Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia - sede Bogotá.
- Ospina Bozzi, A. M. (2017). Hacia la revitalización de la lengua yauna. Proyecto de investigación (código Hermes 39331). Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia - sede Bogotá.
- Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48.
- Ospina, A. M.; Ávila, A. M.; Gutiérrez, J. S.; Sierra, H. (2020). Hacia la revitalización de la lengua yauna. Segunda parte: renacer de la lengua en Puerto Cordillera (Resguardo-Parque Yaigojé-Apaporis). Informe de Extensión Solidaria (código Hermes 43921). Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia - sede Bogotá.
- Panavelil, A. (2015). Teaching and learning to write: using a task-based approach in an EFL class. En *Methodologies for effective writing instruction in EFL and ESL classrooms*. (pp. 115-129). IGI Global: Hershey.
- Parques Nacionales Naturales de Colombia. (2021). Parque Nacional Natural Yaigojé Apaporis. Comunidades. Obtenido de <https://www.parquesnacionales.gov.co/portal/es/parques-nacionales/parque-nacional-natural-yaigoje-apaporis/>
- Paz, G. (2007). El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE. *IV Simposio Internacional José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (págs. 427-430). Río de Janeiro: Instituto Cervantes.
- Pinto, A. y Zambrano, Y. (2009). *Diseño de una unidad didáctica modelo para enseñar lenguaje académico a los estudiantes del centro latinoamericano de la PUJ, a partir de material audiovisual*. Tesis de pregrado, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Rappaport, J. (2008). Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation. *Collaborative Anthropologies*, 1, 1-31.
- Rappaport, J. (2016). Rethinking the Meaning of Research in Collaborative Relationships. *Collaborative Anthropologies*, 9(1-2), 1-31.



- Rice, K. (2018). Collaborative research: Visions and realities. En S. T. Bischoff y C. Jany (Eds.), *Insights from Practices in Community-Based Research. From Theory to Practice Around The Globe*. (pp. 13-37). Berlín: De Gruyter Mouton
- Riestenberg, K. & Sherris, A. (2018). Task-based teaching of indigenous languages: Investment and methodological principles in Macuiltianguis Zapotec and Salish Qlispe revitalization. *Canadian Modern Language Review*, 74(3), 434-459.
- Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados en aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago, Chile*. Trabajo de Doctorado. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales.
- Rogers, A. (2008). Informal learning and literacy. En *Encyclopedia of language and education*. (pp. 1-12). Springer Science.
- Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. México: Dirección de Información y Documentación de la CGEIB-SEP.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmelkes, S. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*. Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Puebla, Puebla.
- Shulist, S. (2016). "Graduated authenticity": Multilingualism, revitalization, and identity in the Northwest Amazon. *Language and Communication*, 47, 112–123
- Solano, L. (2019). *Haciendo casabe y mambe en yauna. Propuesta de material didáctico para el aprendizaje de la lengua*. [Trabajo de grado de pregrado]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sierra, H. D. (2020). *Escribir en yauna. Cómo apropiarse el alfabeto estandarizado para continuar con el proceso de adquisición de la lengua yauna en Puerto Cordillera*. [Trabajo de grado de pregrado]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Steffensen, S., y Fill, A. (2014). Ecolinguistics: the state of the art and future horizons. *Language Sciences*, 41, 6-25.
- Steffensen, S., y Kramsch, C. (2017). The Ecology of Second Language Acquisition and Socialization. En P. A. Duff y S. May (Eds.), *Language Socialization* (pp. 17–32). Cham: Springer Nature
- Strom, C. (1992). *Retuara Syntax Studies in the languages of Colombia 3*. Dallas: SIL. Universidad de Texas, Arlington.

- Swan, M. (1985a). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, 39(1), 2-12.
- Swan, M. (1985b). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39(1), 76-87.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Vasco Uribe, L. G. (2002). *Entre selva y páramo: viviendo y pensando la lucha indígena*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia - ICANH.
- von Hildebrand, M. y Reichel, E. (1987). Indígenas del Mirití-Paraná. En *Introducción a la Colombia Amerindia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología.
- von Martius, C. (1867). *Beiträge zur Ethnographie und Sprachenkunde Amerikas zumal Brasiliens*, I. Zur Ethnographie. Leipzig: Friedrich Fleischer.





Aymarax kunjams llikan qamantayawiyata ukxata



Jta. Elias Reynaldo Ajata Rivera¹
Aymar yatiqaña

Juk'acha

Aka qillqatanx kunjams llikax yaqhanakar aymar yatiqayañatakix apnaqatäspa ukxatw qhanancht'ata. Yaqhip llika chiqanakax arsuñ yanapt'añatakis qillqañ yanapt'añatakis wali khust'atawa. Khithinakati mä aru arsuña yatipki jupanakax k'uchirt'asisaw qillqañ yatiqapxaspa; jan arsurinakast arunakamp, aru tamachatanakampw yatiqapxarakispa, kunjam sumxay yanapt'irix yanapt'añ yatchi, yatiqañx munit janicha ukhamarjamarakiw yatiqt'aspa.

Ukhamipanx, kunjams qhipa paqallq maranx aymar arux llikan uñt'ayata ukxatrakw qhanancht'añ muntha. Kunjams jamuqanakamp uñch'ukiñanakamp isch'ukiñanakampix yaqha aymar arsur masinakamp aruskipt'awiyata ukxatw arst'atäni, jupanakax janiw qillqasiñ yatipkänti, ukampirus jichhax jupanakakiw llikan uñacht'ayañ yatxapxi ukhamarakiw arusat aruskipt'añs yatxapxaraki. Uka pachparakiw, kunjams walja kastill aru arsurinakax kunayman wakiskir arunak yatiqawiyapxi ukxats qhanancht'atarakini.

1 Jilata Elias Reynaldo Ajata Riverax Jach'a Suyu Paka Jaqin yuririwa. Altu Pata Jach'a Yatiqañ utanw (UPEA) arunakat yatintawiyi, ukanx yatiqirinakan irpiripänwa. Jichhax llikanw aymar yatiqirinakar yanapt'askaraki, Aymar Yatiqaña sutim tama p'iqichiriwa. Jupamp aruskipt'añatakix (+591) 77207625 ukaruw jawst'asma. Qillt'añ munsta ukax, aymaryatiqana@hotmail.com ukaruw qillqt'asma. Luratanakap uñjañatakix <https://www.facebook.com/aymaryatiqana> Facebook chiqaruw mantarakisma.



Kuna amuyunakampis irnaqawiyata, kuna kast yaticht'äwinakas utji, kuna jan walt'äwinakas utjawiyi, llikan yanapt'irix kunjam kankañaniñapasa ukxats arst'arakiwa. Jichhakamax kunas jikxatawiyata, aymar arsutanak uñjirinakax kamsapxisa ukxats qhanancht'arakiwa. Yaqhip masisax llikax jiwasar apnaqañatak uñstayatawa sasaw sapxi, ukhamarus markasar ch'amachañatakiw jichhax apnaqatäski.

Resumen

El presente trabajo expone la manera cómo se puede aprovechar las redes sociales y los espacios de internet para transmitir nuestros idiomas. Algunos espacios son muy útiles a la hora de ayudar en la pronunciación y la escritura. Las personas que saben hablar una lengua pueden llegar a escribir de manera divertida y los que no hablan logran aprender palabras, frases y oraciones de acuerdo a la habilidad del que enseña y el interés que existe.

Considerando lo dicho, nuestra intención es describir la experiencia que tenemos con la difusión del aymara en redes sociales en el lapso de siete años. Se hablará sobre la manera cómo se ha logrado mediante memes, videos, audios, animaciones, títeres, GIFs y otros materiales interactuar con otras personas de habla aymara que no sabían escribir y hoy hacen sus propias publicaciones o comentarios. De la misma manera, se explicará cómo varios castellano hablantes han logrado asimilar, de los hablantes y las publicaciones, elementos lingüísticos útiles para la vida cotidiana.

No se dejará de lado aspectos como los lineamientos que se sigue en el trabajo, los tipos de publicaciones que se tiene, los problemas internos o externos que se tuvo y las cualidades básicas que un difusor de idiomas requiere tener. Otra faceta importante será dar a conocer los logros que se tuvo y las reacciones de los que se encontraron con las publicaciones aymaras en la red. Internet es la herramienta que nos dijeron sería para dominarnos y hoy usamos para fortalecernos como pueblos.²

Wakisir arunaka: AYMARA, LLIKAN YATIQAÑA, AYMAR YATIQAÑA, LLIKAN IRNAQAÑA

2 Aka jaqukipawix kastill arun saräwiparjamaw askichkipawiyata, janiw aymar arurjam wali kikipak jaqukipatäkiti.



Qallta

Jichha pachax aruskipt'añ llikanakax yaqhanakamp uñt'asiñatakix wali wakiskiriwa. Yaqhipax uka llika chiqanakax musphjayasiñ yatipxi sapxiwa, jan ukax uka llika chiqanakar mantirinakax anchjwa jichuntapxi sapxarakiwa. Llikanakarux sapürut sapürutjamx juk'amp jasakiw mantatäxaraki, sapa kutiw llikar mantañ yänakax juk'amp jisk'anakak uñstxaraki, ukax kawkharus apañjamakixarakiwa; ukatw, yaqhipax k'añaskunkkasas llikarux mantapxaraki. Ukham uñjasaw yaqhip qillqirinakax, jichha pachax "atamirinkir jaqinak" taypinwa jakxasktan, sasin sapxaraki, jakäwix akatjamakw mayjt'awiyi, jichha pach jakirinakaw akatjamw yatiyäwinak katuqapxi ukhamarakiw uka yatiyäwinak apnaqañas mayjaxarakiwa, sapxiwa (Olivamp Universidadampi, 2012, 2 j.).

Kunapachatı masinakasan uñacht'ayatap uñjktan ukjax, kunayman jamuqanakamp qillqatanakampw jikxattan. Ukhamawa, yaqhipax kunjams muniripampix apasisipki ukatak w sapürus arsunisipkaraki (Ajata, 2013, taypi sata), yaqhanakast kuntı manq'apki, lurapki ukanakrakw yatiyasinipxi, yaqha kasta uñacht'äwinakas utjarakiwa. Facebookamp twiteramp whatsappamp yaqhanakampix kuntı jan nayrax yatiyatäkän ukanak yatiyasiñatakiw jichhax apnaqata.

Niy satäxiwa, llikanx kunayman yatiyäwinakaw apnaqata, ukampirus uka yatiyäwinakax janiw uxurinakampin, yatiyir laphinakampin, TV ukampinjamäkiti; ukanakatx yatiyäwinakakw katuqtan, janiw jiwax arus ist'ayksnati, janirakiw uksanakans jasakuñstksnati. Ukhamawa, aruskipt'añ llika chiqanakax, kamistı sutipax siski ukhamw yaqha masinakasamp aruskipt'tan, lart'astan, k'umistan, iwxt'astan, yaticht'astan ukhamanaka. Ukhamax, janiw yatiyawinakx yatuqañak yatktanti jan ukast yatiyäwinak uñacht'ayañs yatiraktanwa.

Ukhamax, llikax arunakas ch'amachañatakis walirakıspawa. Janiw musphjayañatakik apnaqatäkaspası jan ukast arunakas jiltayañatakiw aski; jiwasan markasar juk'amp ch'amachañatakix, akhamanakax wakisiwa. Kullaka Elvia Andiax "El docente es un eje fundamental para mostrar a la riqueza de un idioma, valiéndose de nuevas técnicas y siguiendo métodos novedosas que respondan a una actualidad" (2012, 240 j.), sasaw ukxatx kastill arut arsuraki. Ukhamax janiw kamistı yaqhanakax jan akanak apnaqayañ munapki ukax wakiskiti, jiwax ukanak apnaqasax saräwisamp arusamps juk'amp uñt'ayaraksnawa.

1. Kunjamas llikanx aymar ch'amachañax qalltawiyata ukxata

Blogger ukaruw nayraqatx 2009 mantawiytha. Qalltkasax ukanx UPEAn arunakat yatiqirinakatakiw yatiyāwinak uñt'ayatāna, ukhamarus aymar qillqatanak juk'ak utjipanw uka llika chiqax aymar ch'iqiyañatak uka maratpach apnaqawiyataraki. Ukhamipanx Blogger ukanw aymar arux nayraqat ch'amachawiyata.

Facebook ukanx 2008 maranw qillqantayasiwiyayätha; ukampirus, ukjax janiw chuymar purkarakitänti; ukatw jayjpach jaytjawiyxarakiyätha. Mä qawqha pachatx, mayampiw mantatarakina; ukhamatw kunanakas ukan utjana ukanak uñsuwiyatänxa. Niyak yatiqhasax, uka pachax nayan jamuqanakajakw kastill arut qillt'as apkatiñiyätha.

Mä qawqha maratx, aymarat uñacht'ayañaw walispa, sasaw lup'itarakina; ukham lurañatakix yaqhip luräwinakarakiw amuyt'ayawiyitu. 5520 Mara t'aqaw jak'achasiniskäna; ukatw qawqha urus uka mar puriniñapatakix utjaskäna uk urutjam urutjam aymarampit kastill arumpit qillqantat jamuqanak uñt'ayatänxa. Janiw waljanix "khusawa"³ sasin limt'apkarakinti, mä qawqhanikiwa kunalaykutix juk'a masinakakiw utjarakitänxa. Janiw ukatatx qhipa marakam kunas uñacht'ayatäxarakinti, 5021 Willka Kuti puriniñapatakiw nayñir maras kippak luratarakinx. Yaqhast, q'aranakan 2014 machaq marapaw purinxaskäna, mayninakar amuyt'ayañatak ukhamarak lup'ikipayañatakix, "Aski chika marakipan" sasaw jamuqanakx pä arutrakik apkatatänxa.

Ukjat qalltasax, mä jisk'a jawsañampiw k'achhat k'achhat jamuqanakax urutjam urutjam jilxattayas apkatawiyata. Mä qawqha phaxsiw ukham sartawiyatänxa, masinakas ukham apkatiñ uñjasax jilxattawiyarakiwa, jupanak taypitx mä qawqhanpachaw aymarat qillqt'asas arst'anxapxarakina. Ukham uñjasaw, mä urux jilata Jorge Luis Coaquira Condori jupar juk'amp ch'amanchañaxat aruskipt'añatak Facebooktuqüm qillqt'awiytha, juparux llikan aymar ch'amachirwa uñjayätha ukata. Niya 5522 Mara T'aqa purinkipanw jupampix tunu amtanak aymar llikan ch'amachañatak wakt'ayawiyapxtha. Ukürpachaw, mä atamir mayt'ir utar mantawiyapxtha, ukanw AYMAR YATIQAÑA tamax Facebook ukan uñstayawiyapxtha, uka tamax aymar arump saräwimp sartayañatakkiw uñstayawiyatarakina, jichhakamas ukhamakiskarakikiwa. Ukham luratatx, masinarakuw yatiyawiyapxtha, ukürux niya kimsa tunkaniw tamacht'asiwiyapxaraki.

3 Kastill arunx, "me gusta" satarakiwa, ukhamw Jaqi Aru tamankirinakax jaqukipt'apxi.



Jilata Jorge Luis Coaquirampix, Mara t'aqa urupiniw kuns uñt'ayañqalltañani sasaw amtawiyapxtha. Ukhamawa, ukür purinxipanx aymar qillqanakat qhanancht'asaw uka tam sarantayanx qalltawiyapxtha. Phaxsitjam phaxsitjamw masinakax Aymar Yatiqaña tamanx jilxattawiyi, nayan masinakajarus jichhax wali jilaratawa. Kunayman markanakatw mayacht'asinipxi (markasankirinaka, anqa markankirinaka, lamar qutat maysankir jaqinaka ukhama). Janiw aymar arsurinakak ukankapkiti jan ukast jan aymar arsur aymar masinakamp, jan aymar arsur jan aymaranakamp ukhamawa, rinkunakas utjarakiwa. Aymar qillqatanak apkatinirakax janiw paninikixapxtti, yaqha masinakas jamuqanakamp, uñch'ukiñanakamp, ullakipt'añanakampx uñt'ayanipxarakiwa; waljäxiwa.

Maysatuqutx, Whatsapp ukanx 2016 maraw tamanak utt'ayañ qalltawiyata. Lakan phaxsit pä uru saraqkipanw ukanx AYMAR YATIQAÑA tamax uñstawiyaraki. Facebooktuqunw, Whatssapanx tamacht'asxnawa, sasin masinakar yatiyatäna. Ukham uñjasax, jupanakax mayacht'asinipxarakiwa, kamisti nayrir aruskipt'añ chiqanx utjki ukhamaw aksanx kunayman markankirinaka ukhamarak aymar arsurinaka, jan arsurinaka ukhamax utjaraki.

Ukhamaw aymar arus ch'amachañax qallantawiyata. Blogger ukampin Facebook ukampinw aymarax nayraqat ch'amachawiyata. Jichhax yaqha llikanakamp kunaw apnaqatäxi, ukhamarus ukirinakxatx jutir laphinakanw qhanancht'atäskaragini.

2. Llikanaka

Aymar arus kunayman chiqar ch'iqintayañatakix aka llikanakaw apnaqata:

Facebook. Facebookanx, wali sumaw jichhakamax sarantatäski. Aymar Yatiqaña tamans pajinans kunayman uñacht'äwinakaw uñt'ayatäskaraki. Yaqhip uñt'ayätax wali ch'amampiw masinakar puripxi, yaqhanakast tantiy ch'amampikiraki. Jichhürkamax (08 uru, phisqhür phaxsi, 2021 mara) akja arkirim tamachasirimpw utjaraki:

Aymar Yatiqaña – Aprender Aymara con Elias Ajata (pajina): 152.706 *arkiri*

Aymar Yatiqaña (tama): 58.080 *tamachasiri*

Facebookanw juk'ampis walja jaqirux aymar arusamp purita. Sapa paqallq urux niya pä waranq waranq (2.000.000) jaqit jilaw kunati uñt'ayatäki ukx uñjapxaraki.



Blog. Aka chiqankkasax, mä qawqha qhanancht'äwinak sañarakiw wakisi. Blogax kunayman kast yatiyäwinak apkatañatakiw apnaqata: jakäwxata, luratanakxata, yatichañ utanakan luratanakapxata, yatichañxata, amuyunakxata, juk'ampinakampi. Maysatuqutx, janiw qillqatanakak ukan uñ't'ayatäkaspati mantkiti jan ukast uñch'ukiñanakas jamuqanakas ist'añanakas uñt'ayatarakispawa.

Facebookan, WhatsAppan, Telegraman juk'amp yatxatañ munirinakarux akirimpiw juk'amp yanapt'atäskaraki. Jamuqanakas arst'atanakas blogan sutipampiw uñt'ayata. ¡JALLALLA LINGÜÍSTICA UPEA! (<http://eliasreynaldo.blospot.com/>) blogampiw irnaqatäski. Uka blogax tunkar jaljataw jikxatasiraki, akirinakawa:

-*Nayrír uñnaqa*. Aka chiqankiw kunayman qillqatanakaxa, ukanakax uñch'ukiñanakamp, isch'ukiñanakamp, pdf ukanakamp, jamuqanakamp, ukhamanakamp ch'amacht'atarakiwa.

- *Aymara – kastill aru aru pirwa*. Kamisti sutipax siski ukhamarjamaw akanx kunayman aymar arunakax kastilla arur jaqukipat utji.

-*Pankanaka*. Aka chiqanx aymar arumpit saräwimpit pdf qillqatanakaw apaqañatak utji.

-*Uñch'ukiñanaka*. Youtube uksanx kunas mayninakar yanapt'añatakix apkatata ukanakarakiw aka chiqan uñacht'ayata.

-*Facebook jamuqanaka*. Uka jamuqanakax Facebook uksat chiqak uñstayanita, uka jamuqanak limxatasax arsupxarakispawa ukhamarakiw “khusawa” sasas limt'apxaspa.

-*Arsur uywanaka*. Aka chiqanx Acapelan apkatatanakaw qillqatanakamp chik uñacht'ayata, blog mantirinakax uka pachpa chiqanwa lart'asis uñjapxaspa.

-*Ist'añanaka*. Soundcloud uksan apkatatanakaw aksanx mayninakan ist'apxañapatak utji.

-*Anatañanaka*. Blogar mantirinakax kunaynan anatt'äwinakampiw akanx k'uchirtapxarakispa, uka anatt'äwinakax aru yatifañxata jan ukax saräwxata ukhamäpxarakiwa.

-*Uñacht'äwinaka*. Kunanakti PowerPoint ukamp lurt'atäki ukanakaw AusthorStream ukarux apkatata, niyak ukankxipanw blogarux chiqak uñstayanitaraki.

-*Karaoke*. YouTube uksan jayllinakax qillqatanakampach uñacht'ayataki ukanakaw aksanx jayllirt'añatak jikxatasiraki.



Jichhakamax 1.740.222 ukjanirakiw ¡Jallalla Lingüística UPEA! blogarux uñjt'ir mantawiyapxaraki. Jilpachanix Google ukatwa mantanipxi. Bolivia, Perú, Chile, Estados Unidos, India, Argentina, México, España, Colombia, Ecuador uka markanakatrakw juk'ampis uñjirinakax utji.

YouTube. Niy yatxtanwa, aka chiqanx uñch'ukiñanakaw sintpin utji, aymar arut arsutanakax utjarakiwa, juk'ampis jayllinakw jikxataraksna. Kunati YouTuben uñt'ayatäki ukax Facebookans yaqha llikanakans uñt'ayatarakispa. Facebookan uñt'ayañatakix patankki uka qillqanakaw kipkak qillqaqt'aña, injillis arunx "link" arump uñt'atarakiwa, ukaw Facebookanx uskt'aña, uñch'ukiñfax jupa pachpakiw uñstaniskani; ukhamrakw luratäski.

Jichhakamax YouTuben niya 70 uñch'ukiñw apkataraktha. Arkirinakax janiw Facebookanjam sinti waljäkarakiti, 1740 ukjakiw utjarakitu. Ukhamipans jutir phaxsinakan juk'amp uñjirinak utjañapatakix irnaqatakiskaniwa.

SounCloud. Jamuqanakax ch'ujukiw Facebookan uñsti, jan ukhamañapatakix yaqhip kutix isch'ukipxañapatakiw aynachar yapxatt'ata, "nayr'ir arst'aw limxatt'am", sasaw yatiqir masinakarux sataraki. Ukham sañatakix, utanw jawsañamp jan ukax MP3 ukamp arux waruqt'asita, ukatx atamirimpwi llikar SoundCloud ukar apkataraki; ukatatx "link" ukaw Facebooktuqurux apata. Ukhamatw jamuqanakampin jamuq patampin kunas qillqantata ukx ist'as uñjxapxarakispa.

AuthorStream. Niysatäxiwa, akax PowerPointuñacht'äwinakatakiwa, mä qawqha kutikrakw akx apnaqasktha. Atamirinw kunti uñt'ayañ munatäki ukax lurata, ukax AuthorStream llika chiqaruw apkata, "link" ukaw Facebook uksarux apañaraki. Akirix jach'a uñacht'äwinakampitak yant'äwinakampitakiw khusaraki, Facebook uksanxa laphinaksa turkkaspa ukhamrakw uka pachpa chiqan uñacht'ayañ yati, ukampirus ancha jathirakiwa; ukatw masinakax jan jank'ak mantapkarakiti.

Acapela. Aka llika chiqanx arsur uywanakaw utji. Jupanakar arst'ayañatakix, qillqantt'añawa, ukatx iyawsayxañarakiwa. Ukham lurasax, Facebookar apañ munstan ukax "link" ukaw ch'iw't'ayas qillqaqt'aña. Ukhamatw Facebook uksanx uñt'ayatäski, ukampirus janiw uksa pachpanx uñtapkaspati jan ukax kunapachat'i uñjañatak limt'apki ukjax Acapela chiqaruw kutt'apxaraki, ukhamakiwa.

Whatsapp. Whatsappax Facebookat sipans juk'amp qhipaw qalltat'äski, ukampirus jichhakamax askituqurupiniw sarantatäski. Niy yatxtanwa, aksan aruskipt'añaw utji, laqakiw masinakasaruw jaysaraksna. Akhamanakaw luratäski:

Kunapachati masinakasax jiskht'asiñ munapki ukjax jank'akiw arunakap puriyanipxi, tamanakanx yamas mayninakas jaysäwinakx uñjapxarakispawa. Qillqt'asas arsusas jan ukax paypachtuquts yanapt'irinakax jaysapxaraksnawa. Janiw aymar arus arsuñxatak aruskipatäkiti jan ukax sarnaqäwisats qillqt'asisax amuykipt'atarakiwa.

Uñch'ukiñanakas jamuqanakas Facebookanjam uñt'ayatarakiwa, ukampirus WhatsAppanx taqiniruw purxi, janiw Facebookanjamx jan uñjirinakax utjkiti. Jamuqanakamp uñch'ukiñanakampix yäparuw tamanakanx yaticht'asispa. Jichhürjamaw jamuqanakax qillqatanakamp phuqhantat apayaña, ist'apxañapatakis waraqt'atarakiwa; qharürutakix mä qawqhanis yatiqt'xapxarakispawa. Yatichäwinakx jupanakax yaqhanakar ch'iqiyapxarakispawa. Maysatuqutx, mayninakamp aruskipt'añatakix, jakasipki uka chiqanakanx, kunas utjaski ukxatw jamuqanak masinakas apayanipxaraki; ukhamatw jallutats, khunutats, thuqhuñanak utjatapats jank'ak yatitaraki, ukxat aruskipt'añas utjarakiwa.

Phisqha tamaw WhatsAppanx aymar Yatiqaña sutimp utji:

Aruskipaña - Aymar Yatiqaña

Arsuña – Aymar Yatiqaña

Qillqaña – Aymar Yatiqaña

Jaylli – Aymar Yatiqaña

Irptaña – Aymar Yatiqaña

Yanapasiña – Aymar Yatiqaña

Nayrrix kunayman luräwinakat aymaratkamak aruskipt'añatakiwa. Payrix aymar arsuñ yatiqañ munirinakatakiwa. Kimxirinx qillqañ yatiqañ munirinakar yanapañatakiw uñstayawiyata. “Jaylli” sutin tamax k'uchirt'äwinakaw apayasita. Marka apnaqäwitx “Irptaña” tamaw aruskipt'ataraki. “Yanapasiña” satäki ukirinx aymar arsurinakan jan arsurinakar yanapaxañapatakirakiw utt'ayawiyata.

Whatsapptuqinx, jan yatipk jupa jila kullakanakax kastill arut arst'anipxi, jikst'asinipxi ukhama; ukampirus yatiqxapxi ukjax, aymaratw yaqhip arunak uñt'ayanxapxaraki. Ukañkamax, aymar arsurinakax aymaratkamw arsusinipxi, yanapt'añäki ukjax, pä aruts arsunipxarakiwa



Twitter. Akir llikanx aymar arsurinakax juk'akiwa, janikiw yäqapkiti, juk'ampis Facebook llikaw aymar markasanx juk'amp yäqata. Ukhamipanx juk'anikirakiw aymar uñt'ayatäki ukjax Twitteran jaysaniñ yatipxaraki.

Jamuqanakamp arsutanakamp uñch'ukiñanakamp uñt'ayañax janirakiw yaqha llikanakanjam jasäkiti. 280 qillqakw arskasax uñt'ayaraksna, ukax yatichañatakix janirakiw askikiti. Qhanancht'añatak yaticht'añatakix juk'amp qillqanakaw munasi.

Ukhampachas aymar arusax uñt'ayatäskarakiwa. Juk'ampis jamuqanakaw apkatata, wakiski ukjax uñch'ukiñanakas apkatt'atarakiwa. 2010 maranw Twitteranx qillqantt'ayasiwaytha, ukhamarus niya Facebookamp chikakirakiw aymarx ukan ch'iqiyañ qalltawiyaraktha.

Instagram. Instagramar mantatajax jichhakiskarakiwa, 2020 maranw qillqantayasiwiyytha, achuqa phaxsit 6 uru saraqkipana. Jichhakamax 236 jamuqanakamp uñch'ukiñanakampiw uñt'ayawiyataraki. Niya 1500 arkiriw utjaraki, jupanakar yanapt'añatakix yaticht'äwinakax apkatt'ataraki.

Instagramax juk'ampis jamuqanak uñt'ayañatakix khust'ata. Jamuqanakax tamacht'atas apkatasirakispawa, tunkat tunkat tamacht'asaw apkataraksna. Ukhamipanx, mayat mayats tamacht'as tamacht'asas uñt'ayatäskarakiwa.

Pinterest. Akir llikanx juk'ampis jamuqanakaw uñt'ayata ukhamarak imata. Jichhakamax 2.000 jamuqat jilaw ukan imatax utjaraki: aymarat arsuta, pä arut arsuta, jamuqanak wakt'ayañataki, saräwis uñt'ayir jamuqanaka, yaqhanakampi. Ist'añatak uñch'ukiñatakis mä qawqhax utjarakituwa. Akir llikax wali wakiskiriwa, Googlen thaqtatax jamuqanakax uñstañ yati ukata, yaqha llikanakankirinakax janiw akanjam laqak uñstkarakiti. Ukhamipanw Pinterest llikx aymar sartayañatak apnaqawiyaraktha.

TikTok. Akir llikax ñanqha usux uñstawiyki ukjakiw uñt'at tukuwiyaraki. Jilpachax wayna tawaqunakaw ukankapxi, ukhamarus aka qhipa phaxsinakax jilirinakas uñstxarakiwa. TikTokax uñch'ukiñanak apkatt'añatakix, janiw jamuqanakatakis ist'añanakatakis khusäkarakiti.

Ukhamipanx 2020 mara tukusiw TikTokarux qillqantayasiwiyytha. Jichhakamax 3.830 arkiriw utjitu, 122 uñch'ukiñaw apkatt'ataraki, ukanax 19.200 kutw uñjirinakax "khusawa" sasin sawiyapxaraki.

Telegram. WhatsAppkirinakax jaqin yatiyäwinakap munañapar apnaqañ munawiyki ukjaw Telegramax ch'amaniptawiyi. 2021 mara qalltaw ukar aymar ch'amachañatak mantawiytha. Jichhakamax mä tamamp kanalampiw utji:

Aymar Yatiqaña (tama): 586 tamachasiri

Aymara, Elias Ajata (kanala): 500 arkiri

3. Kunanakas uñt'ayata ukxata

“¿Kunanakas aymarax llikan uñt'ayata?” sasaw jiskht'asipxarakispa. Kunaymanaw apkatata, akirinakaw juk'amp wakiskirinakaxa:

Jamuqanaka. Qalltatäkän ukjax jamuqanakaw nayr uñt'ayatänxa, jichhakamas akanakampiw juk'amppachas yanapt'atäskaraki. Janiw aliq jullinak uñacht'ayatäkiti jan ukast qillqanakampiw yapxatt'ata, kastill arunx ukax “meme” sutimp uñt'atarakiwa. Kunapachati mä wakiskir jamuqx yaqha masisax uñt'ayanki ukjax niyas kunjamxay uñt'ayañchi ukhamarjamaw arst'atamp yapxatt'as chiqiyataraki.⁴

Jamuqanak uñjasax aymar arsur masinakax amuyunakapw uñt'ayañ yatipxi, jan arsurinakax yaqha aruts arsunipxarakiwa, chharqhuntat arsuñs yant'anipxarakiwa, ukampirus uñacht'ayatatax yatiqapxarakiwa, yaqhipax “janiw yatkayätti ¡Ukhamatpasä!”, sapxarakiwa. Akxatx tata Villarroelax akham sarakiwa: “La forma básica de aprender vocabulario reside en la utilización continua de nuevas palabras (2011, 507 j.).

Akham uñacht'ayañatakix, mayninx walja jamuqanakaw utjañapa, ukax kunayman yatiqañ jamuqanak wakichañatakiw munasiraki. Yaqhip kutix yaqhanakan jamuqanakampiw wakt'ayataraki, ukhamäki ukjax sutinakap yatiyañaw wakisiraki. Juk'amp aymar yatiqapxañapatakix yaqha llika chiqanakarux masinakasar khitharaksnawa.

Uka pachparakiwa, uka jamuqanakax aymar markasan jakäwip uñacht'ayiripxañapawa kunalaykutix mä aru yatiqkasax uka arun saräwipamp chikt'ataw yatiqañ wakisiraki. Ukhampiniskiwa, ukatw kullaka Elvia Andiax “la enseñanza y el aprendizaje de un idioma debe de estar acorde a su población respetando sus usos y costumbres” (2012, 236 j.) sasin kastill arut qillqt'araki.

4 Kastill arunx “ch'iqiyaña” ukax “compartir” arumpiw uñt'ataraki.



Ukhamax yatichañ jamuqanak wakt'ayañatakix, akhamanakaw munasi:

- Jiwasan saräwisan jamuqanaka
- Yanapt'ir arunak qillqantatanaka
- Yaqha yanapt'ir llika chiqanak uñt'ayaña

Jamuqanak uñt'aykasax, yaqhip pachax yaticht'atawa, ukatx yant'äwiw apkatata, qhiparux yant'äwin jaysäwiparakiw chiqt'irinakampir pantjasirinakampir amuyt'ayañatak uñt'ayataraki. Jan ukham luratäki ukjax aliqakiw uñt'ayataraki. Wakiski ukjax aymar arunakax kastill arut jaqukipatapamp kunaw uñt'ayata, ukax kunjamas arunakax siqintaña uk amuyapxañapatakirakiwa.

Uñch'ukiñanaka. Akhamanakampix jayllinaka, karaoke, jakäw uñacht'ayirinaka, yaticht'irinaka ukhamwa apkataraksna. Yaqhip pachax jayllinakax kuns sapxi ukax qillqaqt'atarakiwa, ukhamat uñch'ukis, ist'as, ullt'as yatiqt'añataki. Aka qhipa phaxsinakax uñch'ukiñanakax jilxattayawiyatarakiwa, arkirinakaw ukham mayipxi ukata, jupanakax janiw aliq jamuqak uñjañ munxapxiti. Jamuqanakat sipans uñch'ukiñanakax juk'ampk jaqiruw puri, "khusawa" satanakas ch'iqiyatas juk'amp waljawa.

Jiskht'äwinaka. Akham lurañax janiw kawkhans utjkakiti, tamanakanakw utjaraki. Aymar Yatiqaña tamanx kunaymantuqutw jiskht'awiyata, arsur masinakas, amuyt'ir masinakas jaqunt'anipxarakiwa, uka pachparakiw arsunipxisa. Akhamanakatw jupanakar jiskhxatata:

-*Machaq arunak uñstayañataki.* Tamankir masinakax janiw aymar arut yatxatirinakas kipkak amuyt'apkiti, yaqhip arunakx jan yäpar arsutjamw amuyapxi, ukxatw akjan qhanacht'añ wakisiraki. Amuyt'ayañatakix "celular" uka arwa aytasirakiristha; yaqhip yatichirnakax "ch'ililiri sañawa", sasaw sapxi, yaqhipast "jawsaña sañawa" sapxarakiwa.⁵

-*Utjki uka arunakax kun sañ jupanakatak muni ukxata.* Akhamatw chiqpach amuyunakar puriraksna.

-*Yant'äwinakataki.* Pantjat arunakamp aru tamanakamp suma qillqt'atanakampw chharqhuntata, ukw ch'itxtayas sumäki uk ajllt'apxañapa, mä qawqha urutx jaysäwix amuyt'asipxañapatak uñt'ayxañarakiwa.

5 Ukhamatw, aka qillqatan apnaqktan uka arunakas taman ajllitäki uka arunakamp sartayatäskaraki: jawsañax "celular" ukataki, llikast "internet" ukatakiraki.

-Paya jan ukax juk'amp arunakax mä pachpa amuyuniyki ukjax kawkiris juk'amp uñt'ata uk yatiñataki. Jiskht'aw aynachananax, kawkha chiqanakans uka arunakax apnaqata ukxatx aruskipt'asirakispawa. Ukhamatw taqit uñt'atanak jikhxataraksna.

-Kunanakas lurañax wakisispa ukxats jiskht'asirakispawa, ukampirus jichhakamax janiw ukirix anch apnaqatäkiti, akat qhiparuw sartayatäskaragini.

Aliq arunaka. Jan walt'äwinakata, kusisiñ luräwinakata, arunt'asiñataki, sawkt'asiñataki, juk'ampinakatakiw aliq arunak uñt'ayañax apnaqataraki. Kunapachatı jan injtañ utjatapatx jamuqanakax jan wakt'ayañjamäki ukjaw qillt'atanakak apkataraksna, Maysatuqux, aymar saräwisat qhanancht'añax wakiski ukjax jach'aw pä arut qillqantataraki (aymarampit kastill arumpita), ukax jan arsurinakar kun amuyt'ayañatakirakiwa. Masinakan chuymapar purk ukjax, aliq arunakampix jamuqanakat sipans juk'amp arst'irinakarakiw utji.

Arst'äwinaka. Akaw wali wakiskiripinixa kunattix arst'anipki ukatw yatiqapxatapas janis yatisiraki ukhamarakiw kuns amuyasipki ukas kuna jan uñt'at yatiyäwinak uskupki ukasa. Jamuqanakas aru uñacht'ayatanakas uñch'ukiñanakas jiskht'äwinakas arst'añ chiqanakanipxiwa. Aymar jan arsurinakax arsurinakamp chikaw arst'anipxi, yaqhip jan aymar arsurinakax mayninakan arupax kamsañs muni ukw yatiñ munapxi. Ukhamatw arunakat jiskht'asiñas uñstaraki, jupanak pachpas arst'kasax yanapt'asipxarakiwa. Arst'anipki ukjaw sumt sarantatäski jan ukax janirakicha ukas yatitaraki.

Jamasat aruskipt'aña.⁶ Yaqhip masinakax pantjasiñ jasq'arayasipxiwa, mayninakaw k'umitaspa, sapxiwa; ukatw jamasat qillqt'aniñ yatipxi. Jupanakax kuns pantjasipxi, mä arux kunjamas sañäspa, mä aru tamax kunjamas jaqukipatäspa, thaqhapki uka arux utjit janicha, qillqapki ukax walikiskiti janicha, ukhamanakatakiw qillqt'anipxi. Niyak yatxasax, yaqhipirix kuna chiqanti mayninakamp arsupkäna ukjanakans yatxatatapx uñt'ayapxarakiwa. Ukampirus, sinti walja arunak jaqukipayañ munirinakas utjarakiwa; 20, 10, 50 ukham laphinakw yanapirirux jaqukipayañ munxapxi; ukch'anak yanapt'añatakix pachaw pist'asiraki.

⁶ Akax "chat" sutimpiw juk'amp uñt'ataraki.



GIF ukanaka. GIFanakax jan ch'axmis unuqir jamuqanakawa. Ukanakax arkirinakar k'uchirt'ayañatakiwa. Llikanakar apkatatäki ukjax janirakiw waljanir purkiti, ukatw juk'ak akirinakax apkatt'ataraki.

T'ixitanaka. T'ixitanakax wawanakar yaticht'añatakiw apnaqañ wakisiraki. Ukhamipanx uñch'ukiñanakaw uka jiwa anatañanakamp wakt'ayawiyata. YouTube, Facebook, blog, Twitter, TikTok ukanakampir yaqha llikanakampiruw uka uñch'ukiñanakax apkatt'awiyataraki.

Anatt'äwinaka. Kunaymanakaw llikan uñt'ayañatakix wakt'ayasirakispa: phuqhachañanaka, chakthapiyañanaka, arunak arsuñanaka, jamuqanak uñt'aña, juk'ampinakampi. Jichhürjamaw anat'asiñatakix llikar apkatatäspa, qharürjamax jaysäwipaw yatipxañapatak apkatt'atarakispa. Anatt'äwinakx jiwaspachaw wakt'aysna; jamuqanakw wakt'aysna, ukhamarus llika janjanakax anatt'añatak utjarakiwa, ukarus arkirinakar khitharaksnawa.

Ist'añanaka. Ist'añanak apkatañatakix llikanakax utjarakiwa: SoundCloud, Audioboom. Ukhamipanx ukaruw llika arkirinakan ist'apxañapatakix apkataraktha. "Link" ukw uka chiqanakat Facebook, blog, Twitter, Telegram, Pinterest ukanakampir yaqha llikanakampir uñt'ayañatak apasirakispa. Jamuqanakax uñt'ayatäki ukjax, "Ist'añatakix aka chiqar mantapxam" sasaw "link" ukx uñt'ayaraksna.

SoundCloud ukanw jilpachx apkatt'araktha, patakata jila ist'añaw utjitu. Audioboom ukanx apkatatäskarakinwa, ukhamarus nayrür maranakatpachx jaytjawiyatäxiwa, qullqw ukankañatak mayisxapxi ukata. WhatsApp, Telegram ukanakanx ist'añanak apayañax utjarakiwa, jamuqanakamp chikt'ataw ukanx kunjamas arsuña ukx qhanancht'asirakispa.

Q'illu ajanunaka. Q'illu ajanunakax aruskipt'añatakiw llikanx apnaqata. Larurinaka, jachirinaka, muspharirinaka, mulljasirinaka, usutanaka, p'inqasirinaka, ikirinaka, qaritanaka, phiñasitanaka ukhamanakamp juk'ampinakampiw utji. Ukham uñjasaw aymar ajanunak wakt'ayañ qalltawiyaraktha, uraqisan utjki uka uywanakan ajanunakapas utjarakiwa.

Yatiyäwinaka. Aymaranakax jakasktan uka chiqanakan kunas utji ukxatw yatiyäwinakax uñt'ayata. Marka apnaqañampit ch'axwanakampit yatiyatäki ukjax, yaqhip kullaka jilatanakax janirakiw kuns yatiñ munapkiti, jupanakpuras ch'axwañ qalltxapxakirakiwa. Jaqix mayj mayj amuyuniw utjtan, ukatw ukax ukhamaraki.

Aru chharqhuntatanaka. Kunayman aruw mä jamuqanak chharqhuntatäspa. Llikanx ukham lurañatakix yanapt'ir chiqanakax utjarakiwa, ukaruw aymar amuyun jamuqanak mantaraksna. Jach'a qillqanakamp ch'imi qillqanakampiw arunakax uñsti, ukw arkirinakarux aruskipañ llikanakan uñt'ayataraki.

Mayjt'ayat ajanusa. Instagram, TikTok, Snapchat ukanakanx ajanus mayjt'ayañaw utji. Uñch'ukiñanakamp jamuqanakampitakiw ukhamanakax utjaraki. Ukampiw llikan uñt'ayañatakix uñch'ukiñanakax wakt'ayawiyataraki.

Jamuqamp qillqatamp chharqhthapitanaka. Wawanakatakiw arunakamp jamuqanakamp chharqhuntañax khust'ataraki. Sapa jamuqax mä arulantiw uñstaspa. Arkirinakaw taqpach arsutx jamuqanak uñxatas yatiyanxapxarakispa.

Sarnaqäwisa. Llikanx janiw aymar arsuñak yatichksnati jan ukax markasan saräwipamp amuyupamp sarnaqäwipampiw yatiyañaraki. Nayratpachx yaqha markanakan sarnaqäwinakapak yatiqañ utanakans yatichawiyapxistu, aymar jaqis janiw sarnaqäwis yatktanti. Ukham uñjasaw llikanx sarnaqäwisax uñt'ayatäskaraki.

QR ukamp chimpuntt'at jamuqanaka. QR chimpux kunayman laphinakan apnaqatäxiwa, ukatw aymar yatichäwin apnaqañ amtawiyataraki. Jichhakamax llika jamuqanakampin PDF qillqanakampin jaruchinakampinw uka chimpump chimpuntawiyata. QR ukx mä jamuqan jan ukax qillqatan arsut ukhamarak uñch'ukiñ uñstañapatakiw apnaqawiyaraktha.

4. Yanapirxata

Facebook ukanx janiw khithis taqi kun yatkiti, taqiniw yatiqapxi. Ukampirus janiw taqin jamuqanaks qillqatanaks apkatapkarakiti jan ukast juk'amp yanapt'añ munirinakakiwa. Yanapt'añatakix akhamañaw wakisiraki:

- *Wali jiwa amuyunakaniñawa*, kunalaykutix aymar munayañatakix p'arxtaykir uñacht'äwinakw apkatañ yatiña, kunti apkataki ukanakax janiw mayninar arus amirayañapäkiti. Yanapirix jamuqanaks uñch'ukiñanaks yaqhanaks sum amtañaparaki.
- *Janiw ch'am jiw't'ayasiñakiti*, kuna jan walt'äwisay utjaskpan, janisay masinakax jaysankpan, pachasay jan anch utjkpan, k'umirinakasay wal uñstpan, sarantaskañakiwa.



- *Pachaw jaysañatak utjañapa*, masinakax janiw jiwasar uñjkistuti, jupanakax kunapachas qillqantanipxakiwa, jiskht'aniñs yatipxarakiwa. Ukhamax jaysañatakiw pachax munasi uka pachparakiw jan arsunipki ukj ch'amanchañatakisa.
- *Llamp'u chuymaniñawa ukhamarakiw jan takipachayasiñasa*, kunattix yaqhip masinakax qhurutjam arsunipxi, jupanakarux yaqhip kutix tuqjañjamawa, ukampirus ukham lurañax arusarukiw jan walt'ayarakispa. Maysatuqutx, jan wali jaqinakax uñstapki ukjax janiw jupanakamp jisk'achayasiñati, jiwasar takipachat uñjasax yaqha masinakan suma amuyunakapas jiw't'arakispawa.
- *Atamiris jan ukax jawsañas yanapt'añatak utjañapawa*, jamuqanakamp uñch'ukiñanakamp isch'ukiñanakamp sum lurt'añatak ukhamarak askichkipt'añatakiw atamirix munasi, jawsañast jaysañatakirakiw askiraki. Niya pä maraw jisk'a jawsañanakampik Facebooktuqurux jamuqanak apkattha, arst'irinakarux ukampikiw jaysatänxa. Ukax, kunay utjchistu ukampiw irnaqañasa, sañw munaraki, janiw jisk'aw, juk'a chamaniw sasins jan lurañlaykux arusiñsakiti.
- *Yatiñaniñawa*, masinakax taqi kunatw jiskht'asinipxi, yatiyäwinakx wal munapxi, ukatw akir amuyux wakisiraki. Yanapirix arxata, saräwxata ukhamw mä juk's yatiñapa uka pachparakiw llika apnaqañxats masinakasan kankañapxats amuyañapa.

5. Jan walt'äwinaka

Yanapt'kasax janiw taqi kunas ask sartkiti, llikanx kunayman kankañan masinakaw utjaraki; ukatw jan walt'äwinakax uñsti. Taqit amuykañanak jichhax mayat mayat uñakipt'añäni:

-*Yaqhip masinakax k'umiñak yatipxi*, ukampirus jupanakax janiw aymar sartayañatakix llikanx kuns lurapkarakiti. Akhamw mä jilatax arsunirakina, ullart'apxañäni:

“Pues a limpiar el aymara, ahora tenemos medios de comunicacion masiva, o seguir enseñando equivocadas lineas?” (R.A.)⁷

7 <https://www.facebook.com/groups/798450220168095/permalink/1023561810990267/> ukan arsuta.



Jupanakax khithirus thanqhxasipxakiwa, yaqha masinakaruw ch'am jiw't'ayapxi. Mä kullakax akhamw llakt'at arsuninxa:

la verdad yo no sé hablar perfectamente bien el aymara y muchas palabras no entiendo pero me gusta ya que vengo de esa desendencia.. y si a algunos les molesta mi forma de expresarme con algunos errores ortográficos pido disculpas. ya que recibí un mensaje en la cual me dicen que escribo como hablo pues le digo que poco a poco creo que aprenderé y su crítica lo tomo como constructiva (A.C.).⁸

-Jisk'achirinakamp phiskhasirinakampiw⁹ uñsti, jupanakax janiw jiwasarux aymarar arsuñ kawkhans munkistuti. Mä pachas khunutw arsusipkayätha, ukhamäkupanw maynix akham sani:

“abla castellano ccolla llama uchsa!” (H.R.)¹⁰

Ukampirus, ukhamanak uñjasax, masinakasax thuqhtasipxarakiwa, janiw jisk'achäwinakarux yäqañakiti, ukham lurir jaqinakax juk'anikiw utjxi, masinakasaw akham sasins ch'amacht'anipxi:

“Ukham arisir jaqinkax janiw aymar arsu yaqha aymararjam arunak yatiqañatak lixwipax utjixiti, ukat jan yaninak amuyxapxi. Jilata Elias, walik aymar arusar jach'ar aptaxa. Jallalla!” (M.C.)¹¹

“hasta cuando van a entender que una sociedad sin identidad ni cultura no es nada. Viva la revolución cultural” (J.L.L.M.)¹²

-Masinakaman yaqhip arsutanakapax mayninakarux mayj amuyayapxi jan ukast jan walw kunxats yatiyapxaraki. Yaqhipax sum yanapt'ä sasinx yaqha thakhiruw masinakasaw irpapxi.

-Yaqhip aymar arsurinakax kunjanti jupakanakan uraqipanx aymar arsupki ukhamw mayninakar arsuñ munapxi. Yanapt'kasax mayni masinakasax kunjams aymarx markanakapan arsusipxi ukx yäqañasarakiwa.

8 <https://www.facebook.com/groups/798450220168095/permalink/1020976081248840/> ukan arsuata.

9 <https://www.facebook.com/groups/798450220168095/permalink/888733851139731/> ukan arsuata.

10 <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10203566033167430&set=pb.1113117635.-2207520000.1406738728.&type=3&theater> ukan arsuata.

11 <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10203639672328363&set=a.1466407496173.64392.1113117635&type=3&theater#> ukan arsuata.

12 <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10203639672328363&set=a.1466407496173.64392.1113117635&type=3&theater#> ukan arsuata.



-*Yaqhip uñt'ayäwix janiw taqinir purkiti*, kunalaykutix yaqhip llikar mantañ yänakax janiw taqi kun katuqapkiti, yamakis nayrír maranak uñstir jawsañanakax janiw uñch'ukiñanaks isch'ukiñanaks apaqapkiti, qillqatanakamp jamuqanakampik uñstayañ yatipxaraki.

-*Yaqhipax jamuqanakw lunthatasiñ yatipxi*, janiw jupanakax ch'iqiyapkiti jan ukax atamiripar imasisaw jupanakankkaspas ukham uñt'ayapxi. Ukatw ukham lunthatasirinak jan utjañapatakix taman sutipas jan ukas yanapt'an llika chiqas qillqantañ wakisiraki.

-*Yaqhip masinakax jan wakisirinakw apkatanipxi*. Marka apnaqirinakar k'umiñanaka, qullqichañ yatiyäwinaka, alxañ yänaka, mark apnaqañatak chhijllayasiñ jamuqanaka, jan isin jaqinaka, chachamp warmimp ikthapirinaka, thuqhuñatak jawillt'asiñanaka ukhamanakw apkatanipxaraki. Ukhamanakax pichsuñaw wakisxaraki kunalaykutix yatiqir masinakaruw phiñasiyapxi. Ukhamawa, mä pachax akhamw jamasat qillqt'anipxarakitu:

le escribo para hacerle una pregunta la verdad no entiendo porque el grupo de hace unos días se ha prestado para subir fotos de señoritas buscando llamar la atención por su figura en lugar de querer aprender aymara como realmente se llama el grupo no lo digo en mala onda ni nada, pero la verdad con esto se desvirtúa el propósito que usted creó el grupo, no es para exhibirse ni buscar esposo jajjaa, es para aprender..... (C.L.)

-*Uñt'at aymar arut yatxatatanakax janiw yanapt'asipkiti, jupanakax aliqakiw uñjasipki*. Aymar Yatiqaña tamans jikxatasipxarakiwa, ukampiruw juk'a kutikiw uñstanipxi. Aruskipt'añ llika chiqanakapans janiw aymarar qillqt'asipkiti, ukaw wali llakiskaña.

-*Yaqhipax wali jank'akiw yatiqañ munapxi, jan ukhamäx ukjax aymarax wali ch'amawa sapxarakiwa*. Ch'amw jiw't'ayasiñ munapxi, jupanakarux ch'amaw waytata. Amtasipintwa, mä urux mä kullakaw "escribir es muy difícil" sasin jamasat qillqanitu, juparux "yatiqañ utanakanx 12 maranakaw kastill arump yatiqawiytan, ukhampachas uka aru qillqañx pantjasiskaktanwa", sasaw sawiyatarakiña, ukham ist'asax jakatatarakinwa, jichhax sumw yatintaskaraki.

6. Aski luräwinaka

Aka chiqaw taqit sipans juk'amp wakiskirixa kunalaykutix kuns jichhakamax jikxatata ukxatw yatiyarakî. Akhamanakaw jichhakamax utji:

-Aymar arsurinakax qillqasiñw yatiqapxi, jupanakax jaqumanaka, uñch'ukiñanaka, qillqatanaka uñxatasaw qillqañ yatiqapxi, yaqhipax aymar qillqañax ch'amaw sapxarakiwa, ukampirus ukhampachs yäpar qillqañkam sarantasipkakiwa. Yaqhipirix, jan wal qillqatanakaj askicht'arapitasmati sasaw yanapt' mayinipxaraki: Mä yatiqir masix akhamw kusisit sarakina:

“...yo aprendí mucho en escribir más que todo no te desanimés seguí adelante con ese interés jallalla...” (B.H.)

-Jan arsuñ yatirinakax arunakamp, yaqhip aru tamanakamp yatiqt'apxaraki, jupanakatakix janiw jamuqanakakax munaskiti jan ukast arsupxañapatakix ist'añanakas, uñch'ukiñanakas utjañaparakiwa. Aka kast masinakax mayj mayj kankañanipxiwa, yaqhipax jasa arunakak munapxi, yaqhanakast juk'amp ch'amanakrakw mayipxi. Aruskipt'añatakix jilpachanix kastill arut arsunipxi, yaqhip kutist samkanjam yaqha arunakas uñstanirakiwa.

kamisaraki jilatanaka, kullakanaka gracias a ustedes tambien he aprendido bastante y he podido traspasar lo aprendido a mis peques quiero saber si me pueden ayudar y decirme que traduccion al español tiene esta cancion que le estoy enseñando a mis hijas, hay cosas que entiendo pero otras no... espero que me puedan ayudar jallalla Maya, paya, kimsa, pusi, phisqha; qulilitay, suxta, paqallqu, kimsaqallqu, 1lätunka, tunka” (PÄ KUTI) ukjam sasina kirkiñäni, qulilitay; aka jach'a anat urunxa kusisiñäni, ukjam sasina kirkiñäni, qulilitay; aka jach'a anat urunxa thuqht'asiñäni. (PÄ KUTI)¹⁴

-Machaq arunakamp sutinakampiw uñstayata kunalaykutix masinakaw jiskht'asinipxi ukata, aymar arsurinakaw akanaxxatx aruskipt'apxaraki. Mä urux, “derechos humanos” ukax kunjamas satäspa ukxatrakw yatiñ munapxäna, masinakax “jaqi arxatäwinaka” sañäspawa sasaw jilpachanix sanipxi.¹⁵

13 <https://www.facebook.com/groups/798450220168095/permalink/1020976081248840/> ukan arsuta.

14 <https://www.facebook.com/groups/798450220168095/permalink/1016740465005735/> ukan arsuta.

15 <https://www.facebook.com/groups/798450220168095/permalink/900364556643327/> ukan arsuta.



Yaqhip kutix walja amuyuw yänak suticht'añatakix utjaraki. "Afeitadora" ukatakix akja amuyuw utjawi: sunkha khithu, sunkha khithuña, sunkha khithuri, sunkha khithuriri, sunkha khithuraña, sunkha khithsuña, sunkha yawi, sunkha yawiña (sunkha llawiña), sunkha yawiri, sunkha yawiraña, sunkha yawiriri (sunkha llawiriri), sunkha yawirasiña, sunkha khuchhuña, sunkha khuchhuraña, sunkha jatusiña, sunkha jaturiri, sunkha jaturasiña, ajan q'alarasiña, sunkha khuthuriri, sunkha q'arsuña, sunkha apsuña, sunkha k'isuraña, sunkha jat'iña, sunkha pilaraña, sunkha t'iskurayiri, sunkha muruña, sunkha rasuraña, sunkha k'ichiña, janchi yawiña, sunkha milsuri, jan t'arwantayiri, q'ara k'isuriri, ñik'ut ajanu khuchhuri, sunkhariri, milsuri, rasuraña, khithuri, llawirasiña, q'asparaña, sunkhataki, chhunklataqhara.¹⁶

-*Kunaymanakatw aruskipt'ata*, janiw aymar sartaykasax arutak aruskiptakiti jan ukast sapa jamuqas, arst'atas, yaqhanakas mä luräwita, mä saräwita arsurirakiwa, Uk uñjirinakax kunaymaninakw amuykipt'aniñ yatipxi. Nayrír maranakax akhamw kastill arut satarakina: "Existe la necesidad de buscar en nuestro contexto los elementos necesarios e idóneos que hagan efectiva la enseñanza simultánea de la lengua y cultura originaria" (Ajata, 2012, 471 j.), uka arsutampiw phuqhatäskarakiki. Akax wali askirakiwa, lart'asis, kusist'asisaw masinakax jakäwinkapkaspas ukham yatiqapxi.

-*Mä yätak ukhamarak mä luräwitakix yaqha chiqanakanx kunjamas arsuta ukaw jikxatata*, ukhamatw aymar arusax arunakax kunjä qamirisa ukax amuyataraki. Siwar piluna ukw akja chiqan amuyt'ayañatak aytasirakiristha; ukx yaqha chiqanakan siwar pirwa, siwar arku, siwar kallcha, siwar parwa sutinakampiw uñt'apxarakitayna.¹⁷

-*Arusar jan wal uñjapki ukxatw amuyt'ayata, masinakax amuythapisipxarakiwa*. Yaqhipax, arusax janis kunatakis askikaspas ukhamw amuyapxaraki, pachpa aymar masinakaw ukham amuyapxi, ukampirus qillqir uñjxasax, amuyup mayjt'ayxapxarakiwa.

"Nayataki wali askipuniw, janiwa armasiñakiti jawasan aymara arusa" (B.B.)¹⁸

16 <https://www.facebook.com/groups/798450220168095/permalink/1385336774812767> ukan arsuta.

17 <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10203729267568188&set=a.10201284804218132.1073741826.1113117635&type=3&theater> ukan arsuta.

18 <https://www.facebook.com/ELIAS.AJATA.RIVERA/posts/10206714811484920:0> ukan arsuta.



-*Aymar arusaw jan arsurinakar munayata*, mayninakar wali sum aruskipt'ir uñjasax kastill aruk apnaqapki jupanakas, yaqha arunaka apnaqirinakas “nayax ukham arsuñ ukhamarak qillqañ muniristha” sasaw sapxaraki.

Wow!!!!hasta crei q de verdad te hicieron eso.

Es verdad no se como mi amada madrecita q hablaba tan hermoso el aara una kankita..ojos verdes...bella mi madre.(perdon solo por la invasion de los piratas) porque bella es nuestra raza aymara quechua y guarani...en fin ...decia como no me enseñó...ella ..para que yo no e tienda hablaba con su mamá en aymara..ahora mis hijos hablan en ingles y no entiendo tampoco....que paso?...donde me perdi?el ingles necesario por la globalizacion..el aymara para interiorizarse con mis hermanos...Eso es lo más me importa..asi los chicos chicas de provincia sepan hablar pwro no hablan...no dejemos q nos gane la globalizacion...los del Norte con sus costumbres....NO. por favor enseñen a sus hij@s estar orgullosos de su idioma y q hablen...por Dios...eso hare con las mias...urgente!....Gracias Jilata. (A.G.)¹⁹

-*Aymar qillqañaw, aymar masinakasar munayata*, jupanakx “arsuñakw yattha, qillqañ muniristha”, sasaw llakt'at arsuniñ yatipxaraki:

“M también m gusta nunca m olvidaré m idioma aymara habló pero no se escribir bien quiero aprender a escribir m enseñan por fis” (A.C.)²⁰

-*Juk'amp yatiñ munirinakaw utji*, janiw uñacht'ayatanakampix kunxatasipkiti, ukatw jamasats qhanats jiskhxatañ yatipxaraki:

-*Uñacht'ayatanakax janiw masinakasaruk purkiti*. Ukhamawa, kunapachatì jupanakax “khusawa” siski uka chiqar limxatapki, arst'anipki ukhamarak ch'iqiyapki ukjax, masinakasan masinakapas aymar uñacht'äwinakx uñjapxarakiwa; uka mayninakax tamarus mayacht'asiñatak mayiwinak apayanipxarakiwa jan ukax mayni sapan masipañs mayinipxarakiwa. Ukhamatw, Aymar Yatiqaña tamas, aymar at qillqt'asirinakas jilxattapxaraki.

19 <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10206714811484920&set=a.1466407496173.64392.1113117635&type=3&theater> ukan arsuta.

20 <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10206714811484920&set=a.1466407496173.64392.1113117635&type=3&theater> ukan arsuta.



-*Arunakan saphinakapatw aruskipt'ata*, kunjams nayrax uñstapxatapa, kawkits juti, kuna yaqha arunakats saraqí ukxatw aruskipt'ata ukhamarakiw markanakan, ayllunakan sutinakapxatsa:

“Cualquier lugar que hayamos nacido en esta nuestra tierra de los Qhantis 'Andes' somos de aquí, SOMOS AYMARAS. Jallälla aymar jilatanaka, kullakanaka” (C.M.).²¹

-Arunakax askit jan askich apnaqatäski ukxatw aruskipt'ata, mä urux akhamanakw kunjamas “gracias” ukax aymarat satäspa ukxat arsunipxäna:

-gracias en aymara se traduce yuspajara (C.F.).

-GRACIAS = PAY JILATA, KULLAKA (V.M.)

-Pay??? A los ecuatorianos les oí decir "Pay" (G.F.)

-yuspagara es la "aymarización" de "dios pagará". En realidad no es aymara. Yo pienso con tristeza que muchos vocablos aymaras se han perdido en el tiempo, creo que fueron suplantados a la fuerza como ese "yuspagara" (E.C.)

-Jallälla fue lo que nuestros abuelos usaron...yuspagara o yuspajara son efectos de la cristianización... (E.A.)

-Jan maysar maysar muyusipkamti, Awichajax PAY WAWANAKA sasaw sasiri. Ukankakiw aymar chiqpach arusaxa.(J.C.)²²

Akhamanak uñstañapatakix janiw kamisti aymar pankanakan uñstki ukham juk'at juk'at sartayatäkiti jan ukast kunjamti jakkasax yatiyäwinak chharqhuntat katuqktan ukhamarakiw uñacht'ayata. Aymar Yatiqaña, Facebook tamanx, pankanakanjamw qalltkasax sarantatäskäna, ukampirus uka uñt'ayatanakax janiw anch iyawsatäkänti, amirayasiñaw utji, kuna pachati chharqhuntat uñacht'ayatäxi ukjaw jamuqanakas juk'amp munat jikxatasi.

21 <https://www.facebook.com/groups/798450220168095/permalink/1029335737079541/> ukan arsuta.

22 <https://www.facebook.com/groups/798450220168095/permalink/1016612435018538/> ukan arsuta.

7. Irnaqañ amuyunaka

Llikan irnaqañatakix tunu amuyunakaw utjañapa. Ukax yäpar arus thakhichañatakirakiwa. Aymar Yatiqaña Ilika chiqanakanx akirinakampiw irnaqata:

- Aymaranakax mä sapa markakitanwa.
- Aymarax pata pampanakatakjam jach'a markanakatakjam yatichatañapawa.
- Aymar markachirinakarus jan markachirinakarus aymarax yatichañawa.
- Arusax janiw chuymaninakan arupjamak uñt'ayañakiti, sullka antanakan arupjamas uñt'ayañ wakisirakiwa.
- Kunayman amuyun jaqinakaruw arusax yatichaña.
- Kunayman yatiñat arsuñatakiw arusax apnaqasiñapa.
- Jiwasat aruskipañataki ukhamarak yaqha markanakat aruskipañatakiw arusax apnaqasiñapa.
- Markachirinakax kunayman chiqanw arusatx arsusipxañapa, janiw utanakxa.
- Arusax mayj mayjaw kunayman chiqan arsuta; taqi ukanakaw kikipat yäqaña.
- Arusax janiw nayra arukikiti, jichha pach arurakiwa.
- Qillqañax janiw munañan jaqinakan amtaparjam utt'ayaskaniti, Ilikan sapür qillqatarjamaw utt'ayasini.
- Arusax jiwasan apnaqatañapawa, janiw yaqha jaqinakan amuyup phuqhañax amuyusat sipans juk'amp yäqatañapäkiti.



Ch'umst'a

Aymar arus ch'amanchañatakix, jichha pachax taqituqünw arst'asiñasa. Kunanakay jichhak uñstchi ukanakw apnaqañ yatiqasin mayninakar arsuñ, qillqañ yanapt'añatak apnaqañasa. Ukham lurañatakix, yaqha jila kullakanakampis yanapkipt'asiñasapiniwa.

Llikax janiw musphjañatakik apnatäkaspatai jan ukast aski amtanak sartayañatakis walirakispawa. Llikanx arunakaw jamuqanakamp arst'atanakamp uñch'ukiñanakamp jiskht'äwinakamp juk'ampinakamp masinakasar yatiqayatäsapa, ukampirus yaqha llika chiqanakampis juk'amp ch'amanchañatak yanapt'asitarakispawa. Kunjams taqi ukanakax apnaqaña ukaw yatiqañasax munasiraki.

Mayninak yatiqapxañapatakix janiw wali yatiñan tukuñati jan ukax yatiqirjamaw amuyasiña kunalaykutix mayninakax yatiqaraktanwa. Uka pachparakiw llamp'u chuymas suma amuyunakas jan jisk'achayasiñ amuyus utjañap wakisiraki. Kunapachati k'umirinakas ñanqhachirinakas uñstki ukjax, uka kankañampiw mayninakarus mayni pachparus arxataña. Masinakasar yanapt'añatakix, janiw ch'am jiw'tayasknati, janiti khithis yanapt'irjamäkchi ukax jisk'a nayra lurat yänakampis sarantaskañakiwa.

Llikanx masinakasax jan khithir qullq payllasaw qillqasiñ yatiqapxi ukhamarakiw yaqha chiqankir masinakasampis aruskipt'asipxi. Maysatuqutx, jan aymar arsusirinakax arunaks tama arunaks uksatuqinakan yatiqapxarakiwa. Janisay taqi jupanakax aymar yatiqañ lup'ipkchína, ukhamarus uka aruskipt'añ chiqanakan mayninakar qillqir uñjasax, jichhax juk'ampw yatxatañ munapxi, arusar k'umir jan wali amuyunak utjki uks jaqumukxapxiwa.

Aka llika chiqanakanx, aymar arusarux juk'ampw ch'amachatäska ukhamarakiw jiltayatäskisa. Aruskipañ llikanakanx janiw aruk yatiqtkanti jan ukast yatxatañas utjarakiwa. Ukhamawa, saräwisata, arunakan saphipata, yaqha chiqanakan arsutanaxata, ayllunakan sutinakapxata, machaq amuyunaxata, juk'ampinakatw yatxatata. Taqi ukanakast kusist'asisa, chuym qhanartayasisaw lurataraki, janiw yatiqañ utanakanjamx walja amirayasirinakax utjkarakiti.

¡Jallalla Aymar Marka!



Qillqatanaka

Ajata, Elias (2013, taypi sata). *Análisis de las actualizaciones amorosas de facebook desde una mente cochambrosa*. III Congreso Nacional Lingüística e Idiomas ukana. Altu Patankir Yatintañ Uta, Altu Pata, Bolivia.

Ajata, Elias (2012). *Enseñanza de las lenguas nativas desde sus propios valores culturales*. Anales de la Reunión Anual de Etnología XXVI ukana (471-482 jnk). Chukiyawu: Museo Nacional de Etnografía y Folklore ukankirinakan uñt'ayata.

Andia, Elvia (2012). La enseñanza de las lenguas originarias en contextos de educación superior, desde distintos enfoques motivando la dinamicidad didáctica y metodológica. *Memorias II Congreso Nacional Lingüística e Idiomas ukana* (231-240 jnk.). Altu Pata: Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Postgrado-UPEA ukankirinakan uñt'ayata.

Oliva, Carlosamp Universidad, Juanumpi (2012). Redes sociales y Jóvenes: Una intimidad cuestionada en internet. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales ukana*, 1-16 jnk. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/coliva.pdf> uka chiqat 2015 maran sata qallta phaxsit 30 uru saraqkipan apaqata.

Villarroel, Edward (2011). Juegos de Lenguaje asistidos por un programa tutor para el aprendizaje del vocabulario de segundas lenguas. *Anales de la Reunión Anual de Etnología XXV ukana* (507-515 jnk.). Chukiyawu: Museo Nacional de Etnografía y Folklore ukankirinakan uñt'ayata.

Chhiththapinaka

Ajata, Elias (2021 maran llamayu phaxsit 09 uru saraqkipana). *Jallalla Lingüística UPEA*. <http://eliasreynaldo.blogspot.com/> ukat llamayu phaxsit 09 uru saraqkipan apaqata, 2021 marana.

Aymar Yatiqaña (j.u.). *Yatiyäwi* [Facebook Tama]. Facebook. <https://www.facebook.com/groups/798450220168095/> ukat llamayu phaxsit 09 uru saraqkipan apaqata, 2021 marana.





Plan Estratégico de Revitalización del Ju'gthë'we'sx Pthuse'nxi's

Tejiendo en comunidad el futuro para nuestra lengua



Taurino Cometa Ipia¹
Miriam Viviana González Garzón²

Äate kaajiyunxi

Näa ju'gwe'sx pthüsenxi's kçxhaçxha'jxa atxahn yunxi çxhäçx nxä'ja, kuh a'kafx skhewüça, äçx vxan u'jweça. Napa nyafxsuy nasa pthüsen we'wsa txi' we'wsamepa ewyuh yahtxn yuhn üsu'tx; Kwe'sx Pthüsenxin thaamee we'we ji'pthaw jin, txäwnxuumeeçxa nas nasamenaw näa kiwete fxi'zn käjadjhaw. Kwe'sx pthüsenxin we'wsamepa piiyn skhewçxa nasathaw jinxä' äjadkhaw.

Näa eç, üus dxiiju yahtçx atxajnxí Kwe'sx Pthüsenxin wejxkwe' nuyçxhaçxhn u'jwa' dxí'ja. Tahç a'kafx skhewkh txänxuhy umn yuhthaw. Txä'wëyçxäa pthüsenxi ksxa'wwe'sa' itxita, ipx, Sek, A'te, wejxa txäa pa'ka yu'çe peesu'thaw, kaameepa txaja'thaw, Txä'w Kwe'sx Pthüsenxi' zxiçxkwë buçxan yuja. Ksxaw'we'sxa' wët üsta'. Kiwe thë', pthüsenxi Ksxa'wwe'sx nxakh puutxwe'wetx txäa pa'ka Kwe'sx Pthüsenxi' walaya' takheça.

1 Ju'gthë'we'sx Pthuse'nxi's (Nasa Yuwe) hablante, comunero del Resguardo de Kwetyu', Plan de Vida Proyecto Nasa, Norte del departamento del Cauca, Colombia. Promotor de la lengua y la cultura desde 2010, actualmente encargado de promover la revitalización de la lengua propia en el ámbito político, en diversos espacios comunitarios y de gobierno propio. Es también dinamizador de las escuelas de jóvenes y adultos donde enseña la lengua propia a los no hablantes y apoya el proceso de alfabetización de los hablantes. Correo electrónico: ipxa2020@gmail.com



Na' atxahn yuhthaw dxi'ja jxu' yuja, na'spa wahtx medjahw we'çejujy txteynxuween, wedxn yuhthaw. Nasawe'sx pkhakheçx üus yahtxçx dxi'j wala atxahçtxx nwiwth napa dxi'j Umwa' Äate meekyu;' txäa dxi'jtx uyçxa Umn U'jweçthaw Kwe'sx fxi'znxi kiwete plan de vida proyecto nasate. Ju'gthe'we'sx pthüsenxi kiteya' takhn u'jweça.

Resumen

El presente artículo narra la construcción del Plan Estratégico de Revitalización del Ju'gthë'we'sx Pthuse'nxi's (lengua Nasa Yuwe) en el marco de un proceso de revitalización lingüística y cultural integral que atraviesa distintos ámbitos y sectores de la comunidad tales como familia, educación, salud, guardia indígena, etc. Llegar a consolidar esta ruta de trabajo para los próximos años nos llevó una década de trabajo arduo, complejo e intenso, así como grandes esfuerzos personales y colectivos. A la vez, esta experiencia nos deja grandes aprendizajes y proyecciones para continuar con este proceso y poder darles a las nuevas generaciones la oportunidad de vivir en su lengua ancestral.

Este texto cuenta pues, de manera general, cómo atravesamos los distintos niveles desde lo regional, pasando por lo zonal hasta llegar a lo local para enraizar la revitalización de la lengua y la cultura en un marco territorial y en sus procesos político – organizativos. De manera más específica, el artículo se centra en la importancia de la implicación a fondo de las autoridades políticas y espirituales, y en la defensa de la lengua como ejercicio de gobernabilidad en los procesos de resistencia y autonomía para la pervivencia de los pueblos.

Palabras clave: REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA, POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DESDE ABAJO, COOPERACIÓN LINGÜÍSTICA, PERVIVENCIA CON IDENTIDAD.

-
- 2 Nueva hablante de Ju'gthë'we'sx Pthuse'nxi's (Nasa Yuwe). Asesora en revitalización de lenguas originarias y procesos de educación propia desde 2006 con pueblos de Colombia y Abya Yala. Experiencia en el ámbito de las organizaciones indígenas, gubernamental, así como en la cooperación lingüística vasca. Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, actualmente estudiante del Doctorado en Lingüística de la Euskal Herriko Unibertsitatea. Correo electrónico: linguamerindia@gmail.com
Para la versión en lengua originaria del presente artículo colaboraron los compañeros Dionisio Largo, Carlos Eduardo Ruda y Saddy Cometa, promotores de la lengua y la cultura de Proyecto Nasa y también participantes como ponentes de esta V edición del Encuentro Revitalizando ando.



**Ju'gthe'we'sx pthuisenxi's dxi'jaçx umn nasawextlka bakaçxtepa fxi'zya
Nasana'w nxa' üusçx mhiinxis thuthe'jn tahç pkhakhete abya yalajuwe'sxka
Vxuubeh e'pkahb eba teeçxte**



Kapnasa/ foto: Kiwe Thë'we'sx, athpu'cxhsawe'sxyakh - Promotores, mayores y mayoras espirituales. (Archivo del Hilo de Nasa Yuwe)

Naa kiwete kwe'sxpa ju'gthewe'sx yuwes kayweçe'jn uhn yuhtha'w sek çxhabna'w Plan de Vida Proyecto Nasa, Toribio kiwete.

Kwe'sxa nasatha'w, yu' txi' a' luuçxtha'w kwe'sx yuwenxu' maantey nasa yuwe ji'tx, txawëyçxa kwe'sx yuwe jiiintx pthuisse, napa açxa thë'sawe'sx neewe'wnxi's wëse'jçx dxi'jatenxu', ju'gthewe'sx ptuisenxik neenxu. Txaa pa'katey txa psuusnxi mantey thë'sawe'sx ptuisenxik nxu'. Na'w nxa' üusçx mhiinxixi' naa thuthe'nxi' kwe'sx vxiç wala u'pnxijuwe'sxa', Kauka kiweju, wejxa skhewnxi Kolombiate' txaanxu' Sek çxhab yase' tuunxivxu, tek çxhab pkhakheçx u'phtha'w khaabu kiwena'w Amyu', Kwetyu', Tuunxivxu.

Naa kiwe ji'phu'jnet (corona española eç) napa dukhnet mantey sa'twe'sx Manuel Kilo Siclos, nasa fxi'zkahn, naa kiwete' çxhäçxnxa' fxi'zna u'ptha'w naamuna'w.

Walayuh yaatxwa' üsa' txi' txawëyçxa weçxawa ja'da nasana'w nxa' üusçx, nwe'wn ma'w isate jxtey teeçx üusçxa's yahtxçx pakwen, txawnxuçx yeçte kasehnxa', napa walayuh petxyunxi fxi'znet yeçte atpu'çxsawe'sx, txa eensu nasapal Alvaro Ulcue yuhpa's ikhtx, nasatx nwë'wpa'ka.

Kwe'sxpa äçxnxa'ja jxuka atxanxhi ji'phtha'w, kwekwe neehwe'sxna'w nxa' üusnxi's jxtey nxunxa' txi' umnxa nasatxka puubame nasatx kdxij'an, txa pa'kate äçxa kwe'sx setx kiwe khabuna'w fxi'zna üstha'w Çxhab Wala Kiwena'w (ACIN).

Ju'gthewe'sx mantey fxiwu'çx nvxihttx kwe'sx kiwesu kwe'sx pthusenxi's, txawëyçxa fxi'zwa'ja's txa pa'katha'w walah yaatxi, jxtey kayweçe'jn dxi'jan u'jwe ji'phtha'w thë'sawe'sx ma'netx çxhäçxhä yahtxçx fxi'zn käh.

Aça' kwe'sxa' txa dxi'jas peçxkanu ji'phmetha'w, ma'wëntepa yahtxna u'jwe ji'ptha'w teeçx üusçxa txi'phçx, kwe'sx fxi'znxi's txi' pthuisenxi's ipe'je ji'ptha'w, nasawe'sxa' pkhakhe walasu neewe'we ji'ptha'w eçsu üsnxa'ja ma'wnxuwa'the, txa'sas walah yaatxi ji'ptha'w.

Aytenxu' na'wtha'w dxi'jaçx umnxa takh ju'gwe'sx fxi'znxi's

Nasawe'sx pkhakhe walasu jxtey nxunxa', e'pkahb kseba teeçx a'kafx (2011) çxhab wala kiwete' nasa yuwe atpu'çxsawe'sx buçxan kahtx, piiynxi wejxa kwekwete ju'gwe'sx ptuisenxi's atpu'çxya, txa eensu' teeçx nudxi'sa txi' atpu'çxsa txi' paba nasa kwe'sx yuwe atpu'çxsawe'sx mhiinxa' taktha'w piiya yatsu, naa mhiia's piiyanxi vxuujutx dewen käh nasa yuwe atpu'çxsatx, txa pa'ka piiya yatsutx kwe'sx yuwes peevxa'jwa eenkwe üs. Napa wakas üsteyçxa weten käh, eenkwe le'çxkweçxa txhiçx yuwe tuwkweçxa kapiiya'ja, kwe'sx kwekwe yaas, tahtx yaas maay memkwe txi' pwese'jn.

Txhiçxpa kwe'sx nasayuwe aptpu'çxsana'w, akhtx kwe'sx yuwe we'wpa'kaçxa maaynxu kaapiya'jwa ji'pmetha'w nxu', çxhab wala kiwete nudxi'sa äate dxi'jaçx neewe'wmeta naa yuwes mhiiwä', txa pa'ka naa mhiia's yeçte kutxi'jxa ewumetha'w, txhiçxpa thë'sawe'sxnaxak atxahçxa naa mhi's ksxa'w yuwete kayweçe'jwa jintx neewe'w ju'gwe'sx fxi'znxi's kçxhäçxha'jxa.



Aça' thë'sawe'sx atxahçxa', piiya yatsu phwe mhii kahmeta', ju'gwe'sx ptuusenxi's yatuhy, nwe'sxwe'sx juy ya' takhen jïntx newe'w, txhïçx nasawe'sxnxakh, txawnxuçx nasa yuwe kçxhächxa'jwa dxi', fxnu, kasehn u'j. Peku'jxa takhtha'w nwe'sx yatsu pa'jn, kwe'sx yuwes neewe'wn, txawëyçxa atxahtha'w eç, kwe'sx yuwe ma'w üstëpa jiyuya', txhïçxpa piçtatxwe'sxynxak kwe'sx yuwe's peevxya'jxa' taktha'w txhïçx kwe'sx yuwe we'wnasnxa' fxi'jnxi yuwetëtx piiya', kaapevxya'jwa eç vxittha'w txawëyçxa kwe'sx Nasa Yuwe atpu'çxsana'w phweyçxaa piiya taktha'w.

Txawëyçxa e'pkahb kseba tek a'kafxte (2013) vaskowe'sx pu'çxya' takhtx, txaawë'sx yuwes ma'wneth mhïin käh, kwe'sxtxas atpu'çxya pa'tx, eç vxitn, phweyçxa peevxya'jn.

Kwe'sx kiwesunxa' mhïin

E'pkahb emba tahç a'kafx (2015) naa eensunxu' çxhab wala kiwena'w, nasatx jxtey thegpu'çxmete naa mhi's nxu'ptekuta, mhïi atxahnxi jxtey nxunxa ya' aja'çme, aça ju'gthewe'sx pthuusenxi yuwenxu's khaabu kiwe isa tha'w atxahya takh, txawnxuçx çxaa ew üus yahtxçx atxahçxa', dxi'jtx mhïinxä ewuutha'w, naa mhïitenxu' luuçxwe'sxtxka mhïinxä' takh, txawëyçxa peevxya' yatsu, piçtatx, thë'wë'sx, txawëyçxa eç atxhanxi wejxate, nmehtenxu' çaawelxtepa' txawnxunxaçxtha'w eena eena mhïin u'jxa ewu, yeçte atpu'çxnas txi'pçx, txi' txawëyçxa vxite pu'çxnas ji'phun, garabide txi' kwekwe neehnwe'sx yet wala cecidina'w.

Txa'wnxuçx le'çxkwe ju'gthewe'sx ptuusenxi kçxhächxa'jn u'jwestha'w napa wala pejxina üstha'w wejx içxa çxhächxa nxa' üuspu'çxkahn kwekwe neehnwe'sx, txa'wnxuteçxa kwe'sxa Nasa Yuwe atpu'çxsana'w ipubme txi' txuteme mhïin u'jxa, txawëyçxa vxuutëpa atpu'çxya ewukahn.

Kwe'sxa' walayuh nxa' üusu'tha'w naa mhïite ma'nxunthkha'w isatenxu' naa ju'gthewe'sx kayweçe'jnxinxu's kwekwe neehnwe'sx çxhächxa atpu'çxi ji'phta', nasatx neewe'wn pi'txn txi' we'wn u'jxa', txawnxuçx çxaa naa dxi'jas äjadkha'w.

Napkaçxa' nasayuwe apu'çxnasna'w naa mhi's atxahçx pi'txna nxa' yuhtha'w, pkhakhe walasu nasawe'sxtxka puuywe'wn neewe'wn, pi'txn kwe'sx ptuusenxite psuçx txi' memnixtxka ja'daçxa, kweta, kuvx tuhkan txa'wnxuçx kçxhächxa'jn ya' fxi'ze, txa'wnxutenxu' nasa çxhabna'w naa ptuusenxi' yeçka kasehn u'jweça'.

Äçxa' le'çx ptuusenxaphtha'w, teeçx ksxa'wnxi walatenxa' kayweçe'jxa sek çxhabte, txa'w puywe'wte nasawe'sxpa nxa' üuspu'çxya takhtx txaa ksxa'wnxi eba pahz a'kafxte luuçxwe'sx, piçtatxwe'sx ju'gthewe'sx ptuusenxi's txi' wët wët fxi'zenxis kayatxi'jn mhiin u'jxa ewun, txa'wnxuçx naa ksxa'wnxis jxtey nxuntkha'w.

Ksxa'wnxi dxi'jas mhiinxax' ju'gthewe'sx ptuusenxi's teba a'kafxsu jxtey nxuwä'

Na'wtha'w kaajiyuju' walayuh mhiin yuunxi çxhäçxhään u'jweça teeçx dxi'js çxaa pakweteyu', naa knaynxi meh theynxu'kh napa äçx thegtenxu' zxiçxkenxuja', jxtey wejx içxa dxija'çx nasatxka mhiin u'jxa, kseba a'kafx mhiin u'jnxi pkhakhnxi' mhiin u'jnxi's ta'sxi', napa mhi' wejx içxak vxa' txaa pa'kathaw eçkwe pkhakhya takh, teeçx eçkwe vxyakahn ju'gthewe'sx ptuusenxis yahtxçx atxahçx txaa dxi'txas ja'daçxa jxukanas atpu'çxya ewukahn.

Txanxuh nxa'ja pkhakheçx ya' kaajiyuk txi' ya' puywe'wk teeçx dxi'jçxa's pakwen, txa'wnxumete ajamenkha'w ju'gthewe'sx ptuusenxi's kçxhäçxha'jxa . açyu' naa mhiite atpu'çxnas ji'phutha'w vascoswe'sx Katedra Unesco, dxi'ja pu'çxya' txawnxuçx puuyjiyun u'j txehte wejx çxhäçxha üsntkha'w txi' txahyte çxhäçxha mee üsntkha'w txawëyçxa ma'w mhiüwa'ja's thegn fxi'jçx nwihtn u'j txawnxute nxa'ja' jxukanas tha'w khejë', ju'gthewe'sx ptuusenxis kçxhäçxha'jxa nxu', aça pkhakhe vxittha'w txawe'sxtxka we'wya' yu'çe naaswe'sxtxka, çaaawelxtewe'sxtxka, piçtatxwe'sxtxka, nuudxi'sawe'sxtxka, nwe'sxwe'sxtxka, kapiiya'sawe'sxtxka, txanxuhnxa'ja tahç dxi'j thaw theg jxtey jxuka pkhakheçx teeçx üusçxa's kçxhäçxha'jya the'sawe'sxyak.

Teeçxtenxu' thë'we'sx neewe'wnxi txi' kwekweneehnw'e'sx atpu'çxnxi.

E'ztenxu' we'wnas txi' wewmenas mhiüwä'

Tekhtenxu' ju'thewe'sx ptuuse wëdxnxi's

Pahztenxu' we'wnxite

Tahçtenxu' ju'gthewe'sx ptuusenxi's ipe'jwa'.

Naa dxi'j jxuka pkhakhninxax' üsa', nasawe'sxnax'a'k mhiüwa' ma'w txi' jxtey nxuu ji'phtha'w, yatuy nwe'sxwe'sxna'w txi' çxhabsu naasna'w, jxteenxu wala weçxa'tha'w thë'sawe'sx atxah pu'çxpa'ka.



Naa yuwetenxu' nasawe'sxtxka puuywe'wntha'w u'j, kaame'n the'sawe'sxtxka ksxa'w yuwete, naa kaame nxu' kwekwe neehnwe'sx kajiyu'jn, naa yuwejunxu' txaawë'sx teeçx eç kaaja'dajatxn ju'gthewe'sx ptuusenxi's kayweçe'jwa, txawëyçxa naa yuwe naa a'kafxte neenxuk kwekwe neehnwe'sx naaa mhii txaawë'sx ja'da thegna u'jxa' kwe'sx ptuusenxi's.

Na'w piyçx, na'w nxa' üusçx, dxi'ja muythasna üsa'

Mazkwe a'kafx sekhewtepa naa dxi'jas kwe'sx içxaa yu'theguu ji'phtha'w, ju'gthewe'sx ptuusenxi pçuukahmen, mhii ew atxahçx txi' nasawe'sxtxka puuywe'wn ma'w txawë'sx atpu'çxya äjatxn txaa dxi'jtxhas ja'daçxa kwe'sxpwe'sx walayuh äate nwihtçx kayweçe'jenkha'w nasawe'sxtxka txa'wçxa ma'wëntepa çxhaçxh çxhaçxh ya' fxi'zeya' ewun, napa wite ju'guh thegkuta', atpu'çxwa' ji'phtha'w, naa mhii's wejxiçxaa kçxhäçxha'jxa.

Txaa pa'katha'w kwe'sx içxa naa mhii dxi'jas thegn txi' jxtey nxuweje' txaapa'katey kwe'sxa ju'gthewe'sx pthuusenxi teeçx üusçxa' napa jxukanastx jxtey pkhakhe'kh, ma'w naasna'w fxi'zya açx kwe'sx yuwe çxhäçxha üste nasana'w ew fxi'zentkha'w, txa's atpu'çxya kwe'sx walah piya ji'phtha'w nasayuwe atpu'çxnasna'w maa yuwete pa'.

Txi' txawëyçxa vxite txiwesuwe'sx nasatx naa yuwetx thuthe'n u'jwe ji'phtha'w ma'w dxi'jaçx nxa' üusn dxuhntkha'w txa'sas äate puuywe'wçxa ma'w yuthegpu'çxintkha'w teeçx üusçxa's yahtxçxa ju'gthewe'sx ptuusenxis psuusçx txi' kçxhäçxha'jxa' txawëyçxa ksxa'wutha'w teeçx na'wçxa jxuka nasa kiwena'w, txa'wnxute kwe'sxpwe'sx u'juya ewuntkha'w mteepa ja'daçxa atpu'çxn nasana'w. vxite nxa' üusnxite Abia ayala kiwesu txawëy txawe'sx pthuusenxisu mhii'inx ewun yuwe txuhden nxu'pthen pyakhna'w nxuuçx.



Plan Estratégico de Revitalización del Ju'gthë'we'sx Pthuse'nxi's. Tejiendo en comunidad el futuro para nuestra lengua.

En este territorio sembramos la esperanza para nuestra lengua. El Plan de Vida Proyecto Nasa.

Somos pueblo Nasa, Yu' Luuɕxwe'sx, hijos e hijas del agua y de la estrella. Nuestra lengua, más comúnmente conocida como Nasa Yuwe o Kwe'sx Yuwe, ahora ha sido renombrada por los mayores y mayoras espirituales como Ju'gthë'we'sx Pthuse'nxi's³, el sonido de los y las ancestras, de su palabra milenaria.

La experiencia de revitalización que compartimos en el presente texto tiene lugar en las montañas del Departamento del Cauca, al Suroccidente de Colombia, más específicamente en el municipio de Toribío. Enclavado en esta cara de la cordillera de Los Andes, habitamos el territorio ancestral de los resguardos de Amyu' (San Francisco), Kwetyu' (Tacueyó) y Tunxivxu Sek Sxab (Toribío), cuya autonomía fue reconocida por la Corona española mediante la entrega de sus títulos al Cacique Manuel de Quilo y Ciclos, el 1 de abril de 1701, convirtiéndose en herramientas para la defensa territorial posterior y vigente. (Plan de vida Proyecto Nasa, pág. 37). Vivimos aquí desde hace siglos, de aquí somos originarias.



Municipio de Toribio en el departamento del Cauca y Colombia (Wikipedia)

3 Esta decisión de renombrar la lengua la tomamos a nivel local y aún no debatimos la propuesta como pueblo con las otras zonas. Sin embargo, utilizaremos a lo largo del texto la nueva denominación, Ju'gthë'we'sx Pthuse'nxi's, para honrar esa orientación de los y las mayoras espirituales.



Según datos del Plan de Salvaguarda de la Nación Nasa⁴ la población total, como pueblo o Nación Nasa, es de 238,349 personas de las cuales 207.838 habitan en el departamento del Cauca, es decir el 87,2%, mientras que la población restante se encuentra dispersa en diversos y variados territorios del país en departamentos como Huila, Valle, Caquetá, Putumayo, Meta, Tolima y Nariño e incluso con presencia organizada en ciudades capitales como Bogotá y Cali. En el caso de nuestro territorio, según el censo realizado por los cabildos del Plan de Vida en el año 2015, la población total es de 33.858 habitantes. De estos, el 96,1% se autoreconoce como Nasa y el resto a otras etnias como mestiza o afrocolombiana. (Plan de vida Proyecto Nasa, pág. 37).

Como estructura político-organizativa reciente, fue conformado en 1980 el Plan de Vida Proyecto Nasa⁵ por las autoridades y comunidades de los territorios ancestrales de Amyu' (San Francisco), Kwetyu' (Tacueyó) y Tunxivxu Sek Sxab (Toribío), y con el impulso del Padre Álvaro Ulcué (asesinado en 1984 por la defensa de los derechos de su pueblo). Actualmente esta estructura organizativa ha madurado y se ha fortalecido a la par con el proceso reivindicativo siendo el territorio del Plan de Vida Proyecto Nasa pionero en experiencias y procesos que han fortalecido las organizaciones de los distintos niveles, así como estas tierras vieron nacer al Consejo Regional Indígena del Cauca–CRIC, en el resguardo de Kwetyu', vereda La Susana.

Como Plan de Vida Proyecto Nasa, pertenecemos a nivel Zonal, a la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, Çxhab Wala Kiwe–ACIN, a la cual pertenecen otros 6 planes de vida. A nivel regional, hacemos parte del Consejo Regional Indígena del Cauca–CRIC, organización que abarca 10 pueblos y 118 cabildos, reconocida como pionera a nivel nacional e internacional por la lucha y reivindicación de los derechos como pueblos milenarios y por la potencia de su estructura político – organizativa para los procesos de resistencia y exigibilidad de derechos individuales y colectivos. A nivel nacional, pertenecemos a la Organización Nacional Indígena de Colombia–ONIC, que reúne a 102 pueblos del territorio colombiano.

4 Consultado el 26 de abril en https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_nasa_diagnostico_comunitario_y_lineas_de_accion.pdf

5 En este caso, Plan de Vida hace referencia a la estructura organizativa conformada por los tres cabildos mencionados. Más adelante, se usará el término Plan de Vida también para referir la ruta trazada por las comunidades y sus autoridades para avanzar hacia los propósitos de vida digna con orientaciones claras para los años porvenir.

Diagrama estructura político - organizativa en los distintos niveles

La semilla que dejaron nuestros ancestros. La casa grande, el CRIC y su trabajo a favor de la lengua

Hablar de antecedentes puede ser injusto porque esta lucha por la pervivencia y la resistencia es de siglos atrás. Nosotros caminamos humildemente tras las huellas que han dibujado los mayores y mayores de todos los tiempos, intentamos honrarles y continuar tejiendo dignidad y futuro para nuestro pueblo y nuestra lengua.

Sin embargo, para efectos de este artículo retomamos brevemente este hilo de la historia desde 1971 cuando fue fundado el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, nuestra casa grande. En ese entonces, la visión de quienes lideraban este proceso organizativo tenía ya en el horizonte el trabajo a favor de las lenguas y la cultura como parte esencial de los procesos reivindicativos. Fue así como en la plataforma de lucha con la que nace la organización quedó plasmada esta visión en el punto 6. *Defender la lengua, la historia y las costumbres indígenas, y en el 7. Formar profesores bilingües para enseñar en sus propias lenguas indígenas.*

La principal estrategia para operativizar esta orientación política fue la conformación del Programa de Educación Bilingüe en 1978. Estrategias como formación de centros bilingües, profesionalización docente, producción de materiales, descripción y estudio de las lenguas, entre otras, se pusieron en marcha al tiempo que se avanzaba en la recuperación de tierras, el fortalecimiento de los cabildos y la exigencia de los derechos fundamentales.



Pese a los avances logrados en estos años, por distintas razones las lenguas originarias siguieron su debilitamiento. Por un lado, la escuela bilingüe de los primeros años se fue transformando en una escuela monolingüe en español en la que el lugar para las lenguas nativas fue relegado a 2 o 4 horas semanales, la formación a los docentes perdió ritmo, la producción de materiales se fue volcando cada vez más al español, el crecimiento de las escuelas demandó la contratación de nuevos docentes para nuevas áreas en su mayoría hablantes monolingües de español, entre otras situaciones. Para muchos, esta no es una historia nueva porque es la realidad de la educación intercultural bilingüe a lo largo del continente que nos hermana.

Por otro lado, más allá del trabajo estrictamente lingüístico y educativo, las condiciones de vida para los pueblos originarios del Cauca y en especial para el Norte del departamento ha sido un factor determinante en el deterioro y pérdida de los valores lingüísticos y culturales. Como ha sido en la historia de los últimos siglos, la violencia y los sistemas político y económico que insisten en el despojo y exterminio de los pueblos, nuestro territorio ha sido uno de los más golpeados en la guerra que vive este país hace más de seis décadas. Tanto así que Toribío ha sido uno de los municipios más afectados con más de 600 hostigamientos, tomas guerrilleras, reclutamiento de menores, cultivos ilícitos, violencia sexual contra las mujeres, entre otras atrocidades que surgen en el marco del conflicto armado y que han repercutido en los procesos comunitarios y organizativos.

Entonces, cuando se trata de defender la vida, de dar la vida defendiendo la vida, todo lo demás pasa a segundo, a tercer, a último plano. No en vano, fue en el marco de los acuerdos de paz, a partir del 2012, que la distensión social alrededor del conflicto permitió que emergieran procesos que estaban en pausa como lo fue el de la revitalización de la lengua y la cultura. Por eso, para revitalizar la lengua, hay que garantizar la vida de sus hablantes, y eso incluye resolver no solo temas lingüísticos o pedagógicos, sino asuntos fundamentales como el derecho a la tierra, a la educación, a la salud, a la convivencia pacífica, etc.

Encuesta sociolingüística y Minga Regional de Revitalización de Lenguas

En 2007, la Comisión General de Lenguas del CRIC, consciente de las dificultades y limitaciones ante el debilitamiento de las lenguas originarias del departamento, define realizar un estudio sociolingüístico preliminar

Una vez se obtuvieron los resultados, se organizó en junio de 2008 una gran minga –como denominamos al trabajo comunitario, en la cual se abordó la situación de las lenguas con respecto a asuntos como la educación, la investigación, la formación, los medios de comunicación, etc. En este espacio magnífico, participaron más de 1.000 personas entre comuneros y comuneras de todas las edades, maestros, profesionales, hablantes y no hablantes, hablantes de otras lenguas a nivel nacional e internacional, representantes del gobierno nacional y del gobierno vasco, entre otros, trazando un espacio de construcción de lineamientos para la política lingüística sin precedente en la organización.

Posteriormente, en el XII Congreso del CRIC, en 2009, la asamblea declara que “El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) asume como principio fundamental el fortalecimiento de la cultura de los pueblos indígenas, la revitalización de sus lenguas y se recogen de manera integral las conclusiones de la primera Minga de revitalización de lenguas.”

De los mandatos que se acogieron entonces se resaltan los siguientes que se relacionan con el tema que nos ocupa en el presente artículo, en los cuales se orienta que las autoridades indígenas:

- Deben planificar, implementar y dirigir la política de protección y desarrollo de la diversidad lingüística y cultural en sus territorios, comenzando con una campaña de recuperación, uso oral y escrito de las lenguas indígenas en las familias de su comunidad.
- Deben apoyar y gestionar recursos humanos, técnicos y financieros, para hacer operativo el plan de fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas.
- Con el acompañamiento de la Comisión General de Lenguas del CRIC deben conformar o fortalecer un equipo de lenguas a nivel zonal o local que trabaje en el fortalecimiento y el uso de las lenguas indígenas.

De lo regional a lo zonal. El hilo de Nasa Yuwe: a tejer esperanzas para nuestra lengua

Para operativizar estos mandatos, en 2011 a nivel de la Zona Norte se conforma el Hilo de Nasa Yuwe, como parte del Tejido de Educación de la ACIN. Entonces, el equipo estaba conformado por un coordinador, un apoyo técnico – pedagógico y 40 promotores y promotoras de la lengua y la cultura, Kwe’sx Yuwe Atpu’cxhsawe’sx. Iniciamos trabajando en el

ámbito escolar teniendo en cuenta que la contratación del equipo se hizo con recursos de Educación, por lo cual, los directivos y coordinadores docentes les asignaron horarios a los Kwe'sx Yuwe Atpu'cxhsawe'sx para asumir la enseñanza de la lengua en los centros educativos. De alguna manera, volvimos a caer en lo mismo de las últimas décadas: enseñar la lengua por horas y enseñar listados de palabras como partes del cuerpo, números, animales, algunas canciones y no mucho más.



Kapnasa/Foto: Atpu'cxsa Thë'sayakh puutxwe'wn - Encuesta sociolingüística a una mayor de la comunidad (Archivo Miriam Viviana González G., 2012)

Sin embargo, a la par de la reflexión sobre la revitalización de la lengua y teniendo en cuenta que se trata también de una apuesta por revitalizar la cultura y la espiritualidad, se incorpora el trabajo con las autoridades espirituales quienes rápidamente orientan salir de la escuela y enfocar el trabajo en las familias y la comunidad. Es así como fueron surgiendo experiencias piloto en distintos ámbitos y procesos.

Empezamos con recorridos territoriales visitando a las familias para sensibilizarlas y motivarlas y con un estudio sociolingüístico exhaustivo en el que retomamos la metodología del CRIC pero más ajustada en términos estadísticos; luego reactivamos las escuelas para que jóvenes



y adultos aprendieran o se alfabetizaran en la lengua propia, produjimos materiales monolingües en nuestra lengua, nos fuimos formando y capacitando más como equipo, entre otras acciones.

Así mismo inicia en 2013 el apoyo del Pueblo Vasco mediante la cooperación lingüística gestionada por la Asociación Garabide Elkartea y en apoyo con Katedra Unesco de la Universidad del País Vasco. En el marco de este hermanamiento, la experiencia vasca nutre sustancialmente el proyecto de revitalización e iniciamos otro tiempo en este proceso.



Kapnasa/Foto: Baskuwe'sxyakh zxicxkw piyn üsthaw - Trueque con hermanos del País Vasco (Archivo Miriam Viviana González G., 2016)

De lo zonal a lo local. Hombro a hombro con la comunidad

En 2015, por cuestiones de cambio en la coordinación del Tejido de Educación y del Hilo de Nasa Yuwe a nivel zonal, la dinámica que veníamos adelantando como Zona Norte se fragmenta y cada Plan de vida se relega a un trabajo más local. Nosotros como Plan de Vida Proyecto Nasa del Municipio de Toribio teníamos además en marcha otras experiencias piloto tales como la inmersión para las semillas de vida, escuelas de Nasa Yuwe para jóvenes y adultos, producción cultural, formación, trabajo en la radio, etc. Es así como decidimos consolidarnos como equipo del Plan de Vida, nombramos un coordinador local, un apoyo técnico pedagógico y reforzamos el trabajo local en los tres

territorios ancestrales. Así mismo, firmamos un convenio de cooperación con Garabide y las autoridades tradicionales a través del Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad – CECIDIC, con el cual los acompañamientos del Pueblo Vasco se dieron directamente a nivel local.

Poco a poco, las estrategias revitalizadoras en marcha se fueron fortaleciendo y multiplicando. Sin embargo, hacía falta una mayor participación por parte de las autoridades políticas. Su apoyo nos permitía sostener el equipo y en parte algunos procesos, pero su implicación en el proceso de revitalización no era suficiente ni tampoco los recursos destinados para esto. La comunidad y nosotros como equipo reflexionábamos sobre la importancia de que más allá de aprobar un presupuesto para poner en marcha los mandatos, era necesario que asumieran este proceso de revitalización como eje de la gobernabilidad propia y, a la vez, desde el ejemplo como hablantes usando la lengua o aprendiéndola.

Ante esto, intensificamos el trabajo del equipo de promotores y promotoras haciendo presencia en asambleas, reuniones, comisiones, juntas directivas, congresos, mingas y demás espacios políticos, comunitarios y de gobierno, haciendo pedagogía desde la práctica y uso de la lengua propia, motivando con la chirimía o grupo musical, solicitando espacios para visibilizar nuestro trabajo y la importancia política de la lengua para los procesos autonómicos.

Así mismo, los procesos comunitarios fueron madurando y dando los primeros resultados, tímidos, pero al fin y al cabo valiosos primeros pasos cuando uno está abriendo camino. Esos avances fueron presionando cada vez más a las autoridades para que empezaran con el ejemplo de hablar la lengua y para que apoyaran los procesos emergentes con los recursos necesarios.

Esto generó un cambio en el perfil de los candidatos a los cargos del gobierno propio pues la exigencia de la comunidad hablante –y también parte de la no hablante, fue que el criterio de hablar la lengua propia se tuviera en cuenta al momento de nombrar o proponer candidatos, con lo cual el Ju'gthë'we'sx Pthuuse'jnxis se fue posicionando en el eje político de nuestra comunidad.

Así mismo, diversas reflexiones sobre la organización y los procesos comunitarios se refundamentaron con el ánimo de darle profundidad a su conceptualización desde la lengua propia, tales como los Sistemas propios de Educación, Jurídico, de Salud, de Gobierno entre otros.



Inclusive cuerpos de cabildo con su mayoría monolingües en español comenzaron a solicitar la enseñanza de la lengua en el marco de las escuelas para jóvenes y adultos, al igual que personal de la guardia, docentes, padres de familia demás comuneros.

Al cumplirse 36 años de la conformación del Plan de Vida Proyecto Nasa, se realiza un ejercicio de evaluación del camino recorrido hasta entonces, se hace seguimiento a la operatividad de los mandatos tanto locales como zonales y regionales, se repasan las luchas dadas hasta ahora con las ganancias y las pérdidas, y desde esa historia propia, se analiza el presente que atravesamos como pueblo. Finalmente, soñando un mejor futuro comunitario, para vivir sabroso, *wëtwët fxi'zeyawaja'*, entre toda la comunidad se hace la reprojcción del camino para los próximos años, se trazan las metas que guiarán hasta el 2050 nuestra labor político – organizativa y comunitaria.

Para cuando se da inicio a esta reprojcción en 2016, el movimiento comunitario a favor de la revitalización tenía ya tal fuerza que logró posicionar la lengua y la cultura como pilar fundamental para el Plan de Vida y para la pervivencia como pueblo. La comunidad reflexiona que, para ser Nasa, es necesario recuperar y fortalecer la lengua propia y por esto proyecta como meta dentro del Plan de Vida para dentro de 34 años: *Niños, niñas y jóvenes hablando la lengua propia y vivenciando las prácticas culturales y la espiritualidad*. Esa tarea nos dejó la comunidad y entonces nos impulsa a organizar el trabajo de los próximos años para poder cambiar el rumbo de la historia y empezar a cumplir este sueño.

Buscando caminos para operativizar el mandato del Plan de Vida a 30 años. La elaboración del Plan Estratégico

Con los objetivos de organizar el trabajo de los próximos años para cumplir con los mandatos comunitarios de la reprojcción del plan de vida, avanzar en un trabajo concertado con los distintos ámbitos y sectores a favor de la lengua y contar con una herramienta para gestionar, hacia adentro y hacia afuera, los recursos necesarios para sostener y multiplicar las estrategias revitalizadoras, definimos como equipo elaborar un Plan Estratégico que orientara el camino para avanzar de manera eficiente, acertada y pertinente.

De manera general, este Plan Estratégico ha surgido de la experiencia acumulada desde la creación del hilo de Nasa Yuwe en la ACIN hace 10 años y de la reflexión sobre las diferentes experiencias piloto que venimos impulsando, que con el tiempo van exigiendo una planificación cada vez más afinada, a más largo plazo, con mayor claridad de los recursos necesarios, etc.

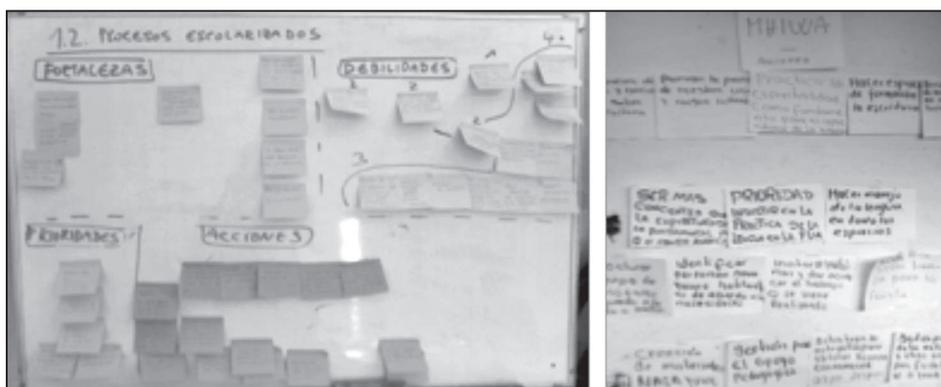
Surge también del análisis de los resultados arrojados por los diagnósticos regional, zonal y local que han evidenciado la pérdida de la lengua y las necesidades, retos y oportunidades para recuperarla y fortalecerla. Y, sobre todo, este Plan Estratégico es resultado de los aportes de la comunidad y de los distintos ámbitos y procesos del Plan de Vida con quienes nos hemos sentado a conversar bajo la orientación de los Kiwe Thë'we'sx o autoridades espirituales. Así pues, este Plan fue madurando a la par con las estrategias revitalizadoras, se fue gestando poco a poco hasta que le llegó el momento de alumbrar nuestro camino. Es el fruto de un trabajo de varios años, sistemático, intenso, dedicado, difícil pero inmensamente hermoso.

Para su construcción, empezamos con un ejercicio de evaluación de las experiencias y estrategias que teníamos en marcha para encontrar aciertos y desaciertos que nos permitieran definir cuáles continuar y potenciar y cuáles replantear. Fue así como repasar el trabajo hecho hasta entonces nos ayudó a ver más claramente la necesidad de planificar el crecimiento de las experiencias piloto y de la puesta en marcha de otras nuevas.

Posteriormente, nos pusimos en la tarea de recopilar las políticas lingüísticas que enmarcan el proceso de defensa de las lenguas desde el gobierno propio y los mandatos comunitarios como fuentes primarias para elaborar la planificación, puesto que en distintos espacios las comunidades han orientado qué hacer, pero por distintas razones nos hemos estancado en el cómo hacerlo, en cómo sacar del discurso esas ganas de luchar por la lengua y llevarlas a la práctica.

Luego vino el reto del diseño técnico, esto es, cómo organizar la palabra recogida en un instrumento que nos sirviera de ruta de navegación. Al inicio de este proceso, contamos con participación del pueblo vasco por medio de la Asociación Garabide y Katedra Unesco de la Universidad del País Vasco. En el marco de este acompañamiento, realizamos un análisis por sectores identificando fortalezas, debilidades, prioridades y acciones previstas, las cuales consignamos en un primer instrumento de planificación.





Kapnasa: Atpu'cxsave'sx Baskuwe'sxyakh mhiina - Reflexiones con hermanos vascos por cada ámbito (Archivo Miriam Viviana González, 2015)

Con este análisis, nos volcamos a los sectores para contrastar las reflexiones y recoger el sentipensar de cada uno. Así, sostuvimos reuniones con algunos de estos ámbitos, tales como la responsable del Hospital, de la Casa de Justicia, el encargado de la emisora Radio Nasa, la coordinadora de los Hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre otros.

Del primer análisis por sectores y de estas entrevistas sostenidas, redactamos la primera versión de los objetivos de la política lingüística, sobre los cuales siguió un trabajo posterior que consistió en la definición de acciones generales y concretas para cada uno de estos, así como una primera propuesta de plazos, recursos, responsables e indicadores. En 2020 retomamos este trabajo hecho hasta entonces y luego de algunos ajustes definimos estructurar el Plan Estratégico en cinco caminos para avanzar hacia la revitalización de la lengua:



Los 5 caminos definidos para estructural el Plan de Revitalización

En el primer camino, buscamos garantizar la orientación y acompañamiento permanentes por parte de las autoridades espirituales, las autoridades políticas y la comunidad; y garantizar los recursos humanos, económicos, materiales y metodológicos para la gestión del presente Plan. Esto es, consideramos fundamental que las autoridades encabecen el plan y su implementación y que la comunidad tenga opciones claras de participación en todas sus etapas. De igual manera, hemos considerado que si no contamos con las condiciones necesarias para poner en marcha el Plan, será un documento más, un discurso más pero no tendremos cómo sostener este proceso de revitalización en el tiempo. Por esto hemos definido estrategias para poder garantizar estas condiciones.

En el segundo camino, partimos de la premisa de que nuestra lengua vive en quienes la hablamos. Por eso nuestro segundo camino de revitalización es optimizar a los hablantes y ganar nuevos hablantes, niños, niñas, jóvenes y adultos. Para esto contamos con los centros de inmersión para las semillas de vida, los centros educativos bilingües, y fundamentalmente, con las escuelas para jóvenes y adultos que hemos venido cualificando en los últimos años mediante la formación de dinamizadores de la lengua y la creación de métodos de alfabetización y de enseñanza de la Ju'gthë'we'sx Pthuse'jnxis como segunda lengua. Esta última metodología recibió el reconocimiento al fortalecimiento de la diversidad lingüística colombiana otorgado por el Ministerio de Cultura en octubre de 2020.

En el tercer camino, cuando hablamos de prestigio, buscamos revalorar la lengua y la cultura desvinculándolas de valores negativos que históricamente se nos han impuesto como el del atraso, la pobreza, lo feo o lo aburrido. Queremos fortalecer el orgullo de los hablantes y de quienes se animan a aprender la lengua, que esta se relacione con valores positivos, de identidad y futuro porque sólo cuando en el corazón de cada persona se sana esa herida histórica con su lengua y se vuelve semilla de reivindicación, es cuando se motiva a su uso, aprendizaje y transmisión.

Nosotros decimos que, si tenemos hablantes, si sabemos una lengua, pero no la usamos, es como si el corazón dejara de latir, como si el ojo dejara de ver. Como un árbol que se seca y aunque permanece de pie, ya no corre la savia desde la raíz por el tronco hasta sus ramas,



un árbol que ya no da frutos. Por esto, en el cuarto camino buscamos que nuestros esfuerzos y dedicaciones se vean reflejados en el aumento del uso del Ju'gthë'we'sx Pthuisse'jnxis en todos los ámbitos sociales y oficiales.

Finalmente tenemos el camino que hemos llamado el cuidado de la lengua, de su vida, porque la consideramos un ser, con cuerpo y espíritu. Para que nuestra lengua tome un nuevo aliento y vuelva a coger fuerza, debemos darle las condiciones para que pueda responder a los retos que vienen en los próximos años, esto es, prepararla para las actuales y futuras funciones y espacios que ya tiene y que va a cumplir y ocupar.

Enraizar nuestro sueño en la memoria milenaria del fuego que habita en la tulpa

Como ha sido a lo largo de estos años de trabajo como promotores y promotoras de la lengua, el aspecto más importante ha sido el acompañamiento espiritual durante el proceso de elaboración del Plan. Los y las mayores sabedoras de nuestra comunidad, Kiwe Thë'we'sx, abrieron camino, ombligaron la palabra en el centro del fuego. Conformamos un equipo de Kiwe Thë'we'sx quienes estuvieron acompañando permanentemente el trabajo tanto político como comunitario y técnico alrededor del Plan.



Kapnasa/Foto: lpx pu'kate, Nasawe'sxyakh puutxwe'wn üsthaw - Socialización de los avances del Plan con los sectores (Archivo del Hilo de Nasa Yuwe)

Metodológicamente, los y las mayores orientaron socializar la propuesta de Plan, pero esta vez no en un auditorio u oficina, sino alrededor del fogón, mambeando, vivenciando la práctica espiritual. Fue entonces cuando convocamos a los distintos sectores de la comunidad para dar a conocer las propuestas del Plan, recoger ideas y poder consolidarlo. Entre otros, compartimos este espacio milenario con los equipos de semillas de vida (wasakkwëwe'sx, luuçx le'çxkwe y nasa yuwe fxiw), docentes bilingües y directivos docentes, movimiento juvenil, programa de salud, guardia indígena y mujeres. Además de estas tulpas de pensamiento orientadas por los Kiwe Thë'we'sx, se realizaron programas de radio en los cuales se socializaron las ideas del Plan y se generó la respectiva interacción con los oyentes.

Una vez agotados los espacios de conversa con la comunidad, realizamos una serie de rituales de agradecimiento, ofrenda a los espíritus mayores y apertura de camino para entregar a las autoridades políticas el Plan y obtener su aval y la correspondiente resolución que lo reconoce como la ruta para revitalizar la lengua propia en el plan de vida. Este espacio tuvo lugar a comienzos de este año 2021 y de manera inédita las autoridades espirituales entregaron en manos de las autoridades políticas el Plan Estratégico de Revitalización del Ju'gthëwe'sx Pthuuse'jnxis como fruto de un trabajo espiritual, comunitario y técnico.

Actualmente, nos encontramos en el momento de regresar a la comunidad con el Plan Estratégico consolidado para volver a reflexionar sobre las responsabilidades de cada uno y coordinar en conjunto con el equipo de los y las promotoras las actividades más inmediatas que nos permitan empezar a caminar lo planificado en la práctica. Esto nos llevará a la construcción de un plan operativo que nos trace el día a día en este largo camino. Así mismo, implementar el presente plan conlleva la gestión de recursos de distintas fuentes: por un lado, los recursos propios de las comunidades que ahora deben aumentar el porcentaje destinado a la revitalización de la lengua propia; de otra parte, recursos de las organizaciones propias del nivel zonal (ACIN) y regional (CRIC) y finalmente la gestión de recursos con el Estado en el marco de la Ley de Lenguas Nativas 1381 de 2010, específicamente a través del Ministerio de Cultura y el Consejo Nacional Asesor de Lenguas.



Aprendizajes y retos para el camino que nos espera

Tantos años se pasaron volando en unas cuantas líneas, años en los que hemos aprendido como personas, como promotores y promotoras, como comunidad, autoridades, como técnicos y lingüistas de apoyo. Ha sido un camino de formación en la acción, un camino que hemos abierto con las uñas, con esfuerzo y sacrificios inmensos de tantas personas, pero que sin duda deja esa satisfacción de estar caminando la palabra con coherencia y dignidad para nuestros hijos e hijas, para hacer honor y justicia con tantos y tantas que han dado su vida y su lucha para que hoy estemos aquí, avanzando en estos procesos reivindicativos que empiezan a ubicar la revitalización de la lengua como eje central, como fuente epistemológica para avanzar hacia la consolidación de nuestra autonomía con el principio de la identidad para pervivir con dignidad.

Reflexionando sobre el camino de estos últimos años, encontramos dentro de las dificultades la dura labor de armonizar los tiempos “técnicos” con los tiempos espirituales y de los distintos procesos comunitarios. La revitalización de la lengua como proceso de cambio social, comunitario, político, entre otros, es un proceso a largo plazo, y debemos mantener siempre esa conciencia y esa paciencia de saber que no tendremos al 100% de la comunidad hablando en dos o tres años. Entonces, un aprendizaje vital para poder avanzar es aceptar que este proceso es lento, el de revitalizar la lengua, el de cambiar una sociedad para que en su centro reluzca la lengua propia. En un año no se hace mucho, en 10 se hace algo, pero necesitamos dos o tres generaciones para poder ver el resultado de estos esfuerzos que hoy venimos haciendo.

Pero también tiene que ver con una perspectiva técnica externa que sigue planteando proyectos anuales, que no garantiza las condiciones para sostener procesos y no proyectos aislados, que define acciones, metas, recursos, etc., sin considerar las dinámicas y las situaciones tan diversas que debemos sortear para que lo que hacemos tenga coherencia y sobre todo algún efecto concreto en nuestra labor que es revertir la pérdida de nuestra lengua. Para revitalizar la lengua propia, no basta uno o dos proyectos o una escuela bilingüe. Necesitamos un proceso comunitario integral encabezado por las autoridades políticas y espirituales y protagonizado por las familias, por los comuneros y comuneras.

Los tiempos, las metodologías, las formas, los recursos, todo eso debemos decidirlo como pueblos, como hablantes, como equipos de trabajo, aquí no se trata de un especialista que trae la receta de

cómo revitalizar la lengua sino de cómo tejemos caminos comunitaria y colectivamente ubicándonos en la realidad de nuestro contexto. Cuando pensamos en hacer un plan de revitalización, hicimos una ruta de trabajo a un año, pero tantas cosas pasaron en el transcurso de ese tiempo que al final nos llevó 5 años consolidar este Plan Estratégico. Bien se nos podría decir que 5 años fue mucho para elaborar este Plan, pero en ese tiempo fuimos sorteando distintas situaciones, los procesos fueron madurando, al igual que las ideas. Probablemente si hubiéramos contratado a algún “experto” para elaborar este Plan, no hubiera tardado más de un año, pero ahora sabemos que es un trabajo propio, que la ruta que hemos trazado es coherente con nuestro proceso, que busca responder a nuestra realidad, que lo hemos hecho conjuntamente y tantas otras cosas hermosas que tiene trabajar comunitariamente, hacer equipo.

Por esto, también resaltamos como un logro haber conformado un equipo de mayores y mayoras espirituales, Kiwe Thè’we’sx para la construcción y consolidación del Plan. Así mismo, la movilidad comunitaria alrededor del tema de la lengua, dando ideas. Fueron diversos los espacios con los distintos ámbitos con lo cual sentimos que en el Plan están recogidas las voces, sueños y compromisos de la comunidad y que además tiene un sustrato espiritual que le da una fuerza excepcional para su puesta en marcha.



Kapnasa/Foto: Ipxkwet zxiçkwe üus yaatxna - Analizando en la tulpa los caminos del Plan (Archivo del Hilo de Nasa Yuwe)



Otra ganancia es haber avanzado en la conciencia de que todos somos actores de este proceso social, todos tenemos responsabilidad y algo que aportar. En 2012 una autoridad dijo en una asamblea que “loro viejo no aprende a hablar”. Pero ese discurso de que el futuro de la lengua está sólo en los niños lo hemos venido replanteando, porque necesitamos que las personas adultas hagan una apuesta consciente por la revitalización de la lengua, bien porque se animen a aprenderla, porque la usen y se activen como hablantes y transmisores, o porque pongan todo su esfuerzo en que sus hijos sean hablantes integrales de la lengua propia. Como comuneros y comuneras adultas y jóvenes, debemos ser el ejemplo para esa generación en la acción y no solo en el discurso y eso ha venido cambiando.

Dentro de los grandes desafíos que nos trazan los logros y el camino recorrido hasta el momento, podemos mencionar, por un lado, la importancia de poder mantener la dinámica interna – local que tenemos alrededor del tema de la lengua y la cultura, sostener nuestro propio proceso como Plan de Vida que está siempre expuesto a distintos factores como el cambio de autoridades, del equipo responsable, la falta de recursos, etc., además de la propia complejidad que tiene en sí mismo un proceso como este de darle nueva vida a la lengua.

De otra parte, es un gran reto lograr articular este proceso local con las dinámicas de los otros niveles organizativos a los que pertenecemos (ACIN – CRIC – ONIC). Cada uno al final trata de responder al tema de la protección de la diversidad lingüística desde su ámbito de incidencia, pero nuestro aprendizaje es que todo debe volcarse a fortalecer los procesos locales, cotidianos y reales donde se han venido o se van a poner en marcha estrategias revitalizadoras. Garantizar que esos procesos se enraícen en la comunidad y tengan sostenibilidad es lo que debe procurarse desde el nivel organizativo (e institucional) que sea.

En este mismo sentido, otro reto es lograr concertar el trabajo con el Ministerio de Cultura. Hay una preocupación frente a la falta de garantías para el cumplimiento de las responsabilidades del Estado frente a la protección de la diversidad lingüística nacional, específicamente en el cumplimiento de la Ley 1381 de 2010. Según sabemos, se lanzó a inicio de este año el capítulo para las lenguas indígenas del Plan Nacional Decenal de Lenguas Nativas – PNDLN. Sin embargo, no conocemos el documento

ni los procedimientos para acceder a este y lograr concertar con los responsables los mecanismos de financiación para el Plan Estratégico de nuestra lengua y tampoco sabemos cómo ha previsto el gobierno articular o armonizar el PNDLN con los Planes que autónomamente han construido los pueblos, como es nuestro caso.

Frente a esto, sabemos que la acción es de tipo político, que le corresponde a nuestras autoridades elevar esta exigencia de los derechos lingüísticos como parte de los derechos humanos y derechos fundamentales como pueblos originarios, y buscar esos caminos de gestión en el marco de concertaciones que se vienen dando de manera permanente con el gobierno y ahora con la actual coyuntura que vive nuestro país en el marco del paro nacional y la minga de resistencia social y comunitaria, que lidera en el suroccidente el movimiento indígena del que hacemos parte.

Esta misma situación se da a nivel de la gobernación y de la alcaldía municipal a quienes también recae la responsabilidad como entidades territoriales de promover, preservar, salvaguardar y fortalecer las lenguas nativas. En este sentido, debemos encontrar mecanismos para que desde estos niveles se empiece también a implementar la ley.

De otra parte, una de las proyecciones más vitales es crecer como equipo, dejar de ser el hilo de un tejido y ser un propio tejido. Ahora dependemos estructuralmente de educación, pero dada la extensión del trabajo que nos ocupa y que desborda el ámbito educativo, requerimos reorganizarnos y prepararnos para la implementación de este Plan. Esto es, estructuralmente debemos replantearnos para poder responder a los grandes retos que tenemos. Así mismo, necesitamos fortalecer el equipo de trabajo capacitándonos cada vez más.

Otro desafío tiene que ver con lograr convocar a otras comunidades del Pueblo Nasa que también vienen adelantando procesos para revitalizar la lengua, y avanzar como Nación Nasa juntando los esfuerzos entre las distintas experiencias y territorios. Soñamos con un Plan de Revitalización Estratégico, pero a nivel de Pueblo, no por comunidades. Una ruta que nos permita caminar hacia el mismo lugar y además apoyar y fortalecernos entre las comunidades teniendo en cuenta que cada una tiene un proceso local concreto y particular pese a ser del mismo pueblo, pero que en el hermanamiento está la vía para fortalecer la lengua que precisamente nos hace comunidad.



En este mismo sentido, reivindicamos saber del otro, inspirarse, compartir y restaurar el trueque como forma de hacernos fuertes y libres. Es así como visualizamos el hermanamiento con otros pueblos. Por esto, como proyecciones vemos prioritario aumentar y potenciar el hermanamiento entre pueblos, el intercambio de experiencias y el flujo de saberes y conocimientos que vamos ganando quienes estamos en terreno dando esta lucha, hombro a hombro con la comunidad.

Así mismo, también creemos que la experiencia -no solo de la construcción del Plan Estratégico sino en general del proceso de revitalización del Ju'gthë'we'sx Pthuse'jnxis en el Plan de Vida Proyecto Nasa- puede alumbrar a otros pueblos en sus propios caminos. Estamos como comunidad y como equipo de trabajo preparados para el compartir, para tejer futuro y esperanza con hilos de mil colores. Weçx thegi'kwe naa eçkwe.

Referencias

- Equipo Nacional del Plan de Salvaguarda. Baka'cxte'pa Nasnasa Nees Yuwa'. Diagnóstico, fundamentos y líneas de acción para la construcción del Plan de Salvaguarda de la Nación Nasa. Recuperado de: https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_nasa_diangostico_comunitario_y_lineas_de_accion.pdf
- Plan de Vida Proyecto Nasa. Nasa Çxabte fxi'xenxi's éena kçxhächhaya. Revitalización del Plan de Vida del Pueblo Nasa, 2016 – 2050.





**“Nam marik nape pesenaik
kimor, nape pesanamik kor nai
usri kosrenamik” (no olvido lo
que hemos hecho, no olvido lo
que me enseñó mi madre).
Una mirada femenina sobre el
proceso de revitalización de la
lengua nam trik**



Ana Marleny Angucho Benachí ¹
Lucy Elena Tunubalá Tombé ²
Geny Gonzales Castaño ³

Resumen

Ik kilka perikpe, nam pøn ishumpur Misak mera isua, asha, mæra, mara kutri kæn. Nam Isuik nuk kutri, namui køllimisak merai wam wan chap pesan-ap amtrupen, tru ketøtø namui øsik waramikwan trek tøwai køpen, mantø kiltun kekuanøp ampikwan pørik kæn. Kan pørap-pe, kan kusren- nap purukupik nui pirau tøwai wam patsap atrupen, nø Ishuk Misak sun yu, nui kusreinuk kutri isua martrap pasramisrik kæn. Ik lutøyu murtele nepupen truilan isua waminchipik kæn. Katøkan pørap-pe misak Ishuk, nu pirau yu kutri, nu kusrei yau teisrø kusrentrap ya, unø kutri namui wam wan kusrewa, pek pirau srø Tontotuna misak merai pirau srø nømui wam wam chap trupiship køpen, mantø tø kan palatø isuwa wam wan kusrenani yau

1 Revitalizadora y docente de la Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró. Licenciada en español y comunicación, especializada en educación personalizada. Master en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas Universidad del Cauca. maktuko@hotmail.com



mera sr̥e kusrenamikwan isup k̥ep̥en, truik wan mante te wampiyau sr̥e, Tototuna pirau sr̥e isup, mar̥ep̥ kuilan waminchip p̥erik-k̥en ik kilkayu. Ik k̥emnet̥e wamp̥erap̥ isuilan, paya m̥eriklan, trek t̥owai Tontotuna Nam Trikwan, waminchei kilka mera peram purukuilan, isumpurukuilan p̥erik k̥en, Ishuk misak, nu kusreiyau sr̥e ya. Trek kutri ik kilkayupe pek pek isuikte kucha kanpalate maramtikkwan eshkapik k̥en.

Este texto presenta una visión conjunta, desde las perspectivas particulares de una maestra Totoroez, una investigadora no indígena y una curiosa de la lengua nam trik, proveniente del pueblo Misak, acerca del proceso de revitalización de la lengua nam trik en el resguardo de Totoró, su uso, escritura y la introducción de su enseñanza en los espacios escolarizados, con el fin de discutir algunas de sus posibilidades y límites. Al mismo tiempo busca resaltar el papel de las mujeres en este tipo de procesos, quienes, en muchos casos, aunque ocupan un lugar marginal en la vida pública de sus comunidades, son las responsables de la transmisión y la supervivencia de la lengua. También presenta una experiencia de revitalización que busca la inclusión de los mayores hablantes de nam trik de Totoró en los espacios escolares, a través del uso oral de la lengua, en medio de una carrera contra el tiempo, en una comunidad donde cada año existen menos hablantes de esta lengua y muchos de ellos viven en completa soledad y abandonados por sus seres queridos y la comunidad.

Palabras clave: REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA, EDUCACIÓN, LENGUAS ORIGINARIAS.ÓN

-
- 2 Misak hablante de la lengua nam trik, antropóloga-Universidad del Cauca. Docente de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural UAIIN del Consejo Regional Indígena del Cauca. lucytunubala@gmail.com
 - 3 Docente del departamento de lingüística de la Universidad del Cauca, doctora en Ciencias del lenguaje Universidad de Lyon. geny@unicauca.edu.co



1. Introducción

La lengua nam trik, también conocida como guambiano, pertenece a la familia lingüística Barbacoa (Curnow & Liddicoat, 1998, pág. 385) y es hablada en el suroccidente de Colombia, en el departamento del Cauca, sobre la cordillera de los Andes por alrededor de 23.242 personas (Moseley, 2010). Los hablantes de nam trik se localizan principalmente en cinco resguardos, entidades territoriales reconocidas por el Estado colombiano con autonomía territorial, regidas por los cabildos y autoridades de los pueblos indígenas: Guambía, Ambaló, y Kisgó (municipio de Silvia), Jambaló (municipio de Jambaló) y el resguardo de Totoró (municipio de Totoró).

A partir de la década de 1970 y a causa de la creciente presión sobre la tierra, los hablantes de nam trik migraron de estos territorios hacia otros municipios del departamento del Cauca: La María Piendamó (municipio de Piendamó), Cabildo misak de Kurak Chak (municipio de Cajibío), Laguna Siberia (municipio de Caldoño), San Antonio (municipio de Morales) y hacia las ciudades capital del suroccidente del país principalmente Popayán (Capital del departamento del Cauca), Cali (Capital del departamento del Valle del Cauca) y Bogotá. La situación de vitalidad del nam trik es diferente en cada uno de estos territorios.

En este texto nos referiremos específicamente a la situación sociolingüística de esta lengua en el resguardo de Totoró, ubicado en el municipio del mismo, en el cual el castellano ha desplazado esta lengua en la mayoría de los dominios de uso públicos, familiares y comunitarios y existen al menos dos generaciones de hablantes monolingües de castellano. Si bien según el Atlas de lenguas en peligro de la UNESCO existen solamente cuatro hablantes de esta lengua en esta comunidad, de acuerdo con los datos recopilados por las autoridades indígenas del resguardo de Totoró durante el desarrollo del proyecto educativo comunitario del pueblo Totoró, en el año 2010, en la actualidad existen alrededor de ochenta hablantes activos, todos con edades que superan los cincuenta años.

Este texto recoge tres miradas distintas, producto de diferentes procesos de formación en la Universidad del Cauca, acerca de la revitalización de la lengua nam trik en el resguardo de Totoró, que presentan diferentes puntos de vista sobre la planificación lingüística de la lengua nam trik, su uso, escritura y la introducción de su enseñanza en los espacios escolarizados, con el fin de discutir algunas de sus posibilidades y límites.



Estas tres miradas aportan, por un lado, una visión interna de este proceso, representado por la profesora Marleny Angucho, quien lleva más de 30 años siendo parte del proceso de revitalización de la lengua nam trik en el resguardo de Totoró, como maestra, como revitalizadora e investigadora. La mirada de Lucy Elena Tunubalá, que describe su posición como hablante de la lengua nam trik (del resguardo de Guambia), como misak, como antropóloga e investigadora, en un proceso de auto reconocimiento que, como ella misma menciona, le permitió “reconocerse a sí misma y alimentar su sentir como misak a través de su propia lengua” y a través del dialogo entre dos mundos, el de la academia y el de la palabra y vivencia de su comunidad. Y la mirada de los colaboradores externos que apoyan estos procesos desde los ámbitos académicos e institucionales, representada por Geny Gonzales Castaño, resultado del acompañamiento a los procesos de fortalecimiento de la lengua nam trik en el departamento del Cauca, desde el año 2008, vinculada a diversos proyectos de desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza del nam trik como segunda lengua y talleres de capacitación para profesores y estudiantes de la institución educativa indígena.

El proceso de revitalización de la lengua nam trik en el resguardo de Totoró tiene sus inicios en la década de 1980, cuando a las luchas por la recuperación de los territorios ancestrales y las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas del departamento del Cauca se aunaron la recuperación de la historia y su cultura, siendo las lenguas indígenas y la construcción de propuestas de educación pensadas desde y para los pueblos indígenas, parte fundamental de este proceso de fortalecimiento político, cultural, educativo y territorial.

Como eje central del fortalecimiento del nam trik, se dio paso a la creación del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe San Rafael, en el año 1984 en la Vereda la Peña. Además de enseñar el castellano y el nam trik como parte primordial de identidad, también se acordó que la escuela fuera dirigida por la comunidad, que los profesores fueran comprometidos, investigativos, dedicados a su labor y conocieran los usos, costumbres e igualmente los valores culturales. Ya instaurada la idea, la comunidad brindó el apoyo matriculando sus hijos y participando de las actividades que se realizaron para su consolidación. Como experiencia educativa, fue uno de los primeros centros de experimentación y fortalecimiento de la educación indígena del Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC.



Aunque se inició el fortalecimiento de la lengua en la escuela, hasta los años 1990 los hablantes seguían negando hablar la lengua nam trik y eran pocos los que brindaban la información al respecto, siempre estaban rechazando la lengua decían: “eso pa’ qué, es perder el tiempo porque nunca se recuperará”. Hoy en día, esta actitud ha cambiado mucho, son ellos los más interesados en enseñar la lengua, ya empiezan a hablar en grupos pequeños, aunque con muchos préstamos del castellano. A pesar de que hay conciencia, no se atreven a enseñarles a los nietos.

En el transcurso de estas cuatro décadas, este proceso ha sufrido diferentes transformaciones y no ha estado exento de tensiones de diferentes tipos. En primer lugar, las tensiones presentes en la construcción de las identidades colectivas de los habitantes de los resguardos de Totoró y Guambia alrededor de la lengua nam trik, quienes, aunque reconocen esta lengua como parte de una herencia cultural común, se han visto en las últimas décadas inmersos en conflictos políticos, exacerbados por la escasez de tierra que ponen riesgo su modo de vida, fundamentado en una estrecha relación con el territorio y las actividades agrícolas. De otro lado, las tensiones intergeneracionales presentes en estas comunidades, las cuales se encuentran en un proceso acelerado de cambio cultural e integración a la sociedad nacional; que ha demandado la adaptación rápida y transformación de prácticas consideradas parte fundamental de su identidad cultural; así como también cambios en el uso de la lengua, especialmente en el desarrollo de nuevos registros y de la alfabetización.

Esto ha sido una de las dinámicas en los procesos de revitalización lingüística en el departamento del Cauca, aunque las variantes dialectales de la lengua nam trik en su estructura manifiestan diferencias, no ha sido un obstáculo para generar lazos de apoyo en pro del aprendizaje y enseñanza de la lengua en los espacios educativos inicialmente. Por esta razón, este artículo recoge una visión conjunta desde las perspectivas particulares de una maestra totoroéz, una investigadora no indígena y una curiosa de la lengua nam trik, proveniente del pueblo Misak. Es entonces uno de los aspectos que caracteriza el trabajo que se realiza en el resguardo de Totoró, teniendo en cuenta los diversos aportes para la revitalización lingüística, así como las dinámicas propias de las lenguas originarias.

2. Nam trik y Namui Wam, conocimientos y usos de dos variantes de una misma lengua

La lengua manifiesta el ser y estar del individuo en el mundo, construyendo relaciones y representaciones. De esta manera se dinamizan los comportamientos individuales y colectivos en relación con las cosas del mundo, relacionado con sentimientos y pensamientos que se le atribuye a este conocimiento, la comunidad de hablantes incluye la recreación de situaciones y relaciones de acuerdo a como lo permita la lengua en su uso. Así entonces el uso de la lengua desempeña distintos roles de acuerdo con el contexto y comportamiento cultural de las comunidades, teniendo en cuenta la variabilidad de la misma.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el uso de la lengua en los distintos espacios de la comunidad de habla, ¿cómo y para qué nos sirve la lengua que hablamos? Este caso en específico, trata de algunas similitudes y diferencias en el uso de la lengua, que tienen dos variantes de la lengua nam trik hablada en el departamento del Cauca. Estas variantes son la variante namui wam del resguardo indígena *Wampia*⁴ y la variante dialectal de la lengua nam trik del resguardo indígena *Tontotuna*⁵.

Este apartado pretende contar algunos de los aspectos hallados en la investigación sobre el uso de la lengua, teniendo en cuenta la vitalidad en cada una de las comunidades, puesto que alrededor de ello confluyen aspectos propios de las dinámicas comunitarias o colectivas como lo que tiene que ver con la cultura, la identidad y también aspectos políticos. Es también importante mencionar que estas comunidades han generado el relacionamiento político y territorial en el que el conocimiento sobre la lengua originaria no ha sido la excepción, ya que en los últimos años ha sido la bandera que se está levantando para reafirmar su existencia.

La preocupación por el debilitamiento progresivo en el uso de la lengua nam trik ha ido en aumento, por lo que las comunidades conectoras de esta lengua han debido replantear las estrategias para

4 Etnónimo en lengua Nam trik que indica el nombre del territorio originario de la comunidad indígena Misak o Guambianos. Una aproximación a la traducción en castellano se indica con la división de tres morfemas / Wam/ Palabra /Pi/Agua /. Teniendo en cuenta lo anterior, también se convierte en la denominación de la misma comunidad, que desde su interpretación quiere decir: Los hijos del agua, la palabra y los sueños.

5 Etnónimo que expresa la relación con el relieve del lugar en el que se encuentra asentada la comunidad y que tiene relación con las montañas. Su aproximación en la traducción al castellano se divide en dos morfemas que son: /Tonto/Rodillas /Tuna/montaña. Esto nos indica que el etnónimo representa la conformación geográfica del lugar, en relación con el relieve del lugar habitado por el pueblo Totoroez.



su apropiación. Entre estas estrategias ha sido contundente la relación entre los hablantes de las dos variantes de Wampia y Tontotuna ya que, al referirnos a la vitalidad de la lengua, la comunidad Misak tiene un número mayor de hablantes, pues según el plan de salvaguarda misak, menciona que el 64,2 % de los misak somos bilingües en namui wam y castellano, y el 35,8 % de la población es hablante pasivo. Lo anterior, en comparación con la comunidad hablante de la lengua totoroéz, se presenta en un estado de pérdida de la lengua a causa de la no trasmisión intergeneracional, ya que la población hablante de esta lengua en su mayoría sobrepasan los 50 años de edad y representan el 1% entre la población total.

En la comunidad de Totoró, no obstante, estos hablantes no hacen uso del nam trik en su vida cotidiana, no la hablan en ningún espacio, solo se les escucha hablar en los lugares donde venden licor artesanal, destilado de caña o pachipi en nam trik, después de ingerir algunos litros. En el hogar donde se transmitía la lengua hoy en día no se hace, así el abuelo o abuela sean hablantes.

En el resguardo de Totoró, la población menor de 39 años no habla la lengua nam trik, ya que sus padres no son hablantes. A estas personas les tocó la época donde sus padres así hablaran la lengua, ya no la usaban, porque algunos decían que cuando hablaban castellano se enredaban y eran objeto de burlas, por lo tanto, prefirieron no enseñar a sus hijos; pero no era que hablaran enredado, sino que había interferencia de la lengua nativa a la mayoritaria. Además, en esa época el castellano era segunda lengua o lengua impuesta y como se tenía o se tiene la concepción de que los que viven en el campo hablan un castellano mal hablado, entonces empieza la discriminación por los supuestos castellano hablantes, que muchas veces eran personas de la comunidad.

En cambio, a otros que eran hijos de hablantes nunca les interesó y hoy en día se lamentan no haber aprendido, ya que son personas que la necesitan para justificar que son indígenas. Por otra parte, había familias donde el padre y la madre nunca usaron la lengua en el hogar, pero cuando se encontraban con otros hablantes, la utilizaban para hacer bromas o reírse de ellos, esto generalmente lo hacían los hombres. Como se puede ver, no hubo una transmisión, de ahí que esta generación no tenga ningún conocimiento de la lengua y estos a su vez ya no la transmitan.

Los abuelos, que hablan lengua, no se la transmitieron a sus hijos, porque todos en la comunidad hablaban castellano y se “veía feo uno solo hablando” y cuando los hijos crecieron, por la situación económica, se iban a trabajar al municipio vecino de Gabriel López y solo regresaban los días sábados. Algunos de ellos manifiestan tristeza, pena por no saber hablar, dicen “que a la larga es bueno, ya que las personas que no hablan nam trik no escucharían lo que se conversa, por ejemplo: los guambianos hablan y hablan y uno no escucha nada hasta se estarán burlando de uno”.

También existe el caso donde los padres son hablantes, pero los hijos no aprendieron ya que, por falta de trabajo y de oportunidades han tenido que emigrar a otros municipios del Cauca o a otros lugares del país. Si estos tenían un nivel de escucha, cuando regresan de visita ya les parece feo y cuando sus padres les aconsejan en lengua, dicen mamá, papá ¿ustedes todavía con esa lengua? Estas personas se encuentran en relación con otros grupos poblacionales y sobre todo con la sociedad mayoritaria, con la cual hay una relación directa ya sea comercial, de trabajo o de vecindad, donde los indígenas por situación económica o por falta de identidad creen que, desvalorizando la lengua, que vistiéndose o volviéndose consumista como ellos, se van a blanquear, hay personas que cuando cambian de residencia o actividad, ya se consideran blancos y quieren actuar como ellos y tener la misma vida que ellos.

En los censos anuales de la comunidad a la pregunta ¿habla, escucha, escribe y lee la lengua? algunos comuneros responden que sí; los que ofrecen este tipo de respuesta lo hacen porque creen que sí hablan, aunque sólo escuchan y en algunos casos escriben o leen una o algunas palabras que ni siquiera usan, también lo hacen porque creen que cumplen con un requisito para ser indígena. Por otra parte, las autoridades indígenas también validan que una persona cumpla con las cuatro habilidades por el solo hecho de ser familiar de un hablante o realizar procesos de fortalecimiento de la lengua, esto lo hacen con el fin de mostrar “hacia fuera”, que pese a todo el avasallamiento la lengua sigue viva. Mirando hacia el interior de la comunidad, lo que verdaderamente pasa es que la lengua cada día agoniza más y más y son pocos los que verdaderamente se sienten indígenas y empiezan o continúan preocupándose para que la lengua no muera y siga existiendo en cada uno de los totoroéz.

Quizás muchas personas solo tienen la información que si hablas lengua te vuelves más indio y, por lo tanto, no serás aceptado por la sociedad mayoritaria, porque no encajas. Entonces, es necesario hacer



un arduo trabajo para que la lengua se use, y se sientan orgullosos de ser indígenas de corazón, porque la lengua la llevamos dentro, la sentimos, por lo tanto, debemos expresarla sin ningún temor y prejuicio para no caer en que solo se hable la lengua indígena por intereses personales.

Por otro lado, las actitudes de las autoridades tradicionales del resguardo y las políticas lingüísticas implementadas desde el cabildo han sido contradictorias. En el pueblo Totoroez, se ha colocado la lengua como parte de la identidad o como la lengua vehicular en todo el contexto cultural, pero esto solo es un pretexto para conseguir recursos, además no hay un plan de protección para los mayores hablantes, cada año abandonan el territorio de dos a tres por problemas de salud, otros fallecen, pero nos acompañan desde otro espacio.

Con respecto al pueblo Totoroez, aún no se establecen políticas lingüísticas claras, por ejemplo, en el año 2017, el gobernador de esa época estableció que todas las personas que trabajaban en los diferentes programas o que aspiraran a trabajar en los mismos debían aprender nam trik, de lo contrario, no serían tenidos en cuenta para trabajar en los años siguientes en el cabildo y demás organizaciones indígenas. Esta política resultó muy interesante, se realizaron capacitaciones donde los participantes se motivaron bastante hasta el punto de llegar a saludar en nam trik en el cabildo, en las asambleas comunitarias, en el camino, pero, como todo proyecto, se acabó el presupuesto y solo quedo como una iniciativa más, sin resultados de revitalización. En la comunidad, este tipo de resultados desaniman y crean la duda de si vale o no la pena revitalizar la lengua o es mejor preferir el castellano y no seguir haciendo esfuerzos en vano.

Pero, volvamos a uno de los aspectos mencionados anteriormente y que es importante en el hilaje de este escrito. El conocimiento de una lengua nos concede a quienes la poseemos el poder de entender desde el sentir de nuestro mundo, nos permite construir de manera auténtica y única nuestro ser ontológico capaz de crear interrelaciones con todo lo existente. En estas interrelaciones, reflexionamos ¿para qué una lengua? ¿Por qué es tan importante aprender y transmitir la lengua originaria si hay otras posibilidades? En esta parte, tomaremos como referencia el postulado que, desde el campo de la etnografía del habla, Dell Hymes (citado en Buxó, 1983) da cuenta del comportamiento, uso, estructura y el objeto de las funciones del habla. Es la etnografía que pone en evidencia estas funciones, de acuerdo con el contexto social en el que se presenten. Los intereses de esta rama se centran en: a) el uso social de las lenguas teniendo en cuenta las reglas culturales que organizan dicho

uso; b) condiciones comunicativas en las selecciones; c) usos sociales que coexisten en un mismo sistema; d) Relaciones de las pautas del hablar con otros aspectos y dominios de la cultura de la comunidad. Por ejemplo, la organización social, religiosa, económica, política, etc. (Prieto, pág. 14)

Después de que las comunidades han reflexionado sobre la necesidad de rescatar el conocimiento de la lengua, ahora han tenido que posicionarla en los espacios dinámicos de la cotidianidad, con esto queremos decir que la lengua originaria tendría que hacer parte real y práctica de los espacios comunicativos de las comunidades; sin embargo, este es el reto ahora y por ello se ha invitado a la reflexión sobre los espacios del uso de la lengua nam trik, de acuerdo con las dinámicas propias. Es perentorio concientizar a las personas de que la lengua es la que fortalece la identidad colectiva e individual, ya que guarda la memoria de un pueblo y mediante la comunicación se le da vida, poniéndola al servicio de la comunidad, ella es resistencia de vida y unidad.

En este sentido, es necesario tener en cuenta los espacios del uso de la lengua definidos como el espacio familiar y el espacio escolar. Entre estos distintos espacios planteados se encuentran puntos importantes que son inherentes a los procesos de revitalización lingüística en las comunidades que son la oralidad y la concepción de una educación desde y para las lenguas originarias.

3. La oralidad y escritura del nam trik

La lengua se configura como un conjunto de entidades ordenadas del lenguaje, en el que una de sus funciones es la comunicativa, evento producido en una escena social. Cualquier lengua es un mundo de conocimientos en relación intrínseca con el dinamismo cultural de las comunidades. Es decir que la expresión oral lingüística permite conocer, determinando las relaciones sociales, representando visiones, pensamientos y cumple roles de acuerdo con el contexto y comportamiento cultural de las comunidades.

Así entonces, el aprendizaje de una lengua implica adentrarnos en los procesos epistemológicos con un sentido más profundo que solo apropiarnos de elementos conceptuales o vocabulario. Ahora bien, si nos referimos al compromiso de aprender una lengua originaria, nos implica un proceso de reconocimiento de nuestras raíces, un camino que



permite la reafirmación de la identidad cultural sea individual o colectiva. Aprender una lengua es aprender también el pensamiento y las prácticas de las comunidades de hablantes por medio de su expresión oral, pues una lengua no es solo un sistema contenido de signos o grafías, sino que es un complejo tejido de símbolos y significados que tienen vida en el momento de usarse, en concordancia con las dinámicas cotidianas de la comunidad.

En este sentido, el conocimiento y uso de la lengua materna desde la oralidad se constituye en un elemento imprescindible para las formas de vida de las comunidades originarias, asumiendo que hablar una lengua indígena implica darle vida a las sabidurías de nuestros mayores, porque a través de ella aprendemos cómo vivir, aprendemos a tejer y a trabajar la tierra, a través de la transmisión intergeneracional. Sin embargo, debemos saber que históricamente el derecho al conocimiento y uso de nuestras lenguas originarias ha estado marcado por procesos homogeneizadores religiosos y políticos que las han querido acabar, constituyendo así un escenario de preocupación por la pérdida inminente de muchas lenguas originarias, lo que ha provocado procesos de lucha por la vitalización y fortalecimiento de las mismas procurando resguardar las sabidurías, conocimientos e identidad. Así entonces, la lengua nam trik es una lengua originaria que, como tantas otras, ha tenido que dar la batalla para continuar viva hasta nuestros días. Es necesario tener en cuenta que, en su dinamización continua, ha cambiado algunos aspectos de su estructura y se ha extendido a distintos lugares formando así las variantes dialectales del nam trik.

Cuando la trasmisión intergeneracional se dinamiza de manera eficiente, desde las edades más cortas, escuchamos la lengua propia, la palabra y “la voz de los mayores que se revitaliza de generación en generación en lengua materna” (Almendra, 2005, p. 1) cuando nos enseñan la cotidianidad del cosmos a través de historias que narran nuestra vida y la existencia en los espacios. Es así como se expresa la memoria colectiva a través de historias, cantos, poesías y por la comunicación en sí misma del diario vivir. También, la oralidad permite identificar los elementos de la naturaleza que a través de la cosmovisión enseñan para la dinamización de la vida.

La voz permite identificar la palabra fuerte, dulce o suave de nuestras lenguas originarias, en el caso del nam trik, permite identificar la armonía del lenguaje entre el ser humano, la cultura y la naturaleza; teniendo en cuenta que somos culturas orales, la palabra tiene un especial valor en la comunidad pues permite entender ideas conectadas

con el pensar, el sentir y el hacer del hablante. En este sentido, la lengua originaria cumple un rol fundamental en los procesos de enseñanza, como un camino pedagógico para lograr la concientización acerca del valor cosmogónico y la necesidad de aprender la lengua como medio de comunicación y socialización, comprendiéndola como un elemento vivo que dinamiza el pensamiento y el actuar de las comunidades generando identidad y cultura.

En el resguardo de Totoró, la lengua nam trik empieza a escribirse desde el año 1988, con la propuesta de alfabeto de Marta Lucía Pabón, de ahí en adelante lo que se ha obtenido es muy valioso porque se puede mostrar o dar a conocer a las demás personas que se tiene una lengua, que al igual que las demás, se pueden escribir y esto de una manera u otra le va dando estatus.

En el campo escolar, a algunos docentes indígenas nos ha servido para tomar apuntes sobre lo que necesitamos enseñar en las aulas para escribir canciones o las pocas investigaciones que hacemos con los hablantes para expresar lo que sentimos en cada evento al realizar un pasacalle. La escritura en los estudiantes de secundaria ha servido para que tomen apuntes en las clases dadas, algunos la recrean escribiendo sobrenombres a los compañeros de estudio. Por estas razones, consideramos que la escritura no ha tenido solamente efectos negativos en el uso de la lengua si no que ha hecho aportes valiosos al pueblo Totoroez.

En el afán de fortalecer la lengua, se inició con la escritura del nam trik dando a conocer el alfabeto con sus respectivas reglas de pronunciación. Los docentes indígenas que investigaban preferían escribir para no olvidar, llenaban cuadernos de apuntes sobre la lengua alcanzando un nivel de escritura mas no de habla, se elaboraban materiales con estudiantes sobre las clases que se daban, incluso en Totoró se llegó a enseñar fonética a estudiantes de secundaria. Toda esta propuesta de escribir ha limitado el proceso de habla o de comunicación porque solo se escribía palabras o frases sueltas que no ayudaban a entablar un diálogo, primero porque se realizaba una mala pronunciación y el hablante terminaba burlándose de uno, lo segundo una cosa es hablar palabras sueltas y otra cosa son esas mismas palabras en una conversación.



De ahí la propuesta de enseñar la lengua desde la oralidad como lo dice el mayor Marcos Ulcué hablante del nam-trik “hay que ir soltando la lengua o si no, jamás hablarán”. Esto es muy cierto, porque uno por vergüenza, miedo de pronunciar mal no se atreve a hablar, siente temor a que se le burlen, pero hay que superar esas dificultades, porque si no se habla la lengua, se pierde todo el conocimiento cultural, económico social y organizativo que los mayores transmitían a través de la oralidad. Hoy en día se debe fortalecer la lengua emprendiendo acciones como la de empezar a hablar en todos los espacios de la comunidad, creando la necesidad de comunicación en la vida diaria, por ejemplo, en la escuela, así los niños no entiendan, hemos empezado a hablar lo que los mayores nos van enseñando.

4. Sobre la educación y las lenguas originarias

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, es importante recalcar la concepción que tenemos sobre la educación y los espacios en los que se dinamiza de acuerdo a las necesidades colectivas o comunitarias. La educación para la comunidad del resguardo de Guambía constituye una parte fundamental en la vida del misak. En esta parte, la cosmovisión de la comunidad juega un papel importante, pues en el pensamiento misak educarse no es solo el conocer académico, sino que es un conjunto de saberes y comportamientos que se dinamizan diariamente para que haya una convivencia en comunidad y con la naturaleza. Por esto, uno de los espacios de uso de la lengua es el espacio familiar. Concebido esto como una célula vital en el tejido social y cultural de las comunidades, es la encargada de alimentar el ser desde su sentir y pensar en conexión con el entorno que le rodea. Para el pueblo Misak, por ejemplo, el primer espacio de educación es la familia que toma sentido total cuando se encuentra reunida en el lugar primario y espiritual para ser misak, que es el fogón. Estos dos elementos se constituyen en uno solo al nombrarlos en nam trik: nak chak (variante dialectal wampia) y nakitrak (variante dialectal nam trik de Totoró).

Un proceso de transmisión intergeneracional nos permite a los más jóvenes aprender de la palabra mayor, esa palabra que es el consejo para la prevención que se nos hace en el momento en que vayamos a realizar cualquier acción, pues así aprendemos a prevenir algún malestar de nivel

personal, familiar o comunitario. Este espacio es el primer contacto que el misak tiene cuando empieza a caminar la espiral de la vida, por lo tanto, se fundamentan los principios de vida cultural y comunitaria. Es en ese espacio en el que aprendemos a ser y hacer desde nuestra lengua materna, que es una fortuna si es la lengua originaria. Cuando se enseña la lengua, se transmite pensamiento y conocimiento.

Nuestros mayores y mayores, líderes y comuneros, han estado en constante lucha por mantener nuestros conocimientos sin dejar de lado la comprensión de otros mundos, sin embargo, las políticas de Estado no han sido las pertinentes para lograr tal interacción de manera equitativa. La persistencia de las comunidades en no dejar acabar los conocimientos transmitidos de generación en generación ha logrado que se ganen ciertos espacios de autonomía para ejes estratégicos de las comunidades. Como un ejemplo de lo anterior, se ha ganado el derecho a la educación no convencional y la enseñanza de lenguas indígenas en escuelas de las comunidades indígenas con un enfoque de educación propia, en acuerdo con los proyectos culturales de la comunidad.

Hemos logrado dimensionar la importancia de la educación en el espacio familiar y el papel que la lengua tiene en este espacio para el pueblo Wampia. A continuación, queremos mencionar algunos aspectos que se han evidenciado en el pueblo Totoroez haciendo referencia en el mismo aspecto familiar. Para ello, en primera medida es necesario saber que, en el resguardo de Totoró, además del debilitamiento de la lengua originaria, también se ha visto afectada la transmisión de otros valores culturales como el mismo espacio familiar alrededor del fogón, la transmisión de los tejidos propios y por ende el vestido tradicional. Esto nos conecta entonces con la relación del conocimiento de la lengua originaria con los demás valores propios de la cultura.

En muchas familias de la comunidad indígena Tontotuna hay presencia de adultos mayores quienes son los conocedores de la lengua y son quienes la hablan; junto con ellos habitan sus hijos y sus nietos a quienes han manifestado su interés y voluntad de enseñarla, así como se la enseñaron sus padres y sus abuelos en sus casas. Sin embargo, la discriminación por el hecho de hablar una lengua indígena sigue latente pues eso conllevó a la negación de los conocimientos tradicionales, aunque muchos mayores ahora se lamentan por no haber continuado con la enseñanza de la lengua a las nuevas generaciones, desde las edades más cortas, pues desde que los niños empiezan a asistir a las escuelas, olvidan lo poco que se les ha transmitido en los hogares.



La discriminación por hablar una lengua indígena era constante, según lo comentó una de las mayores hablantes de Totoró en una entrevista, “pues les ponían apodos, decían que indios lenguaraces, que chay. Así hablaban, entonces ellos se dejaron y se olvidaron de una” (Benachí Quilindo , 2018).

Desde la perspectiva de los mayores, es importante aprender a hablar la lengua nam trik puesto que ellos se sentirían satisfechos de que su conocimiento se siga transmitiendo y que las nuevas generaciones le dieran el importante lugar que se merece ese conocimiento propio, aunque la dinámica de la comunidad misma en contacto con otras culturas hace que se vea de manera negativa el hablar una lengua. Por eso, en Totoró, son pocas las familias en las que se habla nam trik o que al menos se trata de mencionar la lengua, pues la gente está acostumbrada a hablar en castellano, no importa los espacios o el momento. Algunos mayores manifestaban que a sus nietos les mencionan palabras en nam trik aunque ellos no entiendan. Es una forma en la que los mayores hablantes intentan transmitir el conocimiento de la lengua a las nuevas generaciones, aunque no haya mucha aceptación de parte de quienes la escuchan.

Aun así, junto con el proceso de revitalización lingüística, también se están realizando esfuerzos por la revitalización de otros valores culturales, por eso, el plan de salvaguarda construido por la comunidad menciona que:

La comunidad indígena Tontotuna, además de la lengua propia, conserva otros conocimientos culturales que nos diferencian de los demás grupos indígenas.

Entre estos tenemos:

La pasada de la oreja en las mujeres.

La primera menstruación de la mujer.

La primera peluqueada en los hombres.

La sacada de la sombra cuando alguien muere.

El entierro de la placenta en la parte derecha de la esquina de la Vivienda.

(Totoró C. d., 2011)



En la familia totoroéz, estos conocimientos no se transmiten de manera cotidiana a diferencia de lo que sucede con el pueblo Misak, sin embargo, se mantiene la tradición oral a través de historias que se cuentan como la memoria de estas prácticas culturales y se convierten en el consejo, en la enseñanza de vida que los mayores transmiten a las generaciones más jóvenes.

El debilitamiento en la transmisión de la lengua en el primer espacio educativo ha llevado a las comunidades entendidas como el colectivo de hablantes y no hablantes de la lengua, maestros, autoridades, niños, jóvenes y mayores, a plantear estrategias para impedir la desaparición de la lengua originaria; siendo así que, en la actualidad, la escuela se ha convertido en el escenario responsable del conocimiento de la lengua. Sobre este escenario se debe tener claro momentos de la escolarización en las comunidades.

El primero tiene que ver con los inicios de la escuela tradicional en las comunidades, la religión católica entró a la comunidad misak creando escuelas en las que enseñaban monjas misioneras de la madre Laura quienes llegaron al resguardo en la década de los años 60 aproximadamente. En esa escuela se priorizaba la enseñanza de la religión católica solo en castellano, por lo que los niños asistentes a esas escuelas tenían prohibido hablar la lengua nativa. Este es otro aspecto que queremos mencionar en el caso de las dos comunidades, puesto que, a pesar de la incursión de la escuela católica fue en ambas comunidades, las consecuencias para el resguardo de Totoró fueron más graves, llegando prácticamente a la pérdida total de la lengua.

Este primer escenario, en el que ir a la escuela significaba la negación y la pérdida de los valores culturales, se convertía en un lugar en que no respondía a las necesidades de aprendizaje, un lugar al que se iba a aprender sólo lo básico que era aprender a leer y escribir en castellano además de aprender a hacer cuentas. Por eso, muchos de los mayores solo cursaron los primeros grados en la escuela, porque era más importante labrar la tierra que estar en una escuela discriminante.

A pesar de ello, en un segundo momento, la escuela se transforma desde una visión funcional en las comunidades y esta transformación surge gracias al trabajo de la misma comunidad que se cuestiona sobre la innegable necesidad de la escuela, pero también sobre la importante necesidad de corresponder con la educación comunitaria. En ese sentido,



para la década de los años 1970 se propone una escuela que tenga presente las lenguas originarias, para lo cual fue necesaria la vinculación de maestros indígenas que previamente preparados por iniciativas comunitarias llegarían para aportar las que tuvieron por nombre escuelas bilingües, pues eran las encargadas de enseñar la lengua propia en las comunidades.

Así pues, en Totoró la escuela pionera en este proceso se encuentra ubicada en la vereda La Peña creada en 1984 y en el resguardo Wampia. Desde inicios de la década de los 80, la escuela Peña del Corazón ubicada en la vereda del mismo nombre inició la educación bilingüe. Estas dos escuelas se gestaron con el gran reto de fomentar y valorar entre los estudiantes la importancia de conocer las culturas existentes sin desconocer no negar la propia. De esta manera, se pretendía romper con el modelo de educación escolar impuesto por la religión, convirtiéndose así en el segundo escenario de la percepción sobre la escuela.

Así entonces, la enseñanza de la lengua y la cultura en las escuelas ha sido cuestión colectiva, por lo que las autoridades de las comunidades en conjunto con los maestros han propuesto políticas educativas que además se fundamentan la Ley de Origen como pueblos originarios y en el reconocimiento de la importancia y la necesidad de valorizar y posicionar las lenguas nativas como una forma de conocimiento oficial. En este caso, nos referimos a la oficialización de las lenguas indígenas desde la constitución de 1991 y la promulgación de la ley 1381 de 2010 o Ley de lenguas nativas, la cual se construye como “herramienta para la salvaguardia y apropiación del patrimonio lingüístico de la nación, que reconoce los derechos de los hablantes y define los mecanismos para defender, proteger y fortalecer las lenguas nativas”. Lo anterior solo por mencionar los dos ejemplos más sobresalientes en el caso de Colombia.

Fundamentados en lo anterior, las comunidades se pensaron la educación y dentro de ella el aprendizaje y la enseñanza de la lengua nativa en las escuelas tomadas como espacios de fortalecimiento lingüístico en las comunidades. Es así como el concepto de la enseñanza de lenguas se convierte en un eje importante de análisis pues acogiendo a las mencionadas políticas, las comunidades de Totoró y Guambía han realizado importantes proyectos de apropiación de materiales para una educación bilingüe desde los valores comunitarios y ancestrales de cada una de ellas. Como ejemplo, encontramos la construcción del Proyecto Educativo Comunitario que, desde el Ministerio de Educación,

después de las exigencias políticas realizadas históricamente por las comunidades, se impartió como una modalidad de educación diferencial para comunidades étnicas que han sido resignificadas en Guambía y Totoró desde la perspectiva de las comunidades, desde la visión interpretación de la educación propia.

Para el resguardo de Guambía, este tipo de educación debe responder a la construcción de una identidad cultural como pueblos indígenas, por lo cual se diseñó el Proyecto Educativo Guambiano (Cabildo Indígena de Guambía , 2010) planteando enseñar a estudiantes de primaria los principales elementos culturales como la música y danza tradicionales, con profesores guambianos conocedores del tema. Así también se realizan prácticas del pipik pensrøp⁶ y la elaboración de tejidos. Esto se ha convertido en un elemento de integración entre docentes, estudiantes y padres de familia, lo que promueve el uso de la lengua propia, que es el otro aspecto importante en la construcción del PEG.

Por su parte, para el pueblo Totoroez, el proyecto educativo comunitario (PEC) se enfoca en el fortalecimiento de valores culturales como la lengua nam trik, la música, las artesanías, seguridad alimentaria y las fiestas tradicionales. Es un proyecto educativo que pretende fomentar en los estudiantes la valoración de los elementos propios de la comunidad, los cuales se han consignado también en el plan de vida, siendo la lengua nam trik un eje importante y transversal en el PEC. Por eso en sus primeras páginas menciona que:

Nuestro trabajo en la educación apunta al fortalecimiento de la identidad, lengua, tradiciones y costumbres, procurando establecer y afianzar espacios en donde se fortalezca los procesos de educación que nacen en las diferentes comunidades y que dinamicen las relaciones con la sociedad nacional. (Totoró C. d., 2010, pág. 01)

Esto último se convierte en el tercer momento, el momento en el que la escuela se ha resignificado en cuanto a los valores y sus quehaceres. En este sentido se piensa la escuela ahora, que tiene la responsabilidad de enseñar la lengua originaria además de otros valores culturales.

6 Ritual de ofrenda de alimentos que se realiza entre la noche del 31 de Octubre y el amanecer del 01 de Noviembre en las familias misak. Se dirige la ofrenda a los espíritus de familiares que han fallecido, puesto que se cree que en esas fechas ellos visitan este espacio esperando ser recordados con los alimentos que se les brinda.



Para cada una de las comunidades ha sido necesario crear estrategias pedagógicas que permitan la apropiación y uso de la lengua nativa; en este sentido, la escuela se ha convertido en un espacio muy importante para las decisiones colectivas respecto a la lengua. Si bien el proceso de la recuperación del uso de la lengua desde la tradición oral ha sido el propósito de la comunidad, en Totoró, por ejemplo, ha sido necesario el uso de la escritura ortográfica con su propio alfabeto. Esto quiere decir que, a pesar de que aún viven hablantes de la lengua, no se usa de manera cotidiana desde la oralidad y la escuela no es la excepción. Por eso, se buscan las estrategias de que aún con esas dificultades pues una de las herramientas y estrategias más importantes que se ha utilizado para la revitalización lingüística, es la escritura. Así entonces, es común ver en las aulas de clase, letreros y carteleros o en las paredes del colegio y de algunas escuelas, murales escritos en nam trik.

Esto ha generado también que se creen materiales pedagógicos enfocados en la escritura de la lengua, tales como cartillas, juegos lúdicos para niños, guías para la realización de actividades que tengan que ver con la enseñanza de la lengua, materiales para alfabetización y juegos multimedia para las escuelas del resguardo. Estos han sido el resultado del trabajo en conjunto con los maestros de la comunidad quienes desde los inicios de la década de los noventa generaron espacios de formación profesional con el fin de fortalecerse en el aprendizaje de la lengua para así poder enseñarla en las escuelas bilingües nacientes.

A este trabajo se unieron académicos de distintas instituciones de educación superior como la universidad del Cauca, la antropóloga de la universidad de los Andes, Martha Lucía Pabón, quien es considerada una de las pioneras en investigaciones de la lengua nam trik de Totoró. En conjunto con ellos, han tenido una participación activa los mayores hablantes quienes han puesto la esperanza en estos procesos de revitalización lingüística. Hasta la actualidad, quienes aún están con vida, continúan haciendo el acompañamiento a estos procesos en el resguardo de Totoró. Ahora, la autoridad también se ha involucrado de manera activa, pues ha generado espacios comunitarios para aprender la lengua, haciendo el llamado a personas de todas las edades con el fin de generar conciencia sobre la importancia del conocer y usar la lengua nam trik.

Por su parte, en Wampia, a pesar de que la escuela y muchas familias hacen el máximo esfuerzo por mantener el uso de la lengua, algunos mayores de la comunidad expresan la preocupación por el debilitamiento que se ha venido manifestando en el uso de la lengua debido a que no se transmite efectivamente de generación en generación, pues hay familias que prefieren hablarles en castellano a los niños y son ellos quienes llegan con esa “debilidad” a la escuela. En la actualidad, sucede que los niños al llegar a la escuela en dos o tres días ya están hablando en castellano, aunque tengan el conocimiento de la lengua propia, instruida desde el seno familiar. Si a lo anterior agregamos que en algunas escuelas hay docentes que no son de la comunidad, se convierte en un factor determinante para el olvido y desuso de la lengua.

Por eso, para los misak ha sido de gran ayuda que el profesor sea de la comunidad, pues su principal herramienta es el uso de la lengua propia en cualquiera de los espacios en los que se encuentre, así cada docente debe poner en juego su creatividad para reforzar en algunos niños y en otros enseñar, el *namui wam*. También dar la clase en lengua propia es primordial; muchos docentes enseñan rondas, trabalenguas, historias, canciones y poesías. También es importante el reconocimiento del entorno en el cual se encuentran los estudiantes, pues ninguno de los métodos ya mencionados, tendría valor sin ser contextualizados o situados en un espacio real; por lo cual es importante la estrecha relación con la naturaleza y todo lo existente en él.

La escritura es también un aspecto importante, por lo cual se enfatiza en el reconocimiento de la estructura y reglas gramaticales de la lengua. Es entonces el complemento al uso oral de la lengua. Se han hecho construcciones de textos en *namui wam*, los cuales se convierten en grandes aportes ya que son otra herramienta que permite aprender a leer en la lengua nativa; se desarrollan así entonces los cuatro componentes del conocimiento de una lengua que son: escuchar, hablar, leer y escribir. El saber aprovechar los materiales pedagógicos o textos informativos e históricos contruidos a lo largo del proceso reivindicatorio de los wampia, y crear nuevas herramientas ha hecho que se fortalezca la forma de enseñanza de la lengua nativa. Sin embargo, es importante que se fortalezca primordialmente el pensamiento y sentimiento del valor de hablar una lengua indígena, en cualquier momento y lugar, sin negar su origen.



Ha sido así que la educación escolar se ha convertido en una estrategia de resistencia cultural, pues en comparación con los tiempos pasados, han cambiado los actores quienes también han transformado ese escenario, apropiándose de los espacios que se ponen al servicio de los procesos comunitarios. De esta manera, siendo un interés colectivo hay cohesión en la comunidad y es posible la realización de sueños y proyectos desde y para el bien comunitario en distintos ámbitos; sin embargo, esto mismo es un reto que se asume, pues aunque desde el discurso se hable de unidad, los pensamientos y actuaciones diversos, diferentes o en desacuerdo han provocado que en muchos casos se deje de pensar como colectividad, truncando en muchos casos, los esfuerzos de quienes pueden aportar al mejoramiento de distintos procesos. Aun así, el camino y el compromiso del uso de nuestra lengua propia se vivencia día a día, siendo así un compromiso personal de quienes podemos aprenderla e incentivar su uso. Son distintos los lugares en los que necesitamos usar la lengua, así mismo las condiciones. La escuela puede o no garantizarnos el aprender la lengua propia o partes de su sistema, pero esto se vivencia en la cotidianidad cuando se generen diálogos entre la comunidad, la autoridad y la escuela. Es decir, ¿fuera de la escuela que estrategias creamos para garantizar el aprendizaje de la lengua?

5. El papel de las mujeres en los procesos de revitalización de la lengua nam trik

En muchos territorios indígenas del Cauca el fortalecimiento y el proceso enseñanza y aprendizaje de la lengua es liderado por las mujeres de la comunidad, sin embargo, en muchos casos no reciben ningún reconocimiento económico ni moral y por el contrario son duramente criticadas, porque la familia dice que “las mujeres son para la cocina y no para andar en talleres”, se atreven hasta preguntar “¿Cuánto te pagan? Para que andes de regalada”, pero a pesar de las críticas, ellas saben que en sus manos está la misión de transmitir la cultura, en este caso la lengua nam trik.

La comunidad de Totoró es profundamente patriarcal y las mujeres, principales actores en la transmisión de las lenguas indígenas, se abren paso con dificultad en los espacios públicos y a menudo cargan

consigo una historia de violencia, exclusión y pobreza que se repite por generaciones y anhelan construir para ellas, sus hijos y nietos una vida más digna, aunque eso implique en muchos casos, dar la espalda a su herencia cultural y lingüística. En este resguardo, la mayoría de los hablantes de la lengua nam trik son mujeres de avanzada edad que viven solas o a veces cuentan con la compañía de algunos de sus nietos. Estas mujeres deben continuar trabajando en labores agrícolas para su sustento diario, a pesar de su avanzada edad, ya que no cuentan con el apoyo económico de sus familias y viven completamente solas.

La transmisión de los conocimientos a las nuevas generaciones en su gran mayoría era labor de las abuelas, en largas jornadas orales, o en el momento que se estaba realizando las actividades, ellas compartían toda su sabiduría a sus nietos al lado del fogón o en otros espacios; pero hoy en día esta costumbre se ha perdido, porque ya no hay fogón si no estufa de gas y en el caso de las que hablan nam trik sus hijos se han marchado y viven solas. Por lo tanto, las mujeres mayores han perdido la importancia que se les daba en otras épocas, de mantener vivo un pueblo, es hora de rescatar esa trascendencia porque sin ese legado estaríamos al borde de la desaparición como pueblo.

Las mujeres, un poco más jóvenes, son personas que se dedican a buscar el sustento de la familia, en compañía de su conyugue, viviendo solo el momento porque no hay tiempo para pensar en las metas, sueños personales o de sus hijos o que puedan contribuir al desarrollo colectivo de la comunidad; si se les habla de la lengua, solo comentan que sus padres sí la hablan, pero que no les interesó trasmitírsela, además desde muy jóvenes debieron partir de su comunidad para trabajar como empleadas domésticas en las ciudades de Cali y Popayán.

Muchas de estas mujeres jóvenes están atrapadas junto con sus parejas en un estilo de vida consumista, promovido por una sociedad capitalista que al mismo tiempo seduce y excluye a los pueblos indígenas. Muchas de ellas forman pareja a muy temprana edad, en muchos casos los niños no tienen estabilidad emocional. El mayor anhelo de estas mujeres es “dar a sus hijos lo que ellas no tuvieron” representado en bienes materiales como moto, carro, ropa de marca, y una casa “estilo ciudad”, para lo cual adquieren deudas difíciles de pagar. Trabajan largas jornadas, salen muy temprano de sus casas y llegan tarde del trabajo agrícola. La responsabilidad y la educación de los hijos recae en los familiares o los docentes.



La gran mayoría de las madres no terminó sus estudios de primaria porque sus padres les decían que “era perder la plata”, ya que conseguirían marido. Algunas de ellas quisieran estudiar y ojalá también lograrán aprender la lengua, pero igualmente dicen que eso es imposible porque ya tienen obligación y no tienen tiempo. Otras, que han estudiado en la Institución Educativa Agropecuaria Indígena Totoró, saben vocabulario en nam trik y saludos, pero no lo usan, porque sienten vergüenza. En estas circunstancias la transmisión de la lengua nam trik pasa a un segundo plano y está muy alejada de las preocupaciones diarias.

Cuando la profesora Marleny Angucho estaba estudiando la escuela secundaria, en los años 1980, en la comunidad se venía hablando de las recuperaciones de tierra, y el movimiento era tan fuerte, que toda la gente participaba, hacían muchas reuniones y en ellas hablaban de todos los temas y uno de ellos era la educación bilingüe, pensaban en la lengua como un mecanismo de defensa frente a los militares que cuidaban las tierras de los terratenientes, tierras que fueron arrebatadas a sus ancestros.

Decían que los hijos deberían aprender la lengua, todo lo pensaron tan rápido que, a la semana, Marleny ya era la profesora de la escuela Bilingüe San Rafael ubicada en la vereda La Peña. Desde ese momento, comenzó su labor como docente, fue difícil porque no sabía nada de pedagogía y más aún, nada de la lengua, pero ese fue su gran reto; además aceptó pensando que su abuela iba a enseñarle la sabiduría totoroéz. Inició el trabajo de la lengua nam trik explicándole a su abuela que iba ser profesora, que tenía que enseñar lengua y que ella era su apoyo, pero su cara le dio a entender que no le gustó para nada la propuesta, como Marleny misma lo menciona:

Me miró pies arriba y sin decir ni una sola palabra se fue, sentí que no me iba a ayudar, entonces recurrí a mi mamá, conversamos en varias oportunidades, pero ella tenía la misma actitud. Cambié de estrategia como preparaba comidas muy deliciosas que hasta ahora las recuerdo le preguntaba “¿Por qué preparaba comidas tradicionales tan ricas?” me decía que la mamá le había enseñado a no ser machona, o sea a saber preparar los alimentos teniendo en cuenta el número de personas y para que la comida fuera del agrado de todos, los alimentos debían quedar bien cocinados, a utilizar equilibradamente los ingredientes, pensando en que se estaba cocinando para la familia que llegaba bien cansada del trabajo agrícola y se les debía atender bien, en conclusión saber realizar los demás oficios de la casa de manera adecuada y responsable.

Debía hacer la misma actividad que las otras mujeres en la comunidad, porque las mujeres eran para hacer oficio en la casa, en la huerta, participar de los trabajos de la comunidad ¿Qué cómo así que usted es profesora? decía su abuela, “si las que enseñan son las monjas o los mestizos y todavía dice que va a enseñar lengua”. No fue fácil que su abuela le ayudara, como menciona la profesora Marleny

La entiendo, entiendo la discriminación que sufrió y la llevó a callar, a negar, sentir vergüenza y hasta dolor, porque mi abuelo que no era hablante y sus demás familiares la trataban de tartajosa, se burlaban de ella, y como según ellos no eran lenguances, debía servir a toda la familia, de lo contrario, era agredida física y verbalmente por mi abuelo, donde nadie la defendía si no que antes apoyaban diciendo que la lengua la volvía inútil, por lo tanto, no le rendía el oficio, pero mi abuela era una persona que se creció rodeada de todas las practicas, valores, culturales y morales de la familia Totoroéz.

Cuando dio inicio al trabajo con su abuela, a cada palabra que ella preguntaba, su abuela decía no recordar, se negaba a contestar y agregaba que era mejor no seguir “jodiendo” con eso. Pero a medida que pasaba el tiempo, empezó a recordar, aunque accedió a trabajar con ella, constantemente trataba de desanimarla en su propósito de aprender nam trik. La profesora Marley trató de implementar la enseñanza de la lengua en la escuela, ayudándose de dibujos y de una metodología similar a la que usaba para aprender nam trik con su abuela; pero recibió muchas críticas de los hablantes, que en ese tiempo eran más, le decían que estaba enseñando mal, que pronunciaba mal, pero cuando les pedía ayuda, contestaban que estaban ocupados y que ese no era su problema.

A pesar de estas situaciones, nunca se desanimó en su labor ni renunció y junto con un grupo conformado por otros maestros de las escuelas del resguardo de Totoró y miembros del equipo de educación del resguardo, conformaron un grupo de revitalizadores cuya la función principal era promover el uso de la lengua nam trik y reflexionar sobre su importancia. Al respecto, Marleny menciona:

Finalmente, como revitalizadora quiero decir que mi experiencia se parte en dos: un antes y un después, un antes donde creía que solo escribiendo y encasillándola en un régimen académico estaba fortaleciendo la lengua y me mostraba con orgullo a los demás; un después, cuando me doy cuenta que la lengua nam trik se encuentra minorizada sin prestigio lo



que empecé a hacer fue visibilizar la lengua atreviéndome a hablar así los hablantes se burlaran de mí porque tengo claro que la única forma de empoderar la lengua es hablando, perdiendo la vergüenza y sintiéndome orgullosa de ella.

Por estas razones, la profesora Marleny se propuso desafiar todas las normas escolares como horarios de clase, salir fuera del aula de clase e incluir el conocimiento de los mayores, todo con el fin de trabajar en una propuesta llamada “Unirik wamiakun nam trik tontotuna los niños y las niñas hablamos namtrik de Totoró” llevada a cabo en el marco de su proceso de formación de la Maestría en revitalización y enseñanza de lenguas indígenas de la Universidad del Cauca.

6. Unirik wamiakun nam trik tontotuna - los niños y las niñas hablamos namtrik de Totoró

Como hemos mencionado, desde el año de 1998 comenzó la enseñanza de la lengua nam trik en las diferentes escuelas del resguardo de Totoró. Sin embargo, los logros no fueron satisfactorios por muchas razones, entre ellas, porque el trabajo se hacía en el aula de clase por dos horas, no tenía continuidad en los hogares, no se trabajaba con los padres de familia y nunca se tuvo cuidado en planear la enseñanza de lengua no como área o asignatura sino como parte de la vida diaria cimentada en la comunicación en los espacios familiares y comunitarios.

A pesar de que tanto los profesores como las autoridades del resguardo son conscientes de las desventajas de la escuela como espacio privilegiado para la enseñanza de las lenguas indígenas, en detrimento de los dominios familiares y comunitarios, aún no ha sido posible crear otros espacios más autónomos y comunitarios de aprendizaje que cuenten con el mismo apoyo económico e institucional tanto por parte del Estado colombiano como del cabildo y la organización indígena, por esta razón, desvincularse de la escuela y del proyecto de una educación indígena bilingüe para la revitalización de la lengua namtrik, simplemente, no es una opción hoy en Totoró.

Esta propuesta tiene como propósito retomar la enseñanza de la lengua en espacios escolarizados, fortaleciendo el nam trik en la escuela con la ayuda de los mayores hablantes llegando hasta el corazón de

los niños, trabajando la identidad colectiva del pueblo Totoroez, con la intención de desarrollar la competencia comunicativa y fortalecer la oralidad, apoyándose en la escritura como una herramienta, mas no como fin último del proceso de aprendizaje. Esta experiencia se desarrolló con los estudiantes de tercer grado monolingües en castellano de la sede de la vereda Betania de la Institución Educativa Agroecuaría Pueblo Totoroez donde labora la profesora Marleny Angucho, como un proyecto piloto que podría implementarse en otras sedes y escuelas.

Además de implementar la enseñanza escolarizada en los espacios de la institución educativa y el aula de clase, también se tomó la iniciativa de llevar a los estudiantes hasta la casa de los hablantes. En esta actividad, los estudiantes no solamente aprenden nam trik sino otros elementos de la cultura que no son transmitidos por sus padres. La profesora Marleny Angucho describe así la experiencia de este trabajo con los hablantes de nam trik:

Cuando llegábamos a su casa, yo sí no creo que estos niños hablen eso, hablar la lengua es muy duro, cuándo aprenderán todo eso, a lo que los estudiantes respondían sí, nosotros queremos aprender, enséñenos ve, aquí le traemos unas papitas y le iban pasando lo que ellos llevaban para agradecer por la enseñanza, entonces ellos empezaban a hablar de corrido en nam trik, decían ¿entendieron? y soltaban a reírse, la idea de llevar al hablante a la escuela y visitarlos hacía que los niños se motivaran y, como dice el mayor Marquitos, “hay que ir soltando la lengua o si no, jamás hablarán”

Visitar a los hablantes es encontrarse con ese mundo que es suyo, pero al mismo tiempo desconocido para los estudiantes, que empiezan a aprender a medida que los mayores van compartiendo sus conocimientos sobre los valores culturales que no saben o desconocen, no porque sus padres no quisieran compartirlos, sino porque sus padres no tuvieron ese privilegio que hoy tienen sus hijos de fortalecer los valores culturales del pueblo Totoroez con la visita que se les hace a los mayores.

Trabajar la competencia comunicativa en el espacio escolar con la ayuda de los hablantes no fue nada fácil, pues existía la dificultad de convencerlos de enseñar la lengua nam trik desde el habla y la competencia comunicativa, ya que, por más de treinta años, se los había convencido de que la escritura era el objetivo principal en la enseñanza de la lengua y se los había instruido para trabajar de esa manera con los estudiantes; hasta ese momento solamente los hablantes alfabetizados habían tenido la posibilidad de enseñar el nam trik en las escuelas del



resguardo. Esto había dejado por fuera de los espacios escolares a la mayoría de los hablantes, ya que muy pocos de ellos se encuentran alfabetizados en castellano o en nam trik, especialmente los hablantes de más edad que al mismo tiempo son los hablantes más competentes. Al respecto, menciona la profesora Marleny

No fue nada fácil convencer al mayor Tránsito de que la enseñanza iba ser desde el habla, él siempre decía escribiendo se aprende más rápido porque lo tiene escrito y cuando se necesita, es solo ir a mirar al cuaderno y ya, se fue bravo, dijo que no volvía porque la lengua se aprendía escribiendo y que él era el que sabía la lengua y nadie le iba enseñar cómo debía trabajar. Los estudiantes lo extrañaron lo habían visto tomando pachipi (aguardiente) y otro día lo encontraron en el camino y le preguntaron que por qué no había vuelto, que la otra vez lo habían visto tomado, entonces, él se avergonzó y dijo que no lo volvía a hacer, de modo que regresó y los estudiantes lo recibieron felices.

En el desarrollo de cada una de las actividades, la lengua iba tomando vida, los estudiantes esperaban la llegada del hablante para preguntar “cómo se decía tal cosa”, algunas veces no se desarrolló lo planeado, ya que los estudiantes querían aprender cómo se pronunciaba en nam trik cada cosa que les llamara la atención. Cuando los hablantes escuchaban hablar a los estudiantes, se sentían muy contentos, decían “así fue que aprendimos nosotros hablando con nuestros padres, ahora va tocar enseñar a los niños que quieren aprender. As’ampe si tapaik ktpen”.

Dentro de las actividades propuestas, se inició con los saludos, con las partes del cuerpo humano para identificarlas y reconocer que cada una de ellas merece respeto y cuidado, se continuó con el vocabulario de los animales y las plantas, ya que hacen parte esencial de la vida de la comunidad y teniendo en cuenta que los niños están en contacto con la naturaleza, ya sea en la casa o en el territorio y siendo el objetivo de este trabajo el de revitalizar la lengua a partir de lo que está cerca de ellos, con su cotidianidad y contexto real e inmediato. En relación con las actividades relacionadas con el aprendizaje de los saludos y sus logros, la profesora Marleny comenta:

Los niños se sentaban alrededor para escuchar al hablante, quien saludaba y con los otros hablantes explicaban el significado de cada uno de ellos en castellano, explicando cuándo se debían usar o a quienes se saludaría, en qué tiempo y la diferencia de saludos cuál saludo era para una persona o varias. Por su parte, los niños tomaban apuntes y

les quedaba la tarea de dibujar en la casa cada saludo. En la comunidad, cuando escuchan saludar a los niños en nam-trik se ríen y dicen: “qué será que están diciendo” y ellos les dicen “los estamos saludando”, a lo que les replican: “aprendan porque ya nosotros viejos ya no aprendemos porque nadie nos enseñó”, entonces uno les ve a los niños cara de felicidad, también sucede que por la escuela todos los días pasa un hablante que ha participado en el proceso, ellos lo saludan, él se detiene les habla en nam trik y los estudiantes lo invitan a la escuela para que les enseñe

El apoyo de los mayores hablantes fue fundamental en este proceso, si bien siempre se resalta su importancia en la revitalización de la lengua, hasta ese momento ocupaban un rol más bien secundario en este proyecto, así como también en las decisiones sobre la planificación lingüística. En esta experiencia, se buscó que por el contrario asumieran el rol principal en la transmisión, ya que son los que tienen no solo el conocimiento de la lengua sino de la cultura, son personas muy sabias y valiosas para la comunidad, hasta hace poco eran las personas más respetadas, esa concepción ha ido cambiando. Se contó especialmente con la participación de los hablantes Encarnación Benachi, Elvira Benachí, Tránsito Benachi y Gonzalo Conejo; cada año parten los pocos hablantes de nam trik de Totoró que quedan y lamentablemente los mayores Tránsito, Elvira y Gonzalo fallecieron antes de finalizar esta experiencia, lo cual estuvo a punto de interrumpir el proceso con los estudiantes.

En octubre de 2018 falleció don Tránsito, su partida fue trágica y dolorosa porque estuvo varios días en el hospital. Los niños llegaron a la escuela, con la noticia algunos lloraban, otros buscaban la forma de cómo ayudar a la familia con el apoyo de los profesores de otros grados. Los niños se preguntaban ¿ahora quién nos va hablar en lengua? En 2019, fallece también, la señora Elvira Benachi después de una larga enfermedad, esta partida fue más dolorosa porque los niños le tomaron mucho cariño, la visitaron varias en su lecho de enferma. Cuando se fue, la lloramos por varios días, la profesora Marleny y todos los de la escuela, en compañía de las demás docentes, le rezaron y la acompañaron hasta el lugar donde habitan las personas que no están físicamente con nosotros. Las personas que hablan nam trik y enseñan de manera voluntaria se van y el proceso vuelve a parar y se pierde tiempo para volver a empezar. Desde su lecho de enferma, Doña Elvira les decía a los niños que iban a visitarla “Qué bueno que algún día hablarán lengua, y así estaré muy contenta porque solo hablaría castellano con los mestizos como era antes”, al decir esto, se reía.



A pesar de los momentos tristes, también hubo pequeñas victorias producto de estos esfuerzos pequeños y cotidianos, pero constantes, así narra la profesora Marleny la intervención de unos de sus estudiantes en una asamblea general del cabildo:

Otro caso sucedió en la asamblea general del cabildo, el estudiante Freiman Fabian Quilindo Ulcué fue elegido por el coordinador de educación del Resguardo para que hablara en nam trik, pero tuvo muchas dificultades al hablar porque se había aprendido de memoria el discurso, le pregunté ¿Qué pasó que no estabas hablando? Me dijo es que me lo aprendí y no sabía lo que estaba diciendo y me dio nervios. De todas maneras, lo felicité, le dije que me sentía muy orgullosa de lo que hizo, que ni siquiera yo me atrevía a hablar en público en nam trik, al otro día en la escuela sus compañeros estaban felices y decían que les enseñara a hablar textos más largos para ellos también participar como Freiman.

Como reflexión final, podemos decir que queda mucho por hacer, como establecer políticas lingüísticas locales de protección para los hablantes y mayores con conocimientos culturales, porque en la actualidad están totalmente desprotegidos, si se continúa de esta manera ¿Qué idioma hablarán los indígenas totoroez?

7. Conclusiones

Las reflexiones presentadas en este texto pretenden ser una invitación a desnaturalizar algunos lugares comunes acerca de los procesos de revitalización o fortalecimiento de las lenguas indígenas en comunidades donde estas se encuentran seriamente amenazadas y han sido remplazadas por el castellano y a resaltar el papel de las mujeres en este tipo de procesos. Los procesos de revitalización lingüística no pueden disociarse de otros aspectos de la vida cotidiana de los pueblos, ya que en muchos casos las comunidades indígenas se encuentran atrapadas en un modelo capitalista que los excluye y atraviesan por cambios profundos y conflictivos, que muchas veces se oponen a los intereses de sus autoridades y entran en conflicto con el pensamiento de los mayores, con los valores tradicionales y con su proyecto de vida.

Para revitalizar las lenguas también es necesario empoderar económica y políticamente a las comunidades indígenas y sobre todo a las mujeres indígenas, quienes, en muchos casos, aunque ocupan un lugar marginal en la vida pública de sus comunidades, son las

responsables de la supervivencia de sus familias y de la transmisión la herencia cultural. Para ellas, los procesos de revitalización lingüística son el fruto de esfuerzos pequeños y cotidianos, pero constantes y valientes, que implican en muchos casos desafiar las convenciones sociales de su comunidad acerca de su rol como mujeres y de su herencia cultural amerindia.

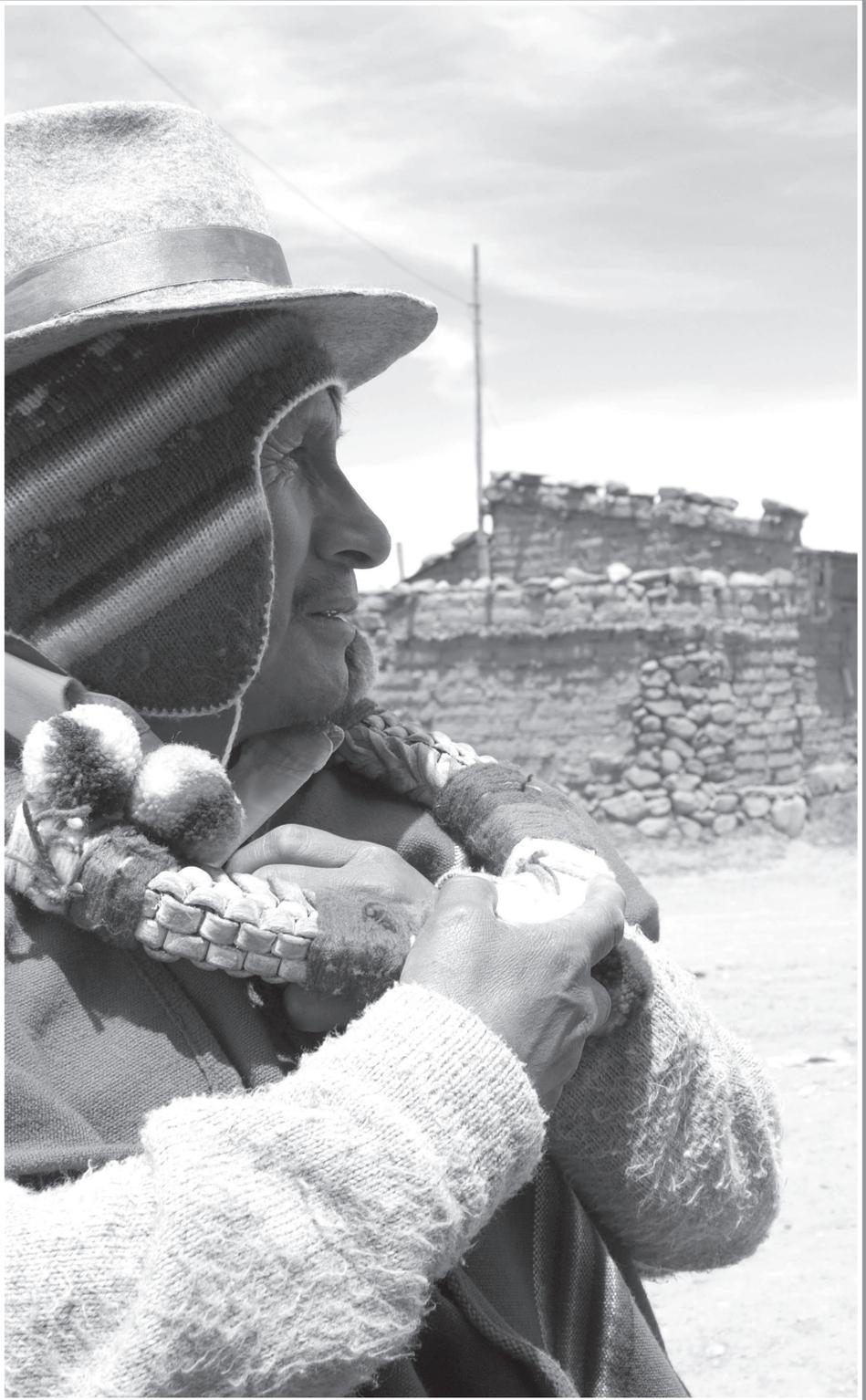
Para finalizar, este artículo presenta una visión desde el punto de vista de los hablantes de la lengua nam trik y esta es la dirección que consideramos deben tomar los trabajos de fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas, ya que su éxito, a futuro, dependerá del empoderamiento de los miembros de las comunidades en el desarrollo de sus propios proyectos, guiados por su propio sentir y sus propias necesidades.

Referencias

- Almendra Velasco, A. (2001). *Uso del Namui wam y la escritura del castellano. Un proceso*. Cochabamba Bolivia : Universidad mayor de San Simón.
- Benachí Quilindo, E. (25 de septiembre de 2018). Usos e importancia de la lengua Nam Trik. (L. E. Tunubalá Tombé, Entrevistador)
- Buxó, M. J. (1983). *Antropología Lingüística*. Cuadernos de antropología.
- Cabildo Indígena de Guambía. (2010). *Proyecto Educativo Guambiano*. Guambía: Cabildo Indígena de Guambía .
- Casado Velarde, M. (1988). *Lenguaje y Cultura*. Madrid: Síntesis.
- Curnow, T. J., & Liddicoat, A. J. (1998). The Barbacoan Languages of Colombia and Ecuador. *Anthropological Linguistics* Vol 40, N°3, 384-408.
- Misak, A. N. (2013). *Plan de salvaguarda del pueblo misak "recuperar la tierra para recuperarlo todo"*. Silvia Cauca: Cabildo Ancestral del territorio de Guambía.
- Moseley, C. (2010). *Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro*. 3ra edición. Obtenido de www.unesco.org/languages-atlas/es/atlasmap.html
- Prieto, L. (s.f.). *La etnografía del habla*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Sichra, I. (2005). El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas. *V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras* (págs. 1-20). Universidad Nacional de Salta.



- Sichra, I. (2010). Enseñanza de la lengua materna en América Latina: vuelta a los orígenes. *Conferencia magistral, Conmemoración del día internacional de la lengua materna*, (págs. 1-20). Guatemala.
- Totoró, C. d. (2010). *Proyecto Educativo comunitario (PEC). Unirikmera Pesanamuntrap (Para no olvidar niños)*. Resguardo de Totoró.
- Totoró, C. d. (2011). *Plan de salvaguarda étnica y cultural del pueblo indígena del pueblo indígena Tontotuna*. Totoró Cauca : Cabildo de la parcialidad Indígena de Totoró.



THUNUPA

Proyecto para la revitalización lingüística y cultural de la nación aymara en espacios virtuales



Micaela Mayra Rojas Pinto ¹

Resumen

El presente artículo mostrará que, al tomar diversos métodos y técnicas para la creación y difusión de material audiovisual de la lengua y cultura aymara en redes sociales (RR SS), se puede revitalizar factores culturales y lingüísticos de esta nación indígena en el espacio virtual, especialmente en los cibernativos de la actualidad, es decir, los jóvenes. Este trabajo se basó en los resultados de dos diagnósticos sociolingüísticos: uno dentro del núcleo familiar que dio por resultado la poca vitalidad que existe de la lengua aymara en las últimas generaciones, y otro en plataformas virtuales, el cual dio como resultado que se debe trabajar con los jóvenes. Son ellos quienes, al tener una vida más virtual y estar constantemente en las redes sociales, son protagonistas perfectos para un proyecto de revitalización de la lengua y cultura de una nación indígena, por ejemplo, el aymara.

Sabiendo esto, se pudo realizar diferentes planificaciones, las cuales fueron evolucionando hasta obtener tres etapas. En cada una de ellas se usa diferentes tipos de materiales y técnicas de difusión para

¹ Lingüista, especializada en la enseñanza de lenguas, con un diplomado en Culturas y Lenguas otorgado por la FUNPROEIB Andes en conjunto con la Universidad de San Simón. Contacto: rukia9519@gmail.com



probar cuál es la más conveniente para una constante viralización del contenido. Para llegar a este resultado final, se ha necesitado: la asistencia de los promotores de la experiencia revitalizadora, un lugar fijo en el ciberespacio y diferentes referentes teóricos y empíricos que ayudaron a que el proyecto se encuentre en el lugar en el que está actualmente. Todo enfocado para la revitalización de la lengua y cultura aymara en jóvenes dentro del ciberespacio.

Palabras clave: CULTURA Y LENGUA AYMARA, JÓVENES, DIFUSIÓN, CREACIÓN DE MATERIAL Y REDES SOCIALES.



Introducción

Con el paso de los años, las realidades cambian continuamente. Lo que ayer parecía imposible, hoy es una realidad. Antiguamente quien hubiera pensado que el ser humano pudiese creer en otro mundo, uno virtual, en el que se podría desarrollar una segunda vida, sin la cual, actualmente, es casi imposible vivir. Y, es que los diferentes espacios virtuales que existen nos sirven para conectarnos con individuos, amigos y familia que se encuentran en todo el mundo, mas, no solo es eso, sino también que se nos permite compartir información en cuestión de segundos: lo que antes costaba meses, incluso años, llegar a todos los rincones del planeta, ahora está al alcance de un solo click. Además, tenemos la capacidad y derecho de expresar libremente, sin miedo a represalias tales como sociales, culturales, étnicas y lingüísticas, nuestros pensamientos y gustos personales con otros individuos que comparten los mismos pasatiempos o ideales. Gracias a toda esta libertad, constantemente los cibernautas están formando diferentes identidades dentro de estos sitios virtuales.

A pesar de sus apabullantes y enormes ventajas, los espacios virtuales también muestran un lado oscuro, y es que, gracias a la globalidad de los mismos, diferentes culturas están en constante contacto, más solo las más “poderosas” son aquellas que acaparan la mayoría de sitios virtuales. Esta situación es una enorme desventaja para las culturas indígenas, ya que, al no tener gran presencia en estos lugares, simplemente van siendo olvidadas por los que deberían ser sus impulsores. Sí: existen varias personas pertenecientes a estos pueblos indígenas que crean espacios para difundir sus singularidades tanto culturales como lingüísticas, pero muy pocas se enfocan en realmente atraer al público que necesita ver que su cultura y lengua puede desarrollarse en el ciberespacio. Los jóvenes son el grupo que necesita tener un contacto constante con su lengua y cultura para poder continuar y heredar este legado a sus descendientes.

Con esto en mente, nace el actual proyecto nace para poder crear y difundir material audiovisual sobre la lengua y cultura aymara específicamente creado para los jóvenes o aymara descendientes o conocedores de esta nación o simplemente los que estén interesados en el mismo. Gracias a todo este esfuerzo, se espera que se pueda lograr que la lengua y cultura aymara estén presentes y sean referentes de las tendencias de la actualidad y que ciertos rasgos de esta nación indígena se puedan incorporar en la idiosincrasia de estos individuos.

El presente artículo se organiza en cinco partes. En la primera parte se presentan los antecedentes que han servido para crear y realizar el proyecto hasta la actualidad; se tiene los resultados de los diagnósticos que sirvieron para la creación del actual proyecto, los lugares actuales donde se está realizando en proyecto y los promotores actuales del mismo. La segunda parte reúne los referentes teóricos que han ayudado a fundamentar la propuesta de revitalización. En la tercera parte se describe a detalle cómo se realizó el proyecto y cuantas etapas tuvo que pasar para ser lo que actualmente es, además de mostrar los objetivos y participantes del mismo. En la cuarta parte se habla de los logros, dificultades y lecciones aprendidas a lo largo del proyecto. Y, finalmente, en la quinta parte se realizan reflexiones finales y proyecciones a futuro de este trabajo revitalizador.

1. Antecedentes y características del proyecto

1.1. Diagnóstico sociolingüístico

Sociofamiliar

El diagnóstico sociolingüístico se realizó en la casa de la familia Pinto-Rojas, familia de orígenes aymaras, conformada por tres generaciones: la primera, el abuelo, la segunda, la madre, la tercera, la nieta (coordinadora del proyecto). Se hizo una serie de evaluaciones que ayudaron a descubrir factores importantes por los cuales estaba pasando la lengua materna (aymara) dentro de este entorno familiar.

Se pudo evidenciar cómo la lengua aymara ya no era utilizada, solo en contadas excepciones y en determinados momentos. Al ser esta una familia migrante aymara desarrollándose en un entorno mayoritariamente quechua, el uso de la lengua solo lo tenía la primera generación con los paisanos con los que se encontraba. La segunda y tercera generación por sus condiciones de trabajo y estudio rara vez hacían uso de esta lengua. Esta situación también indicaba en que punto estaba la transmisión lingüística – cultural intergeneracional del aymara dentro de este núcleo familiar: pues si bien se incentivaba a que continuaran con las prácticas tradicionales de la nación aymara en todas las generaciones, la lengua aymara había dejado de ser transmitida por la primera generación a las posteriores por miedo a la discriminación y alienación que podrían sufrir los descendientes dentro de la sociedad actual.



Otro dato importante que se pudo obtener fue saber en qué nivel de conocimiento de la lengua aymara estaban los miembros de la familia: la mayoría estaba en el punto de comprensión, mas no de un buen habla ni escritura de la misma. Esta situación está presente principalmente en la segunda y tercera generación. Gracias a todas estas variantes juntas, se pudo evidenciar cuán en declive está la lengua aymara dentro de este grupo humano: no hay una transmisión continua, no hay factores externos ni internos del núcleo familiar para que se pueda continuar pasando la lengua materna a las próximas generaciones. En conclusión, si no hay una solución pronta la lengua aymara, va a desaparecer dentro de esta familia.

Al terminar el diagnóstico, la autora del mismo se puso a evaluar diferentes soluciones que podría intentar para remediar la situación por la que atravesaba su familia, pues al comparar esta rama con las otras existentes, se dio cuenta que la situación era casi la misma. Ella estuvo consciente de que lo mejor era intentar un proyecto revitalización con los miembros más jóvenes de la familia ya que ellos eran los futuros transmisores de la lengua, estaban más susceptibles a aprender cosas nuevas mientras estas sean interesantes y, con ayuda de la pandemia, ya sea para bien o mal, tenían más tiempo libre para poder aprender y asimilar varias cosas.

Viendo cómo la pandemia había influido en la vida diaria de casi todos —las personas que no estaban tan conectadas estaban aún más en las redes sociales y los ya nativos cibernautas ahondaban más sus presencias en estos espacios virtuales— se vio la oportunidad perfecta para poder trabajar en este lugar y con estas personas en la difusión de material, que llegaría a cantidades ingentes de personas, se podría hacer y bajar contenido a diversas horas y no sería necesario contactar a ninguna de estas físicamente. Es así como nace la segunda parte de este diagnóstico, pero este ya desarrollado en los espacios virtuales.

Espacios virtuales

Este diagnóstico sociolingüístico estuvo a cargo de la coordinadora del proyecto, la cual estuvo averiguando e investigando diferentes páginas de diferentes plataformas virtuales, en las cuales pudo evidenciar cuáles eran los gustos y preferencias de los jóvenes entre 15 a 25 años. Ese fue el rango mayoritario de edad entre hombres y mujeres, había un porcentaje de personas que sobrepasaban la edad por unos 5 a diez años. También

cabe aclarar que no solo eran jóvenes descendientes o conocedores de la nación aymara, había personas de diferentes regiones del mundo, en especial de Latinoamérica, Asia y Europa.

Para comenzar este diagnóstico sociolingüístico, se hizo un primer vagabundeo por diferentes plataformas sociales como ser: Facebook, YouTube y TikTok; esto se debió a que se necesitaba saber qué tipo de contenido de la lengua y cultura aymara se difundía en estas redes sociales. Se encontraron varias páginas, en especial en Facebook, que se especializaban en este tipo de contenido: este iba desde videos informativos sobre la nación aymara hasta educativos, enseñando esta lengua. Si bien el contenido era relativamente variado, no era del todo atractivo, en especial para una audiencia joven que mayormente se guía por cierta línea estética para ver o compartir diferentes tipos de contenidos.

Los moderadores y administrativos de estos grupos eran personas que sobrepasaban los 20 años, por ende, muchas veces no apuntaban a ganar audiencia joven o por lo menos de sus congéneres. Casi siempre bajaban contenido así por así, que, si bien no es malo, pues se llega a tener constancia y por ende presencia en las redes, no llegaba a causar gran impacto en las plataformas virtuales ya mencionadas.

Para hacer un estudio más completo, se hizo un sondeo en la nueva red de moda llamada TikTok, la cual se especializaba en la difusión de videos cortos con variados tópicos. En esta se pudo evidenciar que varios creadores jóvenes enseñaban aymara o mostraban aspectos de la vida y la cultura de los aymaras. Si bien el contenido era interesante, las vistas que mostraban estos videos no eran lo suficientemente grandes como para poder viralizar esta clase de contenido. Viendo y analizando todo el material audiovisual y visual que se publicó hasta el momento, se dirigió el actual proyecto a crear contenido original: no enseñando de manera tradicional la lengua y cultura aymara, sino usando diferentes recursos gráficos que permitan que el contenido sea novedoso y de calidad.

1.2 Priorización del problema que dio paso a la propuesta de revitalización

Ambos diagnósticos dieron resultados similares: las últimas generaciones rara vez usan o ven la lengua y cultura aymara en ámbitos físicos y virtuales, por ende, su vitalidad está en riesgo. Gracias a estos resultados es que la coordinadora del proyecto pudo llegar a analizar profundamente la situación actual de la lengua en los jóvenes, especialmente en el ámbito



virtual, lo cual resultó en la creación del actual proyecto que intenta revitalizar características lingüísticas y culturales de la nación aymara haciendo uso de recursos y materiales novedosos que logren atraer a los jóvenes en las redes sociales para que puedan relacionar ciertos factores culturales aymaras con su formación identitaria. Por ende, el actual trabajo está dirigido a la revitalización de la nación aymara en diferentes espacios virtuales, es un acto neto de activismo digital.

1.3 Promotores de la experiencia

Este proyecto nació como trabajo final de defensa de la segunda versión del Diplomado en Culturas y Lenguas promovido por la FUNPROEIB Andes desarrollado desde abril hasta noviembre de 2020; la persona a cargo fue la estudiante Micaela Mayra Rojas Pinto, estudiante de último semestre de la carrera de Lingüística Aplicada en la Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Al terminar el ya mencionado diplomado, la coordinadora del mismo no pudo comenzar de inmediato por la escasez de recursos materiales necesarios para darle partida al mismo. La situación cambió cuando gracias al FUNPROEIB Andes que estaba incentivando el comienzo de diferentes proyectos con cierto apoyo financiero, entro en escena: ya son casi seis meses que la fundación ha dado apoyo a la coordinadora del proyecto, no solo financiero también formativo y personal. Es pues gracias a todos estos factores combinados que el proyecto THUNUPA, es hoy por hoy lo que es y ha llegado más lejos de lo que se preveía.

1.4 Lugar donde se realiza la experiencia

La transformación continua de las sociedades ha hecho que los habitantes de las mismas se acostumbren a ver este desarrollo como algo característico de la realidad en la que viven. Es así que la actual era de la globalización ha permitido que las nuevas tecnologías y sistemas de comunicación cambien continuamente al individuo y a sus formas de expresión y comunicación. Gracias a estas continuas alteraciones, el ser humano está en constante contacto con diversas culturas, lenguas, grupos humanos, ideologías, etc, lo cual ha creado que el ser humano

sea un ser global con posibilidad de contactar a quien quiera y donde quiera, además, de conocer y enterarse de información en cuestión de microsegundos.

La era del ciberespacio ha llevado a que cualquiera, no importando el género, la edad, origen étnico o ideología, sea capaz de desarrollar una identidad virtual, compartiendo sus gustos, preferencias y pensamientos, así mostrando una cara a la comunidad virtual, y, esto no exenta a las personas descendientes de pueblos indígenas. Ellos también han sido parte de este movimiento mundial, pero son muy pocos los que han creado espacios dentro del ciberespacio para difundir su cultura, y dentro de este pequeño porcentaje, menos de la mitad son jóvenes. Es en la época de la globalización en la que más se ha acentuado el desplazamiento lingüístico dadas las condiciones de masificación de fenómenos como los aludidos, así como la expansión de las telecomunicaciones, y el surgimiento y perpetuación de nuevas y antiguas formas de dominación (Think with Google, 2014).

El internet ha logrado convertirse en una herramienta versátil, accesible, económica, plural y personalizable que toda persona puede acceder fácilmente. La cantidad de usuarios que tiene cada día es realmente ingente, pero no está solamente el internet, sino que la misma tiene sus propias plataformas de comunicación e información. Estas redes sociales permiten la continua comunicación, expresión y producción de contenido. Con ayuda de estas, se puede hablar de una difusión de contenido para la revitalización de las lengua y culturas indígenas dentro de los espacios virtuales. El actual proyecto hace principal uso de tres de estas plataformas para la difusión del material audiovisual especializado creado para la revitalización de la lengua y cultura aymara en espacios virtuales.

En primer lugar, está Facebook, la cual es una de las principales redes sociales del mundo. Esta permite la constante difusión de todo tipo de material, y, además, el contacto con personas de todo el mundo. La cantidad de usuarios que tiene es abrumadora, alcanzando los más 600 millones de usuarios activos. La razón por la cual tiene tantos cibernautas se debe a sus diferentes funciones que van desde personalizar los perfiles de usuario hasta compartir contenido visual que puede ser editado de diferentes formas dentro de la misma plataforma. Los ciber usuarios son de todas las edades y el contenido que se difunde siempre es variado, por lo cual responde a las exigencias de personas de todas las edades.



En segundo lugar, se tiene a Instagram, otra de las redes sociales más populares del mundo, con más de 1000 millones de usuarios activos hasta la fecha. Una de las principales particularidades de esta plataforma es la de compartir fotografías y videos con otros usuarios, además, de tener incluido un muy buen editor de fotos que permite poner y arreglar las mismas. Gracias a sus funciones de etiqueta y valoraciones, es una red social que permite con facilidad compartir momentos y experiencias.

En tercer lugar, se encuentra la red social asiática en tendencia: TikTok, que ya se encuentra a niveles que igualan a las anteriores redes sociales; cuenta con más de 130 millones de usuarios, la mayoría de estos son personas que rondan entre los 13 a 27 años. Esta plataforma se caracteriza por solo poder compartirse videos cortos de temáticas variadas, los cuales se pueden crear y editar con diferentes efectos y filtros dentro de la misma. También, permite hacer votaciones, crear listas de amigos, enviar mensajes, etc.

2. Referentes Teóricos que sustentan la propuesta de revitalización

Cultura de la posmodernidad

La realidad en la que el ser humano se encuentra, actualmente, está gobernada por una época demasiado compleja y cambiante: la posmodernidad. Es esta el resultado de todos los fenómenos, sucesos e incidentes que las sociedades heterogéneas están produciendo continuamente. Según Bauman (2003), la modernidad líquida en la que la humanidad se encuentra, se basa en una ley bastante concreta: “Todo cambia, nada es estático”. Esto explicaría por qué se vive en un constante estado de cambio gobernado por nuevos sistemas de comunicación y tecnologías, las cuales permiten ser a los ciudadanos no solo de una sola región o un país, sino, del mundo en sí. Incesantemente se están rompiendo barreras, buscando nuevas experiencias que permitan al hombre gozar de la libertad y seguridad que nos ofrecen las sociedades tanto de la vida real como del ciberespacio, porque es ahora que los espacios virtuales se han convertido en sitios indispensables para casi toda la humanidad, en especial, de los jóvenes.

Ya no solo se es un ciudadano más, también se es uno digital. Sabiendo esto, no es raro inferir cómo constantemente en este mundo virtual se construyen varias realidades en las cuales las personas forman su identidad a cada instante. Diferentes elementos culturales, lingüísticos,

sociales, religiosos, filosóficos, etc., son los que constantemente están en contacto en estos sitios, lo cual ha permitido que se potencien diferentes culturas, sociedades y lenguas; algo que jamás se había visto antes. Y, a pesar de que este movimiento pluri y multiculturalista ha permitido que haya una gran aceptación de esta inmensa diversidad, solo los grupos humanos con las culturas y sociedades más fuertes pueden expandirse sin problemas en el ciberespacio.

La libertad que ofrecen las diferentes plataformas virtuales ha sido muy beneficiosa para el ser humano, pero también ha tenido su lado negativo, ya que por el avasallamiento constante de información de las sociedades y culturas “más poderosas” que invade a los cibernautas, se ha creado un fenómeno de pérdida cultural y lingüística, afectando especialmente a las personas originarias de pueblos indígenas y sus generaciones más jóvenes. Se sabe que para que una lengua y una cultura sobrevivan al pasar del tiempo es necesario que exista una transmisión intergeneracional, que se pase la herencia lingüística y cultural a los más jóvenes, pero esto no pasa en las redes sociales con las magnitudes que se desearían. El desplazamiento cultural y lingüístico es continuo, y si bien hay una buena cantidad de personas que intentan restablecer y establecer sus raíces también en el ciberespacio, son diferentes los factores de la cibercultura que, casi sin ningún esfuerzo, logran que estos intentos no lleguen a florecer y se pierdan en el olvido, creando situaciones en las que los herederos de estas culturas ya no relacionan a las mismas con la actualidad.

Cibercultura

La cibercultura es un término nuevo, que, si bien no tiene una definición precisa, a diferencia de la cultura, se puede decir que cuando se accede, apropia y transmite la información por medio de los nuevos sistemas de comunicación y tecnológicas, y, que con las susodichas se crean nuevos desarrollos sociales, culturales, políticos y económicos, es cuando se habla de cibercultura (Quiñones, 2005); en síntesis, la cibercultura es la cultura que se desarrolla en el ciberespacio con ayuda de las nuevas herramientas tecnológicas y de información. Esto ha llevado a que la actualidad en la que vive el ser humano está directamente afectada y se desarrolla gracias a este fenómeno. Las 3 características principales



de esta manifestación cultural actual hablan de: acceso continuo de la información, diversos tipos de interacción y la conectividad continua a la red. Con estos puntos clave se puede evidenciar los beneficios que significa ser parte de la cibercultura, por ende, no es nada raro ver como los ciber usuarios están pasando cada vez más tiempo en los diferentes espacios virtuales.

Pero, toda esta saturación de información y exceso de libertad han creado diferentes momentos, situaciones y fenómenos que constantemente llenan a los usuarios digitales de datos que continuamente van cambiando, lo cual los vuelve en seres acostumbrados al continuo y constante proceso de cambio; esto no sería malo, sino hiciese que cantidades ingentes de personas, en especial jóvenes, poco a poco dejaran de lado sus rasgos culturales-lingüísticos propios para adoptar los de la mayoría. Este proceso, por más de que parezca inofensivo, ya que, la gente se conecta con el mundo y tiene conocimiento de lo que pasa en los rincones más lejanos del mismo, se han vuelto situaciones y realidades que afectan a la formación de la identidad del hombre.

Identidad en la cibercultura

Según Pérez (2016), las personas ya no nacen con una identidad determinada. Al estar expuestos a los diferentes fenómenos y cambios tanto en la vida real como en la virtual, deben constantemente estar autodeterminándose con los continuos elementos que van apareciendo constantemente ante ellos. Es así que muchas de las actuales tendencias del capitalismo moderno han ayudado a que la autoidentificación no sea solo decir que se pertenece o identifica con x cosa, sino que ahora es un proceso que lleva a que una persona se autoidentifique con un número enorme ya sea de grupos o comunidades, lo que vuelve más compleja la definición de uno mismo.

Conociendo este complejo proceso por el que pasa casi cada persona, por lo menos de las últimas tres generaciones, se puede percibir cuán difícil se vuelve crear un sentido de pertenencia dentro del ciberespacio con respecto al desarrollo de los elementos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas en el mismo. Los herederos de dichas comunidades muchas veces ya no son conscientes de su pertenencia a estos grupos, o, simplemente, no les interesa demostrar

la misma. Esto se puede reflejar en cómo los mismos se presentan en el ciberespacio: muy pocos son los que realzan y realmente quieren que su cultura y lengua pase a formar parte de la actualidad, de la era virtual. Y, es que estos valores y costumbres ancestrales ya no representan ni lo que son, ni lo que quieren mostrar a los demás.

Viendo estas repercusiones, no es difícil de inferir cómo es que se está perdiendo la identidad cultural y lingüística propia de varios jóvenes nacidos o relacionados con los pueblos indígenas. Las nuevas tendencias y modas realmente acaparan una buena cantidad de su conocimiento actual y los llena de información que los aleja cada vez más de la esencia de su identidad. Estas mismas generaciones ya no se enfocan, particularmente, en la continua revitalización de lo que son, sino que les importa más las conexiones que generan y los contenidos que obtienen y crean.

Modas y tendencias y nuevas generaciones

Las modas no solo están relacionadas con la forma de vestir, sino que aparecen en todo tipo de terrenos y ámbitos, las cuales, gracias al uso de los diferentes medios de sistemas de comunicación y tecnologías, actualmente se expanden rápidamente a nivel mundial (Iglesias, 2015). Están íntimamente relacionadas con la globalización y su desarrollo actual, ya que gracias al mismo es que las primeras pueden surgir y expandirse en menos de un día, inclusive llegando a dar la vuelta al mundo en menos tiempo. Es gracias a esta rapidez, y al hecho de que son las RR SS las que ayudan a este proceso de viralización, que las modas forman un elemento esencial para los cibernautas, ya que, por ellas y con ellas, una cantidad ingente de personas, especialmente los nativos virtuales, puede estar constantemente definiendo y redefiniendo su identidad.

Las tendencias son, prácticamente, preferencias que se tienen a determinados objetivos, las cuales dejan huellas en determinados sitios. Llevando la definición al área virtual, es prácticamente lo mismo, con la diferencia de que muchas veces las marcas que dejan pueden quedarse durante extensos periodos de tiempo, que no solo se quedan en determinados lugares, sino que emigran constantemente y llegan a diferentes rincones del ciberespacio y a los diversos grupos y comunidades que conforman el mismo. Debido al impacto de estas, los cibernautas pueden apropiarse de las mismas y de sus consecuencias, y



con ellas renovar o afianzar continuamente sus gustos y preferencias, lo cual llevaría a que las tendencias sean, también, una parte de la continua formación de identidades de los ciber usuarios.

Ambos “fenómenos”, las modas y tendencias, son partes esenciales y fundamentales en la sociedad actual, no solo en la vida real, sino, también, en la virtual. Si ya con la llegada de los nuevos medios de comunicación y sistemas de información estas eran parte fundamental de la actualidad, con la infortunada llegada de la pandemia y la cuarentena obligatoria se volvieron elementos imprescindibles de la realidad de varios cibernautas, en especial, de los cibernativos. Al no poder expresarse en sus sociedades y comunidades de forma presencial, estos tomaron las diferentes plataformas virtuales como sitios esenciales en los que debían desarrollarse y demostrar quiénes son para formar parte y ser considerados ciudadanos virtuales del momento a cabalidad.

Nuevas generaciones

El ciberespacio se cataloga y divide constantemente en grupos y comunidades que se forman por sus hábitos, preferencias y gustos, esto es más fácil de hacer para intentar identificar a los mismos por su rango de edad, ya que dividirlos por sus años de vida, con la mentalidad y las preferencias personales que tiene cada individuo, no es tan factible de hacer. Pero, diversos estudios han podido agrupar a estas personas por edad o generación, gracias a ciertos elementos y características de la idiosincrasia y estilo de vida de los mismos. De esta manera, se han podido identificar seis generaciones que se desarrollan actualmente en la era digital.

Cada una tiene sus propias características, valor y posición en los diversos espacios virtuales. Pero, dentro de este grupo, el más importante es el de la Generación C, ya que esta es (...) una generación más multisegmentaria y multietárea que cualquier otra generación digital, y además puede ser, actualmente, el colectivo social más influyente que existe (Think with Google, 2014). Esta agrupación de personas es un grupo relativamente nuevo y poderoso, puesto que son los mayores consumidores de contenido en la actualidad. También se debe de aclarar que más de la mitad de estas personas son menores de 35 años, por ende, se puede inferir que esta comunidad se rige mayormente por las modas y tendencias nacidas y creadas por jóvenes que se encuentran en la adolescencia y que pasan a la adultez.



Pertenecer a este grupo significa ser parte de los constantes movimientos y cambios que se crean dentro del ciberespacio, ya que estas personas buscan mejores conexiones, la creación de diversas comunidades y contenido, además, de la propia y continua selección de este último. Se puede decir que no son un grupo pasivo: buscan constantemente crear y publicar sus opiniones, a la vez de influenciar a su público con sus diversos pensamientos y opiniones. Viven en el presente, conectándose a través de cualquier plataforma, en cualquier momento y lugar. (Think with Google, 2014, s/p).

Son pues todas características que los vuelven sujetos de estudio invaluable, para saber cómo se desarrollan y cuál es su impacto en la sociedad actual. Además, se puede analizar y estudiar cómo los de la Generación C, en especial los menores de 35 años, pertenecientes a los diferentes pueblos indígenas, confrontan y demuestran, si es que lo hacen, las realidades que viven, y las identidades que poseen.

Vida virtual: Realidad de los pueblos indígenas en el ciberespacio

La actualidad se ha visto avasallada por cambios trascendentales que han causado la aparición de nuevos sistemas de comunicación, que gracias a la globalización y la modernidad líquida en la cual el ser humano vive hoy en día, se han creado nuevos ambientes y espacios en los que se desarrollan diferentes eventos, situaciones y fenómenos que afectan no solo a la vida real sino a la virtual. Y, es que, con la llegada de la era digital, una ingente cantidad de personas ya no son solo ciudadanos del mundo, sino que, también son ciudadanos virtuales, lo cual conlleva a llenar las necesidades y a ejercer los diferentes deberes y derechos que se dan en ambos mundos.

Gracias a esta diversificación de espacios, los seres humanos se expresan constantemente en estos sitios para poder demostrar y reivindicar sus diferentes identidades, las cuales son elementos que lo forman como individuo y ciudadano de ambos mundos. Es por ello que no es raro ver cómo diferentes sectores de las sociedades “tradicionales” ya son parte de este movimiento posmoderno, y, claro, los descendientes de los pueblos indígenas no se ven exentos del mismo. Estos, como una gran mayoría de personas, se han vuelto parte de los diferentes grupos y comunidades que forman parte del ecosistema digital. Ser



parte del movimiento no es malo, lo que sí es malo es decidir dejar de lado sus identidades ancestrales para seguir las modas y tendencias de la actualidad y así poder adaptarse mejora la realidad en la que sus sociedades se encuentran.

La globalización y sus consecuencias han traído grandes beneficios para la humanidad entera, pero con la capitalización de la información por parte de las culturas y sociedades “poderosas”, los pueblos ancestrales tienen muy difícil la tarea de continuar vivos en el ciberespacio. Si bien hay movimientos, por parte de una cierta cantidad de sus descendientes, para que se siga con la transmisión de los elementos lingüísticos y culturales propios de estas comunidades humanas, todavía no son lo suficientemente importantes y relevantes para que las generaciones más jóvenes de estas poblaciones, que se están volviendo cibernativos, puedan asimilar y adaptar estas características como elementos identificativos que los representan ante las diversas comunidades y agrupaciones de las diferentes plataformas virtuales. Se deben tomar diferentes medidas que puedan crear más espacios y personas conscientes que deseen revitalizar las lenguas y culturas de los pueblos originarios.

La revitalización lingüística y cultural implica procesos que sirven para poder evitar la exclusión de los indígenas en diferentes ámbitos, además de luchar contra la discriminación y el racismo. Por ende, se habla de un movimiento que lucha para que las lenguas indígenas puedan ser usadas libremente y sin prejuicios en varios sitios, ya sean reales o virtuales. Según Flores, J., Córdova, L. & Cru, J. (2020), la revitalización debe tener como una de las metas principales reivindicar las lenguas y culturas en diferentes espacios en donde no se use o el uso es poco, para así poder cambiar el futuro de estos pueblos y sus características propias. Para esta tarea, se debe hacer uso de diversos medios que puedan ayudar a la prolongación y subsistencia de estas comunidades ancestrales. Se tiene diferentes métodos y uno de las más eficientes es, si se quiere trabajar este tema en las plataformas virtuales, el activismo digital.

El activismo digital o ciberactivismo trata de la participación continua en diferentes espacios virtuales que ayuda a la sensibilización y visibilización de algún movimiento social. Para esta tarea, se pueden usar diferentes técnicas que permitan que cierta causa sea vista y comprendida por un gran público. En la era digital, hay diferentes



herramientas para poder hacer este tipo de acciones, por ejemplo, se pueden usar los diferentes medios visuales actuales para que puedan ser una vía de difusión y almacenaje de cualquier tipo de saber.

En el caso de la realización de activismo digital para los pueblos indígenas, los medios visuales son una gran herramienta para esta causa, ya que estas comunidades favorecen la oralidad y la imagen desde una perspectiva mucho más holística (Flores, J.A, Córdova, L. & Cru, J. 2020). Además, se puede hacer uso de las nuevas tendencias y modas para juntar lo ancestral con lo popular para así evidenciar que los elementos distintivos de estas agrupaciones humanas pueden adaptarse a la actualidad y sus facetas tan cambiantes. Lo importante es crear un desarrollo lingüístico y cultural en los jóvenes, principalmente, para facilitar la transmisión de su lengua y cultura a las generaciones venideras.

3. Desarrollo de la experiencia de revitalización

Con ayuda de los datos recabados gracias a los diagnósticos y con la teoría recopilada como base para poder planificar el presente proyecto, se pudo crear los objetivos de este trabajo, identificar y trabajar con determinado grupo de participantes y desarrollar las diversas etapas que paso el mismo a lo largo de su duración.

3.1 Objetivos de la experiencia revitalizadora

Objetivo general:

Contribuir al fortalecimiento, mantenimiento y difusión de la lengua y cultura aymara.

Objetivos específicos:

Formar una comunidad impulsora virtual de aimara hablantes y personas interesadas en la lengua y cultura aymara.

Crear recursos gráficos con elementos culturales y lingüísticos de la nación aymara.

Difundir la lengua y cultura aymara en redes sociales.



3.2 Participantes de la experiencia revitalizadora e impulsora

Actualmente, la única coordinadora del proyecto es su fundadora misma, ya que, por temas de tiempo y manejo de los instrumentos e ideas creativas, no se ha podido tener otro colaborador. La coordinadora ha tomado el papel de creadora de contenido, distribuidora del mismo, etc. A pesar de que todo el trabajo ha caído en sus hombros, se ha visto que los progresos han sido continuos y casi sin ningún retraso.

Los participantes principales de este proyecto son jóvenes cibernautas de entre 15 a 20 años. Estos deben ser usuarios de las plataformas de Facebook, Instagram y TikTok. Otro rasgo característico que pueden o no tener es el de cierto conocimiento de la lengua y cultura aymara; esto no es del todo necesario, pero facilitaría la difusión. Al ser este trabajo realizado en las redes sociales, no solo se espera que personas pertenecientes o conocedoras de la nación aymara participen, pueden ser personas externas, de cualquier edad, que realmente les interese el contenido y deseen difundirlo.

La idea no es encasillar completamente a un grupo en específico en el proyecto, ya que, si se da la oportunidad, se podría expandir este tipo de contenido en diferentes grupos y comunidades virtuales conformados por diversos grupos étnicos.

3.3 Descripción de las principales acciones de revitalización

Hasta el momento, el proyecto ha pasado por tres etapas, las cuales se explicarán a continuación, poniendo énfasis en el contenido, que medios se usó para su difusión y los resultados del mismo.

a) Primera etapa

Esta primera etapa es el resultado neto de la planificación hecha como defensa por la coordinadora del proyecto, en la cual estaba previsto el uso único de una red social, Facebook, para la difusión de imágenes con valor cultural y lingüístico significativo sobre mitos y leyendas de la nación aymara. Al realizarse este proyecto tres meses después de la planificación original, se decidió realizar una nueva evaluación de contenidos en la plataforma seleccionada para ver si aun esta era viable. Lo encontrado demostró que, más que algo simplemente gráfico, debería

ser algo audiovisual, videos, que debiese ser el contenido a difundir. Esto se decidió, principalmente, porque para esas fechas, TikTok era la aplicación que gobernaba entre los jóvenes, por ende, sería más fácil llegar al grupo deseado tomando una nueva aplicación y nuevo contenido.

Contenido

Al tener ya la idea de cómo se debía trabajar, y qué se tenía que subir a la plataforma social seleccionada, se hicieron diferentes pruebas para poder ver qué tipo de contenido era el más apropiado. Se empezó con la producción de un pequeño documental, con elementos y efectos de video y de sonido que tenía muchos elementos iconográficos y lingüísticos incorporados en todo el video, pero al ver que este tipo de material no iba muy bien con el ritmo y las tendencias del momento, se desechó el video. Después, al analizar mejor el contenido bajado a TikTok, se vio que mientras más simple, mejor, entonces, se tomó la idea de traducir ciertas partes de canciones modernas con sus equivalentes en aymara para que la palabra en sí pueda ser aprendida de una manera más divertida, pero, a pesar de que tuvo vistas y “me gusta”, no tuvo el impacto que se predijo, así que se dejó de lado. Por último, se decidió hacer animaciones, era algo que estaba surgiendo con fuerza dentro de la aplicación. Se tomó un personaje, una papita, para que esta realizara la acción deseada a expresar del vocabulario aymara. Se tomó en cuenta mucho el diseño creativo y el léxico a usar para poder mostrar efectivamente la idea pensada. A esta última idea le fue bien y se quedó como elemento base para la difusión y desarrollo del proyecto.

Medios de difusión

Como se mencionó anteriormente, se cambió Facebook por TikTok, esto más por la popularidad y uso del segundo, ya que esta es una aplicación usada por una gran cantidad de jóvenes que cuadraban en el perfil de los participantes meta. La idea de utilizar la primera plataforma no se hizo a un lado, pero se mantuvo la página creada en la misma para futuros desarrollos de contenido o difusión del mismo. La coordinadora del proyecto quería concentrarse en solo una red social para analizar su movimiento y cómo mejorar el contenido continuamente.



Resultados

Los resultados vistos dentro de este periodo demostraron que si se muestra originalidad en el contenido y se dirige a un público determinado, con constancia y constante interacción con el público se puede crecer poco a poco en redes sociales. Al final de este periodo, se hicieron más de veinte cortos animados.

b) Segunda etapa

Esta segunda etapa nace cuando después de un periodo de descanso se continúa trabajando con la primera etapa, pero, aunque se ve el aumento progresivo de vistas y “me gusta”, la coordinadora decidió intentar sumergirse y expandirse a otras plataformas sociales para expandir el proyecto THUNUPA más lejos y conseguir más seguidores. Se puso en pausa las animaciones y se dirigió al desarrollo específico de material para tres aplicaciones: Twitter, Tumblr e Instagram.

Contenido

Al dar este cambio de 180 ° en el proyecto, era claro que el contenido iba a cambiar, pues cada aplicación seleccionada difundía diferentes tipos de contenido a los cuales se tuvo que acoplar la coordinadora del proyecto. Para la aplicación de Instagram, que está especializada en diverso contenido gráfico, se seleccionó fotos de la vida cotidiana de la revitalizadora, los cuales mostraban elementos reales con descripciones en aymara y sus respectivas traducciones al español. En Twitter, aplicación más para la escritura breve de eventos, situaciones cotidianas y momentos que forman parte de la cultura popular, se hizo uso de los tweets en los cuales se mostraban las variantes regionales que una sola palabra tenía, haciendo uso de los gifs para ejemplificar a los mismos. Y, para Tumblr, una app que se centra en la estética para la difusión de su contenido, se tomaron varias palabras con significado poético del léxico aymara y se expusieron y difundieron de manera estética en esta red.

Medios de Difusión

Al cambiar TikTok por estas tres plataformas sociales, la coordinadora tuvo un gran desafío al momento de realizar las publicaciones, ya que, si

antes publicaba al menos tres animaciones por semana, en esta nueva etapa se debía ser cotidiano y constante. Se hicieron continuamente las publicaciones en cada plataforma, por lo cual en cada una de ellas se tiene más de una treintena de imágenes y publicaciones hasta el cierre de la susodicha. No se volvió a usar TikTok por cuestiones de tiempo y Facebook se tuvo, también, en pausa.

Resultados

Si bien el contenido era más interesante y constante, fue muy difícil ganar seguidores, ya que el contenido bajado no es del interés popular a menos que se esté estudiando la lengua aymara o se tenga interés en la misma. No se pudo llegar al público meta, y por ende terminó la etapa y se hizo una evaluación de la misma que mostró que, en vez de manejar varias aplicaciones, hay que centrarse en unas cuantas, tomar temas y tópicos populares para el público meta y, en base al mismo, desarrollar el contenido para volver al contenido original y más popular del proyecto: las animaciones.

c) Tercera etapa

La tercera etapa nace con la evaluación dada en la segunda etapa, la cual permite ver que, mientras se concentre en determinado contenido para un grupo en específico, además, de tener contacto constante con el mismo, se puede avanzar y llegar más rápido a la difusión requerida. Por ende, se tomó la decisión de cerrar todas las redes sociales y empezar de nuevo con otras creadas para conectar específicamente con el público meta. Se hace uso solo de tres plataformas: Facebook, Instagram y TikTok. El contenido está dirigido a las animaciones.

Contenido

En esta etapa se retoma la idea original de las animaciones, más estas ya no están basadas en situaciones que se creen en torno a una palabra o acción en aymara, ahora se hace uso de las situaciones cotidianas y humorísticas que se presentan tanto en la vida real como en lo fantástico. Esta idea nace cuando, al hacer la evaluación anteriormente mencionada, se ve que los temas más populares para el grupo meta, ya sean hombres y mujeres, son: anime, kpop y videojuegos. Ya con



esta información, se crean diversos guiones que sirven como base para mostrar situaciones del cotidiano aymara, de manera más moderna y divertida. Se toma a la papita como elemento principal, pero ya no está sola, sino que tiene compañía con otros personajes que se desarrollan en su entorno. Elementos lingüísticos y culturales están presentes a lo largo de la animación, y si bien no hablan tienen los subtítulos en aymara para poder entender la situación por completo.

Medios de difusión

Se hizo uso de las tres aplicaciones para poder desarrollar un constante marketing en el cual diferentes grupos y comunidades pudiesen ver el contenido y difundirlo. Si bien al principio no hubo mucha respuesta, después se vio cómo el desarrollo fue continuo y va creciendo poco a poco.

Resultados

Actualmente, esta tercera etapa está en desarrollo, por el momento se tiene un avance continuo, se seguirá trabajando para que esta etapa sea más extensa y pueda prevalecer y formar parte de la comunidad virtual que se está creando en torno a este proyecto.

4. Logros, dificultades y lecciones aprendidas

4.1 Lecciones aprendidas de la experiencia

A lo largo del proyecto ha habido demasiados aspectos, momentos y eventos que han permitido a la impulsadora del proyecto aprender de sus errores y crear situaciones y contenidos que, actualmente, permiten a este trabajo ir avanzando y mejorando con el pasar del tiempo. En primer lugar, la complejidad al intentar comunicarse con diferentes grupos etarios: en especial de las personas que van de los 15 a 25 años. La cibercultura que se desarrolla en cada grupo realmente es amplia, pues hay grupos que pueden tocar un tema en específico y desarrollar sus conversaciones, publicaciones y eventos en torno a ellos, u otros que hablan de más de un tema, inclusive sobrepasando los 20 o 30 tópicos, lo cual, si bien no es malo, es demasiado aturdidor si alguien entra a la comunidad por primera vez a esta.



Además, la complejidad aumentaba cuando personas pertenecientes a este rango de edad empezaban a hablar con el lenguaje popular de su círculo etario, algo que, si bien se pudo reconocer ciertos términos, para los que no se pudo entender, se tuvo que averiguar cuáles eran sus significados y en qué tipos de trasfondos se podían utilizar. Al final, la coordinadora del proyecto se pudo acomodar a las circunstancias que tenía en frente: dando por resultado poder navegar casi sin dificultades por páginas y redes sociales en las cuales ciertos grupos de jóvenes desarrollan y difunden cierto contenido, para así, con la etapa final del proyecto, poder tener la actual relevancia.

En segundo lugar, estuvieron las diferentes fases que tuvo que afrontar la coordinadora del proyecto al realizar el mismo. Cuando empezó la propuesta del proyecto, esta persona ya tenía la idea de cómo iba a trabajar la revitalización lingüística y cultural del aymara en redes sociales: con el uso exclusivo de imágenes y publicaciones en la plataforma de Facebook, pero todo cambió cuando decidió realizar otro sondeo para estar más segura de esta decisión, lo cual dio otros resultados: se debía usar otras plataformas (TikTok) y realizar un trabajo más audiovisual (videos), el problema era cómo y de qué. Al investigar sobre lenguas y culturas indígenas y su desarrollo actual en espacios virtuales con anterioridad, tenía una idea de qué aspectos principales debían tener el contenido que fuera a difundir, pero, con el cambio de contenido, todo se complicaba, pues ahora no podían ser palabras al azar en situaciones “random”. Se diseñó de nuevo el proyecto para dar cabida a todos los cambios y se pudo empezar a producir videos animaciones con palabras clave, en este caso, verbos.

Ya con esta idea base, hubo muchos cambios dentro del proyecto hasta la fecha, desde uso de otro tipo de animación hasta los efectos y contenido usado, como la inclusión de nuevas redes sociales para la difusión y la eliminación de las mismas. Pero gracias a todos estos cambios es que actualmente el proyecto se encuentra en una tercera fase, la cual proyecta la evolución del mismo a un contenido más producido y evolucionado. Esto es una señal de que, a pesar de tantas trabas, se puede mejorar continuamente. Y el punto ahora trata de desarrollar esta última fase, y si la misma no funciona, empezar otra hasta llegar al punto de que ya no se tenga que desarrollar más.

Por último, la coordinadora del proyecto ha tenido una constante evolución y desarrollo en características que antes ni siquiera pensaría que debería tener. Desde la creación de cortos animados con programas de teléfono celular hasta de computadora, además, el aprendizaje del



manejo de efectos de sonido como de video y la constante creación de guiones en lengua tanto castellana como aymara para armar susodichos videos; todo lo ha desarrollado solamente la revitalizadora del proyecto. Ha sido un trabajo arduo muchas veces, e inclusive se ha dejado varias cosas de lado para poder realizar un trabajo presentable. Aun no se ha pensado en tener un colaborador, puesto que se debe pensar en los tiempos e ideas creativas que, si bien pueden funcionar en conjunto la coordinadora, no está en un momento en donde pueda tomarse este trabajo como fijo. Muchas veces en momentos variados nacen las ideas y se puede trabajar más que en otros. Pero no se cierra a la idea de hacer futuras colaboraciones con otros creadores de contenido.

4.2 Dificultades de la experiencia

Si bien ha habido muchos aprendizajes dentro de esta experiencia revitalizadora, como los anteriormente mencionados, estos han venido de la mano de varias dificultades. Empezando por la relación con los grupos y comunidades virtuales y la persona a cargo del proyecto. Como anteriormente se mencionó, se aprendió, con varias dificultades, cómo relacionarse con el grupo meta en su cibervida; de esto la mayor problemática que surgió fue que uno debía de estar inmerso y constantemente consciente de como estos espacios virtuales se movían. Por ejemplo, al desarrollar mayormente el proyecto en la plataforma de TikTok, la coordinadora del proyecto se dio cuenta de que toda la creación de los videos debía ser basado en las nuevas tendencias que aparecían dentro de esta red social. Ya que se intentó varias formas creativas de mostrar la lengua aymara, al final, lo que resultó más fue mostrarlo con efectos muy desarrollados y música actual, en consonancia con este espacio virtual. Así pues, esto muestra cómo una buena interacción y conocimiento dentro de las redes sociales y con sus cibernautas pueden ayudar a los creadores de contenido a expandir su base de seguidores.

También está el hecho de que la constancia e interacción con estas personas debe realizarse periódicamente, porque son muchas las que no solo dejan un like, un “me gusta”, sino que necesitan expresar lo que sienten escribiendo o mandando mensajes. Se debe hacer las publicaciones lo más prontas posibles y estar atentos a todos los mensajes que se pueda llegar a obtener. En el primer caso, es un tanto difícil por el grado de dificultad que puede llegar a tener el realizar cierto contenido, y, en el segundo, muchas veces ciertas aplicaciones no ayudan, y muchas

veces no se muestran los mensajes cuando llegan. En conclusión, se debe estar atento a los periodos que se utilizan para bajar contenido y a los mensajes que mandan los seguidores para poder tener un margen de lo perfectible del contenido subido a las redes sociales.

Otra dificultad que se tuvo fue la de la difusión de contenido. Gracias a diferentes factores: el contenido mismo, los horarios de fluencia de cibernautas y los algoritmos de las aplicaciones, en las primeras fases no se pudo tener una afluencia de vistas, lo cual dejó al proyecto sin muchas vistas. No se pudo viralizar de la forma que se hubiera querido. En un principio, las vistas fueron muy pocas y las interacciones casi inexistentes, ya después, con un mejor manejo de la estética y contenido del material audiovisual difundido, las vistas subieron; terminando la primera fase, se tuvo un aumento considerable e interacciones frecuentes. Ya con la segunda fase, se usaron más redes sociales y el contenido pasó de audiovisual a visual. A pesar de que el mismo pasó a ser más educativo e interesante en varios aspectos, no logró su cometido, pues se desarrolló en espacios virtuales no funcionales para este tipo de contenido. Ya con la tercera base fue un poco más centrado, solo se hizo uso de tres redes sociales y se difundió o compartió material para determinadas comunidades, pero, aun así, los logros, aunque pocos, van dando sus frutos.

Por último, estuvo todo el trabajo creativo. A pesar de que se tenía material en el cual basarse para crear diferentes tipos de animación, lo más difícil venía cuando se tenía que juntar la idea creativa con el contenido lingüístico y cultural aymara, ya que ambos debían estar sincronizados para que la idea que se quisiese expresar estuviese dada clara y concisamente. Dentro de la primera etapa, este proceso fue muy difícil de realizar ya que continuamente se buscaban maneras de expresar de formas interesantes y creativas ciertos aspectos de la lengua y cultura aymara, sin olvidar cómo poner los mismos de manera atrayente. Hubo varios intentos fallidos, pero, al final, se logró cierto avance. Ya con la segunda etapa, las ideas creativas rebasaron las expectativas y el contenido fue más variado, y en cierto punto, hasta más interesante, pero no logró su cometido. Ya con la tercera etapa hubo una fluencia más estable entre el lado creativo y el contenido que debía de ser pues en el mismo. Se tiene un balance que ha dado buenos resultados hasta el momento.



4.3 Logros de la experiencia

Con ayuda de las diferentes dificultades y lecciones aprendidas, se pudo obtener diferentes logros que ya de por sí, son prueba verídica de que, a través de todas las situaciones, experiencias y conocimientos obtenidos, se puede evolucionar el proyecto hasta que el mismo sea viable y exitoso. En primer lugar, gracias a todas las experiencias pasadas en todas las etapas del proyecto, se puede afirmar que no solo el conocimiento teórico fue un elemento fundamental para crear y sobrepasar estas diferentes fases, sino que lo empírico también tuvo mucho que ver. Y, es que las situaciones en las que se encontraba la coordinadora muchas veces exigían que la misma use todo lo aprendido de las redes sociales, algo que, casi la mayoría de veces, no estaba en ningún texto consultado. Esa experiencia adquirida ha servido para que sea, ahora, más fácil poder realizar ciertos movimientos o publicaciones en los espacios virtuales que logren cierta reacción u cometido.

En segundo lugar, se ha podido crear de alguna manera cierta comunidad de jóvenes que tiene interés en el contenido compartido por la coordinadora del proyecto. Al ser este un trabajo que implicaba la difusión de la lengua y cultura aymara en redes sociales para jóvenes de entre 15 a 25 años, la dificultad de esta tarea era amplia, ya que atraer la atención de este grupo etario a este contenido que no es popular ni bien conocido en los espacios virtuales, ni por ellos mismos, se debía de dar de manera atrayente y novedosa. Si bien se pasó por un proceso relativamente largo para poder realizar esta proeza, sí se pudo notar que este dio resultados. Aún no se trata de una comunidad conformada para la revitalización, específicamente hablando, pero, ya es una pequeña colectividad que está interesada en la temática que propone el proyecto, lo cual, en un futuro, se espera el mismo sea cercano, estas mismas personas empiecen a difundir y viralizar el contenido del presente trabajo.

Por último, el proyecto ayudó a que la coordinadora del mismo logre aprender nuevas habilidades (edición de video, audio, animación, etc), las cuales, si bien han servido en la realización de las diferentes fases del presente trabajo, se espera que también puedan ser herramientas útiles para que, en un futuro, se pueda hacer contenido aún más complejo con ayuda de las mismas. El tiempo y dedicación invertidos en estos nuevos aprendizajes no fueron en vano: gracias a estos, se puede hablar

actualmente de lo que es y significa el proyecto THUNUPA. Inclusive ahora, durante el desarrollo de la tercera fase, se sigue desarrollando diferentes habilidades que permitan a la revitalizadora, poder mejorar esta etapa y llevarla al siguiente nivel.

5. Reflexiones finales

A lo largo de toda la duración del proyecto THUNUPA, que han sido ya casi seis meses, se ha podido ver que, desde los inicios del mismo, los cambios continuos, las situaciones dadas, los conocimientos compartidos y aprendidos, las dificultades presentes y pasadas han ayudado a evolucionar este trabajo a un punto que ha sobrepasado las expectativas que se tenían del mismo. Lo que queda por hacer, es seguir trabajándolo y puliéndolo, puesto que, como se ha visto, a pesar de que ya haya tomado cierta forma gracias a todo lo anteriormente vivido, no es proyecto perfecto.

En un futuro, se planea hacer crecer aún más el contenido del proyecto, poniendo trabajos creativos más complejos y con mayor cantidad de elementos lingüísticos y culturales de la nación aymara. También se planea crear nuevos métodos y técnicas de marketing que permitan la viralización del contenido. Por último, hacer que todos los esfuerzos hechos permitan a las características propias de esta nación indígena volverse parte de la cibercultura.

Referencias

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Igarza, R. (2010). *Nuevas formas de consumo cultural: Porque las redes sociales están ganando la batalla de las audiencias*. Recuperado <https://bit.ly/3okQ2ZD>
- Iglesias, J. L. (2015). ¿Cómo influye la moda en el comportamiento de los adolescentes? *Adolescere*, 3(1), 57-66. Recuperado de <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol3num1-2015/57-66%20Como%20influye%20la%20moda%20en%20el%20comportamiento.pdf>



- Flores, J. A., Córdova, L. & Cru, J. (2020). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. Ciudad de México: Linguapax América Latina & CIESAS México.
- García, C. & Gutiérrez, M. A. (2021). Ciberactivismo: Elemento articulador del Movimiento Indígena del Cauca, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 1 (27), s/p. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/280/28065533015/28065533015.pdf>
- Pérez, J. (2016). *La identidad como problema según Zygmunt Bauman*. Recuperado de <https://bit.ly/3qqP8gb>
- Quiñones, F. (2005). De la cultura a la cibercultura. *Hallazgos*, 4, 174-190. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835163015.pdf>
- Think with Google (2014). *El poder de la Generación C: como conectar mejor con tus clientes*. Recuperado de <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/es-es/insights/tendencias-de-consumo/el-poder-de-la-generacion-c-como-conectar-con-tus-mejores-clientes/>
- Tuzel, Sait & Hobbs, R. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. *Comunicar*, 51(25), 63-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15850360006.pdf>



Revitalización cultural y lingüística con la Nación Originaria uru a través de la música, cortos animados y miniserias radiales



Delicia Escalera Salazar¹

Resumen

En este artículo plasmamos la experiencia de revitalización cultural y lingüística en las comunidades urus a través de la música, animaciones y miniserias radiales. Cabe aclarar que las dos primeras acciones se realizaron en tiempos antes de la llegada de Covid 19, mientras que la última se replanteó como estrategia para dar continuidad a las actividades de fortalecimiento cultural e identitario en este tiempo de la pandemia.

La música como estrategia de revitalización cultural y lingüística fue un medio en el cual los jóvenes pudieron expresar sus sentimientos, ideas, emociones respecto a su comunidad y cultura. Las animaciones fueron un nuevo formato para rescatar historias, cuentos y leyendas locales, seguir aprendiendo la lengua uru y mostrar por medio audiovisual. Además, es un material que apoya tanto el proceso de revitalización como la aplicación del currículo regionalizado. La elaboración de las miniserias radiales fue una alternativa para dar continuidad al fortalecimiento cultural,

¹ Lingüista, actualmente trabaja como coordinadora de proyectos en la Fundación Proeib Andes. Correo electrónico: descalera@funproeibandes.org



identitario y lingüístico en tiempo de pandemia y de incertidumbre en distintos aspectos de la vida de los jóvenes y familias urus. El formato sonoro, donde se recrearon contextos, épocas de la vivencia uru provocó emociones y nostalgias.

Estas estrategias de revitalización cultural y lingüística nos permitieron contar con la participación activa de diferentes actores, desde niños, jóvenes, comunarios, maestros y autoridades de las comunidades, donde se reflejaron las motivaciones y el querer seguir aprendiendo la lengua uru. Además, aprendimos que para la revitalización cultural y lingüística valen todas las acciones desde abajo, entre alegrías, reflexiones y a través de estas actividades la visibilización de problemas y logros comunitarios.

Palabras claves: NACIÓN URU, REVITALIZACIÓN, MÚSICA, ANIMACIONES, MINISERIES RADIALES, LENGUA URU.



1. A manera de introducción

Las lenguas no solo son sistemas de comunicación, sino son parte esencial de la humanidad. A través de las lenguas podemos ver una manera de comprender e interpretar el mundo, con toda su sabiduría y conocimiento de la vida. Es por ello que se hace énfasis en la diversidad lingüística.

La diversidad lingüística es parte esencial del patrimonio humano. Cada lengua encarna la sabiduría cultural única de un pueblo. La pérdida de cualquier lengua conlleva, por ende, una pérdida para toda la humanidad. Si bien aún existen alrededor de seis mil lenguas, muchas están amenazadas. (Flores, 2011, pág. 14)

Es por esta razón que la UNESCO² comenzó a señalar, desde 1980, la importancia de la diversidad lingüística como un elemento crucial de la diversidad cultural. En la Conferencia General 2011 de esta organización, se realizó la Declaración Universal de la Diversidad Cultural, donde se reconoce la relación entre la diversidad cultural y lingüística y la biodiversidad, para la cual se plantea:

- a) Mantener la diversidad lingüística de la humanidad.
- b) Alentar la diversidad lingüística en todos los niveles de la educación, asimismo fomentar el aprendizaje de varias lenguas desde edad muy temprana.
- c) Incorporar pedagogías propias de aprendizaje, con el fin de preservar y utilizar métodos culturalmente apropiados de comunicación y transmisión del conocimiento. (Flores, 2011, pág. 18)

En ese sentido hay iniciativas, mandatos, marcos legales encaminadas para preservar la diversidad lingüística. Sin embargo, tal como Gómez y Jarrín (2014) cuestionan ¿Por qué razón las lenguas siguen desapareciendo rápidamente a pesar de diversos esfuerzos? Es preciso hacer notar que los esfuerzos son “de arriba”, desde estancias formales y estatales, y aún no hemos comprendido a cabalidad que no solo se trata de la lengua, sino del hablante en su contexto, entender en términos de vida y no de sistema comunicacional. Por tanto, la revitalización ya no sería solo lingüística, sino sociolingüística y cultural en un territorio y contexto concretos, afectando a una comunidad de habla.

2 Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO).

A esto también añadimos que a los pueblos indígenas nos han asociado como inferiores, sin culturas, sin epistemologías, hasta el punto de hacernos creer que nuestras lenguas no son dignas de ser conservadas y que sirve el de afuera, el otro. Esta ideología errada fue transmitida y dejada como herencia desde nuestros antepasados quienes sufrieron tales discriminaciones, subordinaciones y que hicieron de lado todo nuestro legado cultural con el fin de “mejorar su vida”. Pero, en estos últimos tiempos, se comenzó a hablar sobre un diálogo epistémico, del valor incomparable que poseen nuestras lenguas, conocimientos y saberes en una etnogénesis cultural. Es por ello que las acciones negativas realizadas hacia nuestras lenguas, cuando nuestros abuelos tenían prohibido hablar sus lenguas en la escuela, en instituciones públicas y privadas, están siendo revertidas con políticas y acciones “desde abajo”, desde los hablantes, neohablantes y recordantes en las lenguas, en distintas comunidades para darle el lugar, uso y funcionamiento de nuestras lenguas en todos los ámbitos y no sólo en los nichos familiares o en áreas rurales.

También debemos mencionar que las acciones planteadas para la revitalización sociolingüística y cultural deben ser de acuerdo a la situación específica de cada pueblo, puesto que la realidad, el contexto, incluso las culturas son dinámicas, cambian. Entonces, las acciones de revitalización responden a la necesidad de pervivencia de las comunidades, en tiempos y contextos particulares, es decir, preservar las prácticas culturales, fortaleciendo la identidad, lengua, las tradiciones y la recuperación de sus conocimientos, saberes e historias locales en distintos momentos y ámbitos.

Los proyectos de revitalización lingüística han estado asociados en las últimas décadas con la cuestión de la identidad y la cultura de los hablantes y sus comunidades, de tal suerte que se ha pensado la conservación de una lengua también como una forma de conservación identitaria y cultural. (Gómez & Jarrín, 2014, pág. 34)

Estos procesos también pasaron a terrenos digitales, conservación de cultura y lengua en estos nuevos espacios también es un reto, por la rapidez de la introducción de la tecnología en los pueblos, familias y en la vida misma. Cabe aclarar que vemos a la tecnología como una herramienta de doble filo, es decir, por un lado, como un mecanismo de desplazamiento cultural y lingüístico, y por otro lado, como un



aliado estratégico para la revitalización. Como hablantes, podemos ser sólo consumistas de lo ajeno, reproducción del material en lenguas hegemónicas, o más bien tener a la tecnología como aliada y herramienta para la difusión de nuestras lenguas.

Existen herramientas muy poderosas hoy en día que favorecen la presencia y difusión de este tipo de acciones revitalizadoras, como los medios audiovisuales. Estos pueden definirse como mediaciones mecánicas, electrónicas o digitales de registro con finalidades de reproducción y promoción de mensajes sonoros y visuales y desde luego de nuestras lenguas y culturas. (Flores & Cordova, 2012, pág. 94)

Es importante reconocer que las nuevas tecnologías han provocado conciencia en la juventud sobre los pueblos indígenas, mostrar sus raíces, cultura y lengua. Lo que llevó a nuevo camino y potencialidad para realizar acciones desde ella para generar conciencia, reivindicaciones y fomentar el uso de las lenguas indígenas en estos espacios. Es decir, una oportunidad para revitalizar su cultura y por ende su lengua.

Es importante reconocer, por lo tanto, el *funcionamiento y la capacidad de representación que tienen estas mediaciones para la revitalización lingüística y cultural*, tanto en términos de la información que permiten vehicular, como del sentido de pertenencia que pueden generar y avanzar en audiencias en el ámbito colectivo, de manera que se diseñen y generen estrategias pertinentes que puedan utilizarse a favor de la revitalización de las culturas, sobre todo basándose en la riqueza y diversidad de sus lenguas. Con ello se pretende abrir espacios, generar rupturas positivas y procesos de transformación para canalizar nuevas tendencias de diversidad cultural en medios que privilegian el funcionamiento y difusión de la lengua y culturas dominantes, y así comenzar a matizar su hegemonía y a allegarse el control de importantes insumos que redundan en el empoderamiento de los pueblos indígenas, expresado directamente en el uso de sus lenguas en distintos medios masivos de comunicación. (Flores & Cordova, 2012, pág. 101)

El uso de las tecnologías cada vez se hace más frecuente y necesario ahora, no solo para las comunicaciones e informaciones, sino para la educación y actualmente para la revitalización, esto por el alcance, formatos y rapidez con la que llega y sobre todo por la potencialidad con la que se expande y genera incidencia en los usuarios. Es por ello que en este artículo expresamos el uso de estas nuevas tecnologías como mediadores para seguir en el camino de la revitalización cultural y lingüística.



2. Antecedentes

La Nación Originaria Uru está compuesta por tres pueblos en Bolivia: Chipaya, Irohito y los urus del lago Poopó. Sin embargo, debemos mencionar que existen urus en Puno Perú y en Chile, este último por las constantes migraciones de Chipaya al norte de ese país. Esta nación es considerada como una nación milenaria, porque fueron los primeros habitantes de la meseta andina.

Cuando nos referimos a esta nación, también hacemos referencia a una nación que ha sufrido discriminación y ha sido subalternizada por diferentes pueblos aledaños en diferentes etapas de la historia. Lo que significó que atravesaron por procesos de aculturación, problemas territoriales, económicos, migraciones, falta de atención educativa y de salud. Muchos siguen siendo problemas actuales por los que pasan y más aun en estos tiempos donde sufrieron cambios en sus contextos como las sequías de los lagos y ríos. Este último, porque es una nación que desde tiempos remotos se dedicaba sólo a la pesca, caza y recolección de alimentos, de allí que los asentamientos fueron en los ejes lacustres. Esta situación destapó la vulnerabilidad que sufren los pueblos minoritarios que están ligados a su territorio como medio de subsistencia y los cambios y acomodaciones que tienen que experimentar para su subsistencia, caso contrario, se enfrentarían a su desaparición.

Respecto al tema lingüístico, el uruquilla es la lengua madre de donde nacen sus variantes, la lengua chholo (extinta) de los urus del lago Poopó, el chipayataqu (vital) de Chipaya y el uchumataqu (en proceso de recuperación) de Irohito. Los tres pueblos urus pasaron por distintas etapas de desplazamiento y mantención lingüística. En el caso de los urus del lago Poopó, estos perdieron su lengua originaria por las fuertes discriminaciones y opresiones que sufrieron, adoptando la lengua quechua como lengua vehicular y materna. En el caso de Irohito, la situación es muy similar, solo que ellos adoptaron a la lengua madre, mientras que Chipaya es el único pueblo que mantiene funcional la lengua uru, hasta hace años atrás, los niños de este pueblo sólo hablaban la lengua uru, aunque actualmente el castellano está ganando espacios y predominancia en este pueblo, lo que preocupa a los comunarios. Sin embargo, a pesar de todas estas adversidades, la Nación Uru perseveró y se aferró a su existencia y está empeñada a no desaparecer ni perder su identidad como urus, lo cual implica recuperar y mantener su lengua.



Un punto que queremos aclarar es la decisión política lingüística que tomó cada pueblo. Los urus del lago Poopó, al no contar con ningún hablante de su lengua chholo, ni material que apoye la recuperación, decidieron (re)aprender la lengua uru del pueblo Chipaya, para el cual pidieron el apoyo de sus hermanos chipayaños. En el caso de Irohito, en el que quedan aún algunos hablantes, aunque no fluidos, sino que recuerdan frases, pueden sostener un diálogo corto. Al contar con materiales e investigaciones en y sobre la lengua uchumataqo, decidieron rescatar su variante. Finalmente, el pueblo Chipaya decidió fortalecerse y realizar acciones para la mantención de su lengua chipayataqu.

La organización máxima de los tres pueblos es la Nación Originaria Uru (NOU), también cuenta con el Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU) para los temas educativos y el Instituto de Lengua y Cultura Uru (ILCU) que trabaja para la aplicación del currículo regionalizado uru, y revitalización lingüística y cultural. Las actividades que serán descritas en este artículo se desarrollaron en coordinación con y apoyo de cada una de estas instancias urus, asimismo, con el apoyo de las autoridades originarias, educativas, padres y madres de las comunidades.

En esta oportunidad, haremos énfasis en las experiencias de acción en el camino de revitalización cultural y lingüística que se realizaron en las comunidades urus del lago Poopó. Además, cabe aclarar que la experiencia del festival de canto y música en lengua uru y las animaciones se realizaron en un contexto donde no había pandemia a causa de la COVID -19, por lo que tuvimos trabajos de campo y actividades en las comunidades, mientras que la experiencia de las series radiales fue en tiempo de pandemia, por lo que el trabajo se tornó a distancia y en un volver a ver las acciones que habíamos hecho, volver a utilizar los materiales obtenidos de los trabajos anteriores para darle un nuevo formato.

En ese sentido, pasamos a presentar las diferentes acciones como nuevos caminos y estrategias para aportar la revitalización cultural y lingüística en las comunidades urus del lago Poopó.

3. Música para revitalizar la cultura y lengua uru

En la actualidad, los jóvenes y niños son las generaciones que están más vulnerables en cuanto al uso de la lengua, porque la mayoría no la habla en lugares públicos, sino solo en sus hogares, en algunos casos entienden, pero no hablan, o solo saben algunas palabras e incluso

hay algunos que definitivamente no saben su lengua originaria. Es por ello que las lenguas indígenas están en vulnerabilidad y más aún con la llegada de la tecnología.

Los jóvenes, al estar en contacto con las nuevas tecnologías de comunicación comienzan a simpatizar con las nuevas culturas e intentan imitarlas, lo que produce un cambio en la configuración cultural. (Rodríguez & Mangaña, 2017, pág. 5)

La juventud interactúa con facilidad en la virtualidad, en estos espacios de globalización, aunque Rodríguez y Mangaña (2017, pág. 6) mencionan que “los jóvenes indígenas son capaces de interactuar en ambos mundos sin que esto signifique que pierdan la esencia de su ser, pero comienzan a remplazar algunos usos debido a la aculturación”. A esto denominamos el consumismo de lo ajeno. Sin embargo, esta interacción en territorios digitales también ha generado impactos positivos, de reencuentro con sus raíces, de oportunidad para expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos, todo ello a través de videos cortos, aplicaciones digitales, animaciones y también mediante la música.

En el caso de los urus del lago Poopó observamos que los jóvenes componían canciones no solo para la escuela, sino también para sus comunidades y el gusto que manifestaban hacia la música. A raíz de ello es que decidimos tomar la estrategia del canto y música en lengua uru para la revitalización cultural y lingüística.

Conformación de equipo

Como primera actividad, realizamos una reunión de coordinación y planificación con la participación de las organizaciones urus (NOU, CENU e ILCU), autoridades originarias, directores de las unidades educativas urus, maestros de lengua originaria, jóvenes uru-hablantes y técnicos de Funproeib Andes, en la que se planteó esta estrategia para apoyar la revitalización cultural y lingüística. También se determinó que se tendría una presentación comunal de los resultados de esta estrategia en un festival de canto y música en lengua uru, la cual sería en la comunidad Puñaca Tinta María.



Actividades realizadas para el festival de música y canto en lengua uru

La primera actividad fue realizar el sondeo de las canciones, gustos musicales, composiciones o poemas que les gusta a los jóvenes. Muchos jóvenes sacaron sus celulares en los que hacían escuchar las músicas o sus cuadernos donde habían compuesto las canciones. Los gustos fueron variados, aunque fue claro que el ritmo que se puso de moda y que gustaba mucho fue salay, incluso algunos jóvenes ya tenían sus propias letras en estos ritmos.

Después de explorar aquello, revisamos algunas canciones de artistas jóvenes indígenas, como Renata Flores, peruana, quien canta en lengua quechua, incluso canciones recopiladas de Michael Jackson, realiza una fusión de música andina con ritmos urbanos. También Liberato Kani, un joven que lucha por visibilizar su cultura y lengua a través de su música, quien dice “soy quechua y lucho por lo que siento. Todos los que luchamos por el quechua estamos en resistencia, porque hay gente que dice que el quechua solo sirve para el campo” (Periódico Ojo público, 2021). En ambas experiencias los jóvenes reivindican su identidad a través de la música, entonces los jóvenes urus se motivaron más, mencionaban que, si hay música y canciones en otras lenguas indígenas, también se puede cantar en lengua uru.

La siguiente actividad fue escribir las canciones que cada joven seleccionó para su interpretación, en muchos casos, se realizaron nuevas composiciones, en otros casos, solo se replicó la letra que existía. Teniendo este material, con el apoyo de los jóvenes uru hablantes, se adaptó a la lengua uru las canciones, etapa que sirvió para aprender frases cotidianas que estaban en las composiciones de uso frecuente en las comunidades.

Luego comenzamos a practicar las canciones junto con los hablantes, quienes nos enseñaban con las pronunciaciones de las palabras. También realizamos estas prácticas con las músicas de fondo, simulando a un karaoke. Cada joven se dio modos de continuar sus ensayos para la presentación del festival. Estas actividades se realizaron en las tres comunidades urus del lago Poopó: Puñaca Tinta María, Vilañeque y Llapallapani.

En una de las comunidades, un padre de familia comenzó a recordar cuáles eran los instrumentos que utilizaban en las festividades de la comunidad, e incluso mencionó que se podría recuperar esos instrumentos propios, las músicas propias a partir de lo que se iba

realizando. Entonces, estas actividades también fueron espacios y momentos de reflexión sobre lo propio y como se fue perdiendo con el transcurso del tiempo.

También hubo el pedido de algunos maestros y padres de familia de realizar estas actividades con los niños. Con estos se trabajó en base a las rondas en lengua uru. Cabe resaltar que los niños son más desprendidos y activos, que sin ningún temor comienzan a cantar, a pronunciar en lengua uru. Mientras que algunos jóvenes aún tienen miedo pronunciar y cantar en uru.

Festival de música y canto en lengua uru

Para las presentaciones en el festival se realizó el programa de acuerdo a las participaciones como solistas, duos e incluso grupales. Cada comunidad y unidad educativa tenía sus representantes, para quienes preparamos las canciones en karaoke. Con la participación de las autoridades del NOU, CENU, ILCU, autoridades originarias de Puñaca, directores de las unidades educativas se comenzó el festival.

Tuvimos la sorpresa de las participaciones de algunos maestros tocando instrumentos, asimismo, las coreografías en las presentaciones fueron un plus, aspecto que no se había ensayado con el equipo, sino que fue una iniciativa de los mismos jóvenes.

Algunos testimonios del festival:

A inicios de los ensayos, veíamos cómo se median para expresarse, pero hoy día hemos visto esa soltura con la que se han desenvuelto, hemos fortalecido también la identidad cultural, las letras de las canciones nos dicen mucho, somos urus, urus de corazón, urus por siempre, y todos esos términos. La verdad, me he emocionado al escuchar cantar a los chicos. (Directora de la U. E. Uru Murato, 2019)

Aprender la lengua uru para mí es un don ¿no? Para aprender y así también hablar mucho más y así también estaba orgullosa por representar a mi pueblo, en realidad me ha gustado mucho aprender la lengua uru, es muy importante para revitalizar nuestra cultura, que antes ya se estaba perdiendo poco a poco, pero con estos cantos en lengua originaria, ya estamos pudiendo, ya estamos dando un paso para aprender la lengua uru. (Joven de la comunidad Llapallapani, 2019)



Cantando es una estrategia para aprender la lengua uru, los chicos se motivan, digamos una canción quieren, sí o sí lo aprenden, también al mismo tiempo, aprenden la lengua uru. (Joven de la comunidad Puñaca Tinta María, 2019)

Esta actividad de música y canto en lengua uru gustó mucho a los jóvenes y niños, incluso las autoridades mencionaron que se ha visto más los avances de aprendizaje de la lengua uru en estos momentos, por lo que fortalece y motiva a seguir en este camino de revitalización cultural y lingüística que es un aporte a la identidad uru.

4. Cortos animados en lengua uru

Otra actividad es la elaboración de las animaciones en lengua uru, esta acción se viene realizando desde el 2017. Por un lado, los jóvenes de Puñaca Tinta María prepararon una obra de teatro y se preguntaron ¿por qué no mostrar a través de cortos animados? Por otro lado, se contó con la grabación de un sabio de Irohito, quien ya había fallecido, entonces, ¿por qué no volver a darle vida a la voz del sabio? En ese sentido, estas inquietudes nos llevaron a un repensar de estrategias novedosas y llamativas para que los jóvenes participen activamente en estos procesos de revitalización.

La elaboración de las animaciones surge como una estrategia para apoyar las acciones de revitalización lingüística y cultural que hacemos con la Nación Uru, en el sentido de que hemos ido pensando y repensando otras maneras para aprender la lengua y que los jóvenes encuentren estos procesos alegres, joviales y divertidos. (Carlos Callapa, 2020)

La realización de esta actividad tiene varios propósitos: como llamar la atención de los jóvenes, niños y comunidad en general, es decir, existen programas animados que gustan mucho a la población más joven, sobre todo, pensar que se puede hacer en la lengua uru fue una manera de motivar a que sigan aprendiendo y revitalizando el uru. Otro propósito es recuperar las historias, cuentos y leyendas urus, volver a activar las transmisiones de estos saberes a las generaciones más jóvenes.

También, se pretendió involucrar más a los jóvenes y niños, donde ellos manifiestan sus vivencias, alegrías, ideas, darles voz, ya que, hasta ese momento, los trabajos de investigaciones o de revitalización se concentraba en los mayores o abuelos; pero la juventud también tiene

un rol muy importante y más aún en estas comunidades donde están (re) aprendiendo la lengua uru. Entonces, existe un puente entre las historias, conocimientos, saberes y la tecnología para seguir aprendiendo la lengua uru.

Investigando y contando historias

Como primera tarea, con el apoyo de los maestros de las unidades educativas, los jóvenes realizan la investigación de historias, cuentos, leyendas e incluso muchos cuentan vivencias de sus abuelos o de sus papás, para ello preguntan en sus familias, en sus comunidades, después realizan la presentación. Los maestros encargados realizan una pre selección de las historias, considerando la originalidad, la profundidad y la relevancia para la comunidad misma. Estas historias se vuelven a revisar, complementar con los mismos autores, a partir de ello, se realiza la selección de las historias para ser animadas.

Elaboración del libreto

El siguiente paso es la elaboración de los libretos, donde se adecua a los personajes, el contexto, el narrador y se va detallando por escenas las intervenciones de cada etapa de la historia. Incluso en esta etapa, se va consultando a los sabios de la comunidad algunos aspectos de alguna actividad o nombres de lugares u otras especificaciones, con el fin de tener la historia avalada también por los sabios de la comunidad.

Esta actividad se realiza simulando una obra de teatro con la participación de los estudiantes y práctica de cada papel que cada uno representan, para ello cada estudiante realiza los dibujos de cada escena, donde se imaginan cómo estarían los personajes. en qué contexto y los elementos del escenario. Este insumo ayuda a poner en secuencia cada escena y a que el animador, en este caso Christopher Rojas, tenga un acercamiento a la historia y sus detalles para el dibujo de las animaciones. En muchos casos, también nos apoyamos con fotografías.



Libreto en lengua uru

Para pasar el libreto a la lengua uru, contamos con el apoyo de hablantes urus, recordemos que en las comunidades urus del lago Poopó no hay ni un hablante de la lengua uru, sino tuvimos el apoyo de jóvenes uru-hablantes, de técnicos del Instituto de Lengua y Cultura Uru y de maestros hablantes que trabajan en estas comunidades. En esta etapa aprenden la lengua uru, desde palabras, frases e incluso desde las presentaciones hasta consignas para la realización de actividades en este proceso.

Grabación de los audios

Finalmente, se realiza la grabación de las voces de cada intervención de los personajes, para ello, se practica la pronunciación de acuerdo a la actuación, en esta etapa se expresan los temores, las risas, las equivocaciones, pero sobre todo el aprendizaje en medio de alegrías.

Es así que, en la elaboración de animación, nuestra historia es un punto de partida para el fortalecimiento cultural e identitario. Por otra parte, tener la tecnología como aliada estratégica en el proceso de Revitalización es un nuevo terreno digital ganado al que se debe continuar potenciando, más aún en esta etapa donde la tecnología está en el auge en la educación, comunicación, información y entretenimiento. Si bien las culturas y lenguas son dinámicas, pasan por diferentes etapas, también estos procesos de revitalización cultural y lingüística tienen que serlo para responder a nuestros contextos, por lo que implica un repensar en las estrategias de revitalización.

5. Mini series radiales, una alternativa para seguir apoyando al fortalecimiento cultural y lingüístico de la Nación Uru

Esta actividad la desarrollamos en un contexto de incertidumbre, preocupación en las familias urus a causa de la pandemia generada por la COVID 19. También desató una preocupación en la institución porque no podíamos seguir trabajando y apoyando a la revitalización cultural y lingüística como se tenía planificada, por lo que tuvimos que repensar y replantear.

Como primera acción, realizamos un diagnóstico inicial sobre la situación de las comunidades urus, problemas, necesidades inmediatas por las que estaban atravesando y de alguna manera responder y apoyar a sus necesidades. Pues una de las preocupaciones grandes en las comunidades urus, así como en los otros pueblos indígenas, fue la preocupación por la continuidad educativa y se hizo más fuerte al paso del tiempo. Es así que, en este nuevo escenario, se plantea las mini series radiales como una alternativa para apoyar la continuidad educativa de los jóvenes urus y el fortalecimiento cultural y lingüístico.

Este trabajo se realizó en base a trabajos elaborados por la fundación en gestiones pasadas, el cual tuvo varias fases: a) revisión de materiales realizados en FUNPROEIB Andes, b) elaboración de libretos, c) producción, d) difusión a través de las radios comunitarias y vía internet y e) tarjetas educativas como apoyo a las mini series radiales.

Revisión de materiales realizados en la FUNPROEIB Andes

Para la elaboración de las miniserias, primero revisamos los materiales escritos, audiovisuales y animaciones. El cual fue base para el contenido de las miniserias radiales, es decir con base en los conocimientos y saberes de la Nación Uru.

Asimismo, se analizó cómo serían estas miniserias. Decidimos optar por las pequeñas series con varios capítulos, tomando en cuenta las cápsulas dramatizadas que nos transportan al pasado en recuerdos, y sobre todo, haciendo énfasis en la participación de jóvenes y sabios, es decir, personajes que existieron en las comunidades uru, esto con el fin de interpelar la necesidad de dar continuidad a las transmisiones orales de historias, conocimientos y saberes de acuerdo a sus vivencias. Además, como estrategia para llamar la atención de los jóvenes, niños y familias en general, con historias basadas en los saberes y vivencias urus que se recogieron en distintos materiales.

Elaboración de libretos

Al momento de la elaboración de libretos, tenemos que tomar atención a cuatro partes específicas: la primera que es la parte general donde van los datos, el tiempo, nombre del capítulo; la segunda parte que es la parte de controles, donde se especifica los efectos de sonido, de ambientación,



voces, entre otros, “puesto que en la educación a través de la radio el oído es el único sentido que tenemos a nuestro alcance, éste debe ser impresionado por imágenes auditivas que sustituyan a los demás sentidos” (Kaplún, 1999, pág. 70); la tercera parte es la intervención de los personajes y finalmente la parte de los créditos.

Entonces, la estrategia de proponer imágenes auditivas diferentes fue clave para captar la atención, es decir, trasladar de un lugar a otro diferentes escenarios en el tiempo, la ambientación sonora, puesto que en los materiales o formatos radiofónicos no solo importa la participación del locutor o de la palabra, sino también de la música, efectos de sonidos, de contextualizar de acuerdo al contexto que se representa, esto acompañado por la historia que viene contada en capítulos, personajes creados que representan las vivencias. Es así que, al presentar las mini series con personajes, no caemos con lo monótono de charla o clase, sino en la dinamicidad del diálogo.

Después que se terminó la redacción de los libretos, pasamos por dos revisiones: la primera, por un equipo de la comunidad conformado por sabios, autoridades, maestros y otros, quienes realizaron las correcciones o especificaciones de algunos datos mencionados en los libretos, es decir, una revisión de fondo; la segunda revisión se realizó por parte del equipo radial CEPRA, quien nos apoyó en la revisión de forma.

Producción (grabación de los libretos y postproducción)

En cuanto a la producción, la llevamos a cabo con un elenco externo de la radio CEPRA, se coordinó con ellos desde la creación de los libretos, las grabaciones y postproducción de los capítulos y series en castellano, mientras que la serie en lengua uru fue otro proceso el desarrollo del trabajo. Como primera fase, después de las elaboraciones de los libretos, se procedió a las revisiones y aporte por parte de los técnicos del Instituto de Lengua y Cultura Uru (ILCU); como segunda fase, se realizaron las traducciones de los libretos a la lengua uru, de igual manera con el apoyo de los técnicos del ILCU. Como tercera fase, se comenzó con las revisiones de los libretos en lengua uru, para ello también contamos con el apoyo del elenco uru hablantes, que conformaron entre jóvenes y profesores urus de Chipaya y como cuarta fase, pasamos a la preparación para las grabaciones de la mini serie. Cabe aclarar que todo este trabajo inicial se realizó a distancia. Fue un reto hacer el trabajo a distancia,

valernos de las herramientas tecnológicas como el WhatsApp, reuniones por zoom y el uso del classroom para el envío de las grabaciones, pero al paso del tiempo y de las actividades nos fuimos familiarizando más.

En cuanto a la post producción, tratamos de que los instrumentos musicales sean desde la música de cada pueblo uru y de la parte andina. También, los efectos de sonidos que acompañan y contextualizan a los capítulos tratamos de que represente a las situaciones y contextos que describimos en las series.

Difusión a través de las radios comunitarias y vía internet

Para la llegada o difusión de los materiales sonoros a las comunidades urus, primero realizamos una exploración previa en cuanto las vías y medios que utilizaríamos, en este primer diagnóstico conversamos con las autoridades de las comunidades urus y también con los encargados de las radios comunitarias que fueron una de las vías por las cuales se transmitieron las mini series.

Por lo que, en cada pueblo y comunidad uru hubo una llegada distinta, en Chipaya, Ayparavi e Irohito las difusiones se realizaron por sus radios comunitarias, en cambio en el pueblo de Poopó realizamos por dos direcciones, primero por internet, mediante la aplicación del WhatsApp, y por una radio externa. Debemos aclarar que, a un inicio, nos tratamos de contactar con las radios emisoras que tienen alcance en las comunidades, sin embargo, no tuvimos buenos resultados, es por ello que se decidió por la vía del internet.



Cuadro N°1: Detalle de pueblo y medio de difusión de las mini series radiales

Pueblo	Medio de difusión	Factibilidad
Irohito	Radio comunitaria	Pertenece a un comunario de Irohito. Estuvo de acuerdo con la difusión por este medio.
Chipaya	Radio comunitaria	Pertenece al Pueblo. Estuvo de acuerdo con la difusión por este medio.
Ayparavi	Radio comunitaria	Pertenece al Pueblo. Está de acuerdo con la difusión por este medio.
Urus de Poopó	Radio privada de una cooperativa minera	La mayoría de los jóvenes de la Unidad Educativa Uru Murato de Puñaca Tinta María vive en el pueblo periurbano Poopó y la radio tiene cobertura en este pueblo.
	Internet-telefónica	La mayoría de los jóvenes tienen celulares o de sus papás

Fuente: Elaboración Propia

Después de las difusiones en nuestro foco de atención, es decir, en las comunidades urus, pasamos a ampliar por radios externas de un alcance mucho más amplio como ser radio San Gabriel del departamento de La Paz y radio Pio XII del departamento de Oruro. Esto con el fin de que los comunarios aymaras, quechuas y otros conozcan a la Nación Uru a través de las mini series.

También nos apoyamos con tarjetas visuales tanto para las promociones de las miniserias en las radios comunitarias e internet, como para las actividades y complementación en algunos temas que se tocaron en los libretos.

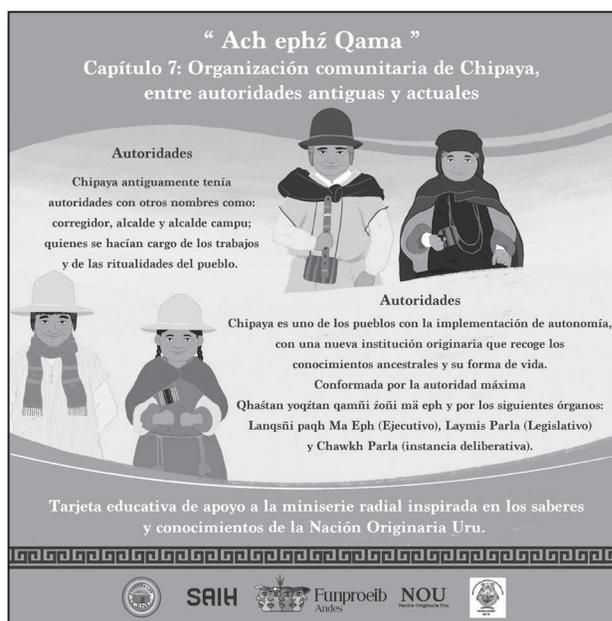


Para el inicio y cierre de las miniserias, se crearon tarjetas comics, con el fin de contextualizar las mini series radiales.



También realizamos tarjetas de complementación, si bien quisimos relatar en los libretos la información necesaria; pero, por el límite de tiempo de los capítulos sonoros no pudimos explicar y especificar algunos aspectos con más detalle, de manera que para ello nos apoyamos de estas tarjetas.





Para finalizar, debemos resaltar que la participación de los estudiantes de una mayoría fue positiva, aunque la realidad fue muy dura por la situación que estaban viviendo las familias. Es cierto que, en estos últimos tiempos, hemos tenido un avance impresionante tecnológicamente, e incluso estaba comenzando el ingreso de la tecnología a las comunidades y pueblos indígenas de nuestro país facilitando las comunicaciones a distancia, el uso de diferentes aplicaciones como el WhatsApp y Facebook, que de a poco nos permitían entrar en el mundo virtual, especialmente los jóvenes, a través de celulares inteligente. Sin embargo, hemos dejado de lado la reflexión del rol de los estudiantes en estos nuevos contexto, puesto que en el caso de los jóvenes urus, sus roles se extendieron a un miembro de la familia que aporta económicamente, es decir, la mayoría de los jóvenes comenzaron a trabajar; por ejemplo, en el sector de Poopó varios estudiantes se fueron a lugares cercanos, e incluso algunos estudiantes se fueron a otros poblados para ayudar económicamente y fueron los motivos que no dieron continuidad a su educación, ya que no se conectaban.

Los estudiantes que se quedaron en sus comunidades también ayudaron a sus papás con el recojo de ajara y ch'uru, el primero es parecido a la quinua, el segundo son conchas pequeñas parecido al arrocillo. Otros estudiantes nos mencionaron que no pasaban clases, justamente porque la prioridad fue alimentación, salud y economía. En

el caso de un estudiante, su familia tuvo que tomar una decisión muy dura con sus hijos que estaban estudiando, es decir, al no contar con la economía suficiente para costear los estudios de todos sus hijos, decidieron priorizar al hermano que estaba en el último grado.

Estos y otros problemas comunales fueron las brechas y dificultades que vivieron las familias urus, repercutiendo en la educación de las jóvenes y niños. En este contexto es que se decidió dar el aporte a la continuidad educativa y el fortalecimiento identitario con las mini series, a través de las radios comunales y vía internet con las recargas de crédito.

6. A modo de cierre, algunas lecciones aprendidas

En este apartado, reflexionaremos sobre dos contextos diferentes: el primero, antes de la pandemia, y el segundo, en un contexto de pandemia y cuarentenas. En el primer contexto, realizamos acciones presenciales en las comunidades, las cuales nos permitieron explorar los gustos de los jóvenes, y que las acciones de revitalización no siempre son monótonas, o en un aula, dando la responsabilidad solamente a la escuela, sino que existen muchos caminos y estrategias desde las comunidades con la participación de varios actores, entre autoridades, comunarios, jóvenes y también unidades educativas.

La música fue una estrategia en la que los jóvenes pudieron expresar sus sentimientos, pensamientos, reflexiones acerca de sus comunidades, cultura y lengua. La elaboración de animaciones, por su lado, nos permitió recuperar las historias, cuentos y leyendas locales, dar voces a personajes de las historias, con una participación activa de los jóvenes. En ese sentido, la expresión y participación de niños y jóvenes fue esencial, además estas acciones nos permitieron visibilizar los avances, al escuchar cantar, al ver las animaciones dando vida a los personajes es un impulso más para seguir en este camino.

La gestión 2020 con la llegada del COVID 19 cambió varias acciones en los trabajos que veníamos realizando, las maneras de coordinar con las organizaciones urus e instituciones educativas, ya que nuestras actividades mayormente se realizaban en campo con las comunidades. Pero, con este nuevo contexto, redireccionamos todo aquello que veníamos trabajando.



Una de las estrategias que cambiamos fue la manera de organizarnos, que anteriormente realizábamos en reuniones comunales, talleres y entradas a las comunidades. Con la emergencia sanitaria, estas acciones no se podían replicar, sino que tuvimos que acudir a las llamadas telefónicas, reuniones virtuales con los que se podía, video llamadas por WhatsApp. A un inicio, las autoridades originarias nos pedían estar presentes en la comunidad para coordinar y determinar las acciones que realizaríamos, pero por el contexto que vivíamos, entendieron que era difícil. Entonces, tener aliados estratégicos, contar con las autoridades comunales, educativas y organizaciones urus y su participación activa fue clave para que las actividades se desarrollaran. Cabe mencionar que estas estrategias fueron posibles gracias a la trayectoria y trabajo que veníamos realizando con la Nación Uru. Entonces, una de nuestras lecciones aprendidas fue continuar explorando y usar más los medios tecnológicos.

Si bien con la emergencia sanitaria cambiamos las maneras de comunicarnos y de organizarnos también cambiamos algunas estrategias, es decir, nos llevó a pensar en qué más y cómo podemos seguir apoyando al fortalecimiento identitario. Es así que hicimos una retrospectiva del trabajo que habíamos hecho hasta entonces, también reflexionamos los medios sonoros como alternativa para llegar por la radio, de esa manera, las mini series radiales se realizan con contenido desde las investigaciones en conocimientos y saberes urus.

Entonces, al estar en este contexto nos permitió expandir los formatos, en este caso, sonoros para llevar adelante el trabajo que veníamos desarrollando. En este camino aprendimos a elaborar y trabajar en los formatos radiales, además, ver el potencial que este medio de comunicación tiene.

Después de realizar todo el trabajo, las autoridades, padres de familia, profesores, jóvenes y niños de los pueblos urus nos mencionaron que les gustó escuchar las miniserias, incluso algunos decían “los urus ya tenemos una radio novela”, “las historias son ciertas, así nos contaban nuestros abuelos”. Los maestros nos mencionaron que no solo se utilizó con los jóvenes de secundaria, sino con los niños y ellos son quienes se apropiaron de las historias, se identifican y conversan con sus papás e incluso realizaron teatros basados en los capítulos de las series. Los jóvenes también nos mandaban mensajes de que les gusta y hasta nos

pedían que les enviemos más. Personalmente, al terminar de realizar las series, me fue muy grato escuchar en este formato sonoro, porque no me había puesto a pensar cuán diferente y con qué sentimiento llegan a las comunidades, además contextualizamos el escenario, transportamos en el pasado, pero es un aprendizaje muy valioso el haber hecho las miniserias radiales.

La llegada del COVID 19, si bien marcó un antes y un después en nuestras acciones, nos dio la posibilidad de explorar y seguir trabajando en la revitalización desde el material que ya teníamos, además, de hacer partícipe ya no solo a los jóvenes, niños, sino también a los abuelos, padres de familia y a toda la comunidad en general, porque muchas personas no saben leer y escribir, y no pueden darse el tiempo para ver los materiales audiovisuales porque están realizando actividades, pero la radio la pueden escuchar mientras hacen sus actividades, tiene un mayor alcance, además, el hecho de mandar por WhatsApp también fue una manera de almacenar y escuchar en sus ratos libres.

Esta actividad también nos permitió no solo enfocarnos en las comunidades urus, sino tener un alcance a las comunidades aledañas. Es cierto que no solo debemos trabajar la revitalización o fortalecimiento cultural, identitario y lingüístico con los hablantes o con el pueblo, sino también tiene que trascender del pueblo, haciendo conciencia con el otro para que se permita el apoyo y participación en estos procesos, es decir, realizar intra e interculturalidad y que conozcan la realidad de los urus.

Referencias

- Escalera, S. D., & Callapa, F. C. (2020). *Historias urus en tiempos de pandemia*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Flores, F. J. (2011). *Antología de textos para revitalización lingüística*. México.
- Flores, F. J., & Cordova, H. L. (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. México: CIESAS/INALI/CONACYT: El Lirio.
- Gómez, R. J., & Jarrín, P. G. (2014). Hacia una ecología de la revitalización lingüística. *Revista del Patrimonio Cultural del Ecuador*, 33-55.
- Kaplún, M. (1999). *Producción de programas de radio: el guión-la realización*. Quito: Quipus-CIESPAL.



- López, L. E. (2021). *Otra peste más: La subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*. Lima: TAREA.
- Rodríguez, L., & Mangaña, J. (2017). Revitalización de la lengua y la cultura a través de la música. *Boletín Antropológico*. Vol 35, núm. 94, 1-14.
- Villamizar, G. (2002). De la escuela en la radio a la radio en la escuela. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Vol. 3, 1-12.



Qhichwa simi t`uqllaykuna: proyecto de revitalización lingüística en las RRSS



Rocío Rojas Cuellar¹

Resumen

El presente artículo presenta los resultados iniciales de la experiencia de implementación del proyecto “Yawar aylluta tinkurichispa: reactivación del uso del quechua en el contexto familiar”. Este proyecto surge en respuesta a una problemática identificada en un diagnóstico sociolingüístico realizado en la familia Rojas Cuellar en el marco de la 2da versión del Diplomado en Culturas y Lenguas. La problemática principal identificada radicaba en la disminución del uso de la lengua quechua en la tercera generación conformada por jóvenes.

Las acciones que se proponen están dirigidas a fortalecer las competencias lingüísticas de los participantes y ampliar espacios de uso y funciones de la lengua quechua a través de las redes sociales, haciendo uso de medios digitales y tecnológicos usados con frecuencias por las nuevas generaciones.

1 Rocío Rojas Cuellar licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y egresada de la segunda versión del Diplomado en Culturas y Lenguas de la Funproeib Andes. Correo: rociolivia89@gmail.com



Entre los resultados, se destacan la producción y difusión de materiales audiovisuales en quechua. También la interacción activa entre participantes quechua hablantes y no hablantes en el grupo “QHICHWA SIMI T`UQLLAYKUNA”. Y, además, la promoción del contenido en otros grupos, páginas y perfiles que están interesados en el aprendizaje y reaprendizaje de las lenguas indígenas.

La difusión de la lengua quechua en las redes sociales ha sido uno de los desafíos más significativos en la ejecución de este proyecto. Usar las redes sociales para revertir el desplazamiento lingüístico ha ayudado a que las nuevas generaciones de hablantes se sientan atraídos e interesados para aprender la lengua y la cultura quechua.

Palabras claves: REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA, TICs, DIFUSIÓN DE LENGUAS INDÍGENAS.



Introducción

Hoy en día, muchas de las iniciativas y procesos de revitalización lingüística desarrollan sus acciones desde el espacio digital. Este medio no solo se ha convertido en una herramienta para dialogar y relacionarse con personas de diferentes partes del mundo, sino también sirve para empoderar y desarrollar las lenguas indígenas ampliando sus funciones y creando nuevas necesidades de los hablantes.

En este contexto, se ha implementado el proyecto de revitalización lingüística “Yawar aylluta tinkurichispa: reactivación del uso del quechua en el contexto familiar”. Este proyecto fue elaborado como parte de los requisitos de acreditación del Diplomado en Culturas y Lenguas, 2da versión, desarrollada por la Funproeib Andes en coordinación con la Dirección de Posgrado de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad Mayor de San Simón.

El proyecto tiene como propósito lograr que los jóvenes reactiven el uso del quechua en diferentes situaciones y espacios comunicativos. Para lo cual se ha planteado tres componentes: el primero, denominado “Chatearikuspa tinkuriy” (club de conversación virtual) consiste en generar interacción comunicativa en quechua a través de videos e imágenes en las RRSS, particularmente en Facebook. El segundo, “Ch`usarispa tinkuriy” (campamento lingüístico) tiene que ver con la organización de campamentos lingüísticos para la integración de los hablantes. El tercero, “Takiykunata uyarispa tinkuriy” (club musical) básicamente está orientado a la adaptación musical de acuerdo a las preferencias musicales. De los tres componentes, se seleccionó el primero para su implementación durante el primer semestre y parte del segundo de la gestión 2021.

El artículo está estructurado de la siguiente manera: Primero se describe el contexto; luego se presentan los antecedentes del estudio. La tercera parte muestra los resultados del diagnóstico sociolingüístico, asimismo, prioriza el problema identificado, presenta la fundamentación teórica, describe las acciones de implementación del proyecto, muestra los impactos, alcances, dificultades y lecciones aprendidas. Por último, los desafíos, propuestas a futuro y reflexiones sobre los aprendizajes.

1. Antecedentes

El proyecto nace a partir de los problemas identificadas en los resultados del diagnóstico sociolingüístico realizado en la familia Rojas Cuellar. Este estudio se llevó a cabo como parte de las actividades formativas del Diplomado en Culturas y Lenguas de la FUNPROEIB Andes. Los datos obtenidos responden al trabajo de campo iniciado en mayo de 2020 y concluido en septiembre de la misma gestión. Los resultados del diagnóstico sociolingüístico evidenciaron la disminución de uso del quechua en la tercera generación de la familia Rojas, constituida en su mayoría por adolescentes y jóvenes. A continuación, se presenta brevemente los principales resultados de dicho estudio.

1.1. "Tumpa, tumpaslla ñuqa castellanuta ch'alirini": situación sociolingüística del uso del quechua en la familia Rojas Cuellar

La realidad sociolingüística de las familias quechuas en nuestro país se caracteriza por la presencia de bilingüismo que influye en el cambio o sustitución en el uso de nuestra lengua originaria. El presente estudio corresponde a las familias de Cochabamba en el contexto urbano, específicamente a la familia quechua hablante Rojas Cuellar que reside en Sacaba- Cochabamba. A continuación, se presenta una síntesis de los resultados de la situación sociolingüística del uso del quechua de dicha familia.

1.2. "Ñuqapta quechuapuni": Manejo de la lengua originaria en el contexto familiar

El manejo de la lengua quechua u otra hace referencia a la habilidad lingüística que posee un hablante para poder comunicarse en el contexto. Las habilidades lingüísticas en quechua se refieren básicamente a la comprensión y al habla, porque este idioma es una lengua oral, su escritura se desarrolla más en ámbitos académicos.

Según el conocimiento de un idioma o dos, se trata de hablantes monolingües o bilingües. Cuando las personas se expresan sin dificultad alguna únicamente en su lengua materna, se le denomina monolingüe. Cuando los hablantes dominan dos idiomas, es decir, que habla la lengua materna (quechua) y la segunda lengua (castellano), se les llama bilingües. En la familia Rojas se puede evidenciar un bilingüismo familiar

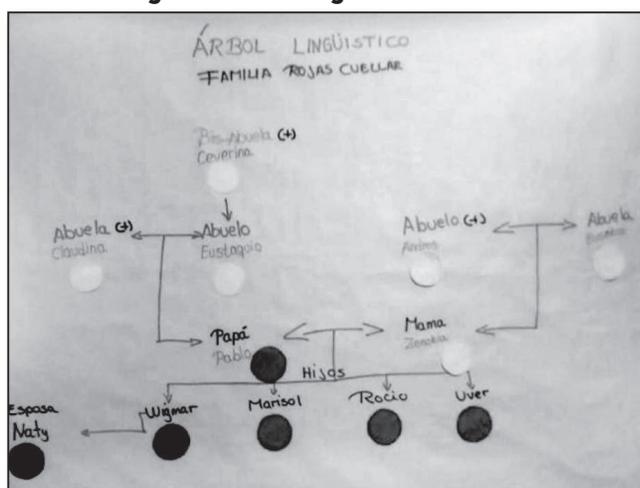


en las dos últimas generaciones: “pero toditos hablamos el quechua y castellano” y luego dije “mira pues, los abuelos hablaban quechua y aquí ya el papá ya aparece como bilingüe y nosotros?” y Mary dice “cierto...” (DC8, Sacaba, MRC-16.07.20).

En el testimonio se evidencia que la generación de abuelos es monolingüe y a partir de la segunda generación, son bilingües. La lengua materna, el quechua, es adquirida en el hogar y la segunda lengua desarrollada en la escuela (segunda y tercera generación). “Ñuqaptaqa qhichwapuni, qhichwa primero yachakusqaymanta castellanu parlay yachakuni. Chaytaqa escuelaman rispa, waq ladusta lluqsispa, wak runaswan tinkuspa, chaypi yachakuni, castellanu parlakuytaqa” (Ent. PRS, 14.07.20).

Sin embargo, la generación de los padres, la segunda generación, el aprendizaje del castellano se perfeccionó en el trayecto de su vida. Entonces, todos los miembros de la familia entienden y hablan el quechua, puesto que se transmite generación tras generación dentro la familia. Tal afirmación se puede ver en la siguiente imagen.

Imagen I. Árbol lingüístico familiar



+ Falleció
 Monolingüe Quechua ●
 Bilingüe Q-C

Fuente: Elaboración propia flia, 2020.

Como se puede ver en el árbol lingüístico familiar, la transmisión de la lengua quechua se ha dado dentro la familia, desde la primera generación a las próximas generaciones, por lo que es una familia quechua hablante.

1.3. “Ñuqapis simi tuqllaq kallanitaq”: Uso de la lengua originaria en el contexto familiar

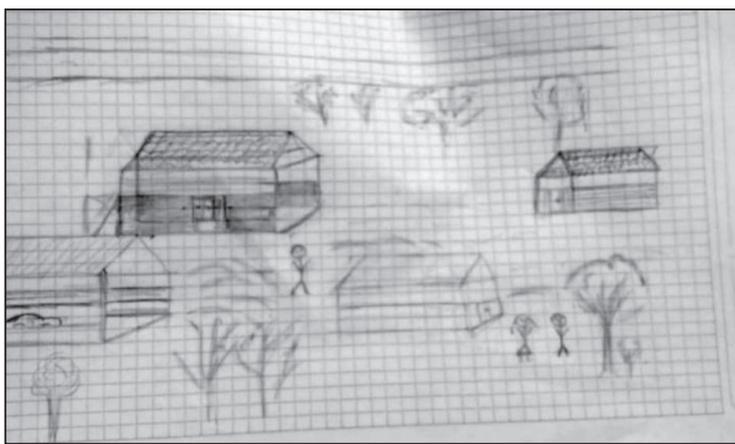
El uso de la lengua originaria se refiere al habla de los miembros de la familia en el contexto familiar. En esta investigación, vemos la frecuencia de la lengua dentro del contexto familiar.

De acuerdo a las observaciones y entrevistas, se evidencia que el quechua es usado en distintos ámbitos comunicativos en el contexto familiar. Tal como lo indica Marisol (hermana): “En todo lado je, je,je si estás acompañado, si estás con tus papás, vives con tus papás, siempre te hablan en quechua, rara vez te hablan en español y donde sea puede hablar pues, ¿no?, no hay un lugar exacto siempre donde hablar” (Ent. MRC, 13.07.020).

Es decir, según Marisol, el quechua no tiene un lugar exclusivo para su uso, pero sí depende del hablante. Según el hablante, los miembros de la familia eligen hablar en quechua o en castellano.

De manera similar, se evidencia en el mapa parlante que el uso del quechua no tiene espacios determinados dentro del hogar, tal como se puede observar en el siguiente gráfico.

Imagen 2. Mapa parlante de la familia Rojas C. en chapare



Fuente: elaborado por PRS, Chapare.

1.4. Código del uso del quechua

El uso del castellano, la lengua dominante, frecuentemente se da cuando se sale del entorno familiar y cambian de código en un contexto urbano. Tal como indica uno de los miembros de la familia: “Entonces wak laduman llujsiyku chayri, si castellanota parlayku y entiendeyku, chayri kusa castellanomantapis parlallaykutaq a” (Ent. PRS, 14.07.020).

Por lo general, los miembros de la familia usan el castellano como una estrategia para lograr la interacción comunicativa, como, por ejemplo, alternancia ya sea a nivel léxico u oracional. Por lo que les permite comunicarse y darse a entender con hablantes del castellano. De manera similar, los miembros de la familia hacen uso del quechua dependiendo si el interlocutor es quechua hablante o no.

Si bien la primera y segunda generación habla con frecuencia el quechua según el interlocutor, los de la tercera generación, los más jóvenes (adolescentes y niños) suelen usar solo con sus padres o abuelos, entre ellos, aunque saben que se usa más el castellano.

1.5. “*Mana qunqanachu qhichwa parlayta*”: Percepciones sobre la lengua originaria y sus hablantes

Las percepciones tienen que ver con la valoración, las ideas y los puntos de vista que tienen los hablantes hacia la lengua originaria o el castellano. Estas percepciones pueden tener carga connotativa negativa o positiva para el quechua. En este sentido, las percepciones que se tiene sobre la lengua originaria en el contexto familiar no son de menosprecio ni de rechazo. Este fenómeno se evidenció en una entrevista donde existe una valoración de ambos idiomas.

Quechua astawan valen ari, Castellanopis valellantaq waq idiomapis valellantaq, wak lugaresman rinapaq, parlanapaq, waq runaswan parlanapaq yachaspaqa aa, waqladuman qhichwapi parlariyman, castellano parlarillaymantaq ari, waqladuspi waq runaswan, juklla valen idiomasqa parlarikunanchispaq. (Ent,ZCV, 13.07.20)

Casos como el que se menciona se dan normalmente en los miembros de la primera y segunda generación de la familia. Por ello, se sostiene que la lengua y cultura se ha conservado dentro la familia, pero no tiene un prestigio elevado en la tercera generación quienes cuando están con sus pares, aunque sepan no lo hablan.



A pesar de ello, en todos los miembros de la familia, la lengua originaria quechua es considerada como un símbolo identitario, con la cual los miembros de la familia se autoidentifican. Es así que se puede afirmar que la lengua y la cultura están estrechamente relacionados que define la pertenencia a un grupo cultural. Tal como se evidencia en la entrevista a la generación de padres:

riqsichikuymanta ñuqaqa chay lugarmanta kani, quechuamanta entonces ñuqapta nayqa, parlayniyqa quechuamanta kani entonces quechuamanta astawan parlakuni niyman ñuqaqa aaa. Y pichus parlawaman chaytaqa. (En.PRS,14.07.020)

En este testimonio, sobresale la identificación con la comunidad de habla quechua; no hay un ocultamiento de su identidad cultural. Sin embargo, hoy en día la generación de jóvenes percibe a la lengua originaria como un disfraz respecto a cada particularidad de las lenguas originarias; que crea una forma de discriminación lingüística-cultural.

Volví a aclarar que este trabajo se iba realizar probablemente en una comunidad de otro idioma, Naty responde “ahhhhh sí pues” Mary insiste, “si nos tenemos que disfrazar, nos avisas de los Yuracares nos podemos disfrazar, todo calatos y para que nos saques fotos nos podemos poner las hojas de plátano y ahí abajito podemos bailar como los Yuracares”. Acompañado de risas Naty añade, “te imaginas, nos podemos pintar nuestras caras y con nuestra ropa de hojas de plátano y para sus entrevistas de la Roci solo vamos a hacer señas y decir uja, aja,umja...”. hçHaciendo sonidos con su boca y moviendo sus manos, realiza una demostración, entre risas dieron su aprobación para la colaboración de la investigación. (DC1, Sacaba, 07/07/020)

Mencionar que ellas se disfrazarían y actuarían como Yuracares y realizar gestos con las manos y murmuraciones para que se les entrevistase evidencia que existe una forma de discriminación. Aunque no se haya dado de manera directa sino a través de chistes, igual es considerado como discriminación a la lengua y cultura. Esto indica que este tipo de discriminación se genera entre culturas, ya sea entre indígenas o con otra.

A pesar de que las tres generaciones hablan quechua, los miembros de la familia están conscientes que, en la tercera generación, el uso ya no es frecuente porque ya no hablan con fluidez. Ante eso, se considera



necesario dar continuidad al uso del quechua a través de reflexiones acerca de la disminución de uso del quechua en la generación de jóvenes en el contexto familiar-urbano.

Tuviera que hablarle yo siempre de esa manera, hablarían quechua. Tuviera que practicarlo o tal vez concientizarlo y decirles ‘debemos hablar esto, debemos enseñar’, pero muy pocas veces se pone en práctica eso. Tal vez cuando uno habla, habla y habla quechua, de esa manera reforzaríamos (...) yo creo que sí, porque la mayoría ya conoce el idioma. Y decir ‘tales días vamos hablar quechua’, de esa manera de repente ¿no? (Ent, NDL, 17.07.20)

En ello, se menciona que se debería hablar quechua para seguir manteniendo y recuperando la lengua dentro la familia, es decir, propone una planificación lingüística empezando por ella misma y posteriormente concientizar a las generaciones venideras. Puesto que la lengua ya es parte de la familia.

En conclusión, en este estudio se ha podido apreciar la realidad sociolingüística en la familia Rojas Cuellar. En donde el uso de la lengua quechua trasciende en el contexto familiar, puesto que la lengua quechua se ha transmitido de generación en generación como lengua materna. Posteriormente, el aprendizaje del castellano como segunda lengua ha generado bilingüismo dentro la familia, además de encontrarse en un contexto urbano que ha provocado la disminución en el uso de la lengua en las generaciones jóvenes.

La lengua quechua dentro de la familia tiene espacios generales en donde se usa la lengua, es decir que no tiene un lugar establecido para el uso exclusivo del quechua. Además, indican que el uso es frecuente dentro del hogar. No obstante, los datos son contradictorios puesto que en las observaciones reflejan la predominancia del castellano y un menor uso del quechua en los jóvenes.

Además, para el uso de la lengua originaria, se consideran a los interlocutores para realizar una elección lingüística, también tomando en cuenta la situación comunicativa. Para lograr la intención comunicativa los miembros de la familia Rojas utilizan estrategias de comunicación como, por ejemplo, la alternancia de lenguas, ya sea a nivel léxico y oracional. Lo cual no sucede en la tercera generación que tiene una tendencia a usar el castellano.

1.6. Priorización de la problemática que dio paso a la propuesta de revitalización

En base al diagnóstico sociolingüístico que se ha realizado en la familia Rojas sobre el uso de la lengua indígena quechua, se ha podido identificar como problemática principal la disminución de uso del quechua en la tercera generación (jóvenes) en el contexto familiar. Esta problemática dio paso a la elaboración del proyecto “Yawar aylluta tinkurichispa: reactivación del uso del quechua en los jóvenes del contexto familiar”. El proyecto tiene como propósito lograr que los jóvenes reactiven el uso del quechua en diferentes situaciones y espacios comunicativos. El cual dio origen a tres componentes que se describen a continuación.

El primer componente, denominado “Chatearikuspa tinkuriy” (club conversatorio virtual), consiste en la creación de un grupo público en la Red social “Facebook “. Este componente fue pensado con la intención de reactivar el encuentro intergeneracional e interterritorial de los miembros de toda la familia extendida. Encuentro que ha sufrido ruptura por, entre otros, la salida del territorio de origen y por las diferentes actividades sociolaborales de cada miembro de la familia. Por este motivo, fue necesario pensar en la creación de un grupo y/o club de conversaciones virtuales para que la lengua indígena se integre a este ámbito comunicativo digitalizado.

El segundo componente, “Chhusarispas tinkuruy” (campamento lingüístico), consiste en la organización de campamentos lingüísticos para la integración de los jóvenes de la familia extendida. Puesto que, para la interacción comunicativa, es importante integrar a los jóvenes del área rural y urbano para que puedan intercambiar conocimientos y saberes en situaciones reales.

El tercer componente, “Takiykunata uyarispas tinkuriy” (club musical) considera la música como una estrategia de revitalización lingüística y cultural. La música es una forma de integrar a la sociedad sea cual sea el género teniendo una lengua originaria en común. Por este motivo, se pensó en la creación de un club de música intercultural juvenil familiar (presencial-virtual) que incentive y genere interés en conocer más léxico que se use en las canciones. De la misma manera, este componente busca que los jóvenes sean creativos con el uso de la lengua materna.



2. Referentes teóricos

Los fundamentos conceptuales de este estudio son tres: revitalización lingüística y cultural, TIC, lengua y los espacios de interacción. Estos conceptos constituyen la base teórica del proyecto de revitalización planteado y que tienen relación con las actividades de implementación.

2.1. Revitalización lingüística y cultural

La revitalización lingüística se genera en el marco de que las lenguas indígenas se encuentran en situación de vulnerabilidad o en todo caso, corren el riesgo de desaparecer. Según Farfán (2013), la revitalización debe referirse a situaciones en que la lengua está en una posición crítica, alcanzando el punto de la extinción, cuando al menos una acción puede emprenderse para revertir el desplazamiento lingüístico.

Entonces, la revitalización de una lengua no se trata solo de recuperar la lengua, sino también prácticas socioculturales, puesto que, en el caso del quechua, la lengua y cultura están estrechamente relacionadas, ambas van de la mano.

Por su parte, López (2015) nos da a entender que la revitalización lingüística refiere a todas aquellas acciones destinadas a reactivar el uso cotidiano y activo de las lenguas amenazadas y vulnerables, incluidas aquellas que se encuentran al borde de la extinción. En adición, el autor examina tres casos diferentes como la escuela, familia y comunidad para revertir el desplazamiento lingüístico. Porque es importante cambiar situaciones de desplazamiento para recuperar una lengua en extinción, ya que este proceso podría terminar con una lengua vulnerable.

2.2. TICs, lengua y cultura

Las nuevas tecnologías en la sociedad han dado un cambio en el mundo. Estas se han convertido en un medio de comunicación de interacción entre dos o más personas, esta se puede dar de forma interpersonal (es). En tiempos actuales, el espacio virtual se ha convertido en un espacio muy concurrido, sobre todo en la juventud. Los jóvenes y niños están acostumbrados al uso de redes sociales como el WhatsApp, Facebook, Telegram e Instagram. Todas las actividades que se realizan en las redes sociales, ya sea chatear, publicar fotografías, memes, videos de reflexión,

etc. mediante las cuales se puede presenciar acciones de identidad y ciudadanía. “Estas tecnologías proveen nuevos espacios, nuevos campos de posibilidad para los pensamientos, la acción e interacción” (Indígenas virtuales, 2017).

En la actualidad, los proyectos de revitalización incluyen a las nuevas tecnologías de la información para promover sus acciones de revitalización. No obstante, los activistas indígenas carecen de capacitación para expresar sus conocimientos culturales y lingüísticos en las redes sociales. A pesar de ello, muchos jóvenes indígenas usan constantemente la tecnología dando lugar a la lengua y cultura en el espacio virtual. Tal como señala Ortiz:

En casos donde la generación más joven es la que está al frente de las iniciativas digitales, se generan procesos de reaprendizaje de la lengua que en sí mismos demuestran el potencial e impacto que este tipo de activismo tiene. (Ortiz, 2016, pág. 25)

En todo el mundo, y en particular en Bolivia, la interacción social en tiempos de pandemia fue de manera virtual. Por tanto, muchos que no solían usar ahora aprendieron a usarlas por lo que se pretende promover el uso de la lengua en este espacio, a estas acciones se denomina activismo digital. A través del internet y redes sociales las familias migrantes en zonas urbanas crean lazos de relación con familiares que están en su comunidad de origen.

Esto implica un re-aprendizaje y adaptación de la lengua en un mundo digitalizado, puesto que ni la lengua, ni la tecnología es estática, ambos enfrentan cambios en su manejo. Además, que la interacción comunicativa de activistas indígenas y no-indígenas se puede dar de manera sincrónica y asincrónica. Por tanto, tiene muchas facilidades que pueden ser aprovechadas.

Es muy importante dar a conocer que el medio digital ofrece una cantidad de beneficios a sociedad en general. Tal como indica Ortiz, (2016) que “el internet ofrece a las comunidades indígenas la posibilidad de expresarse en su propio idioma”. Asimismo, afirman que existen cartas de los derechos en internet, tales como la carta de principios y derechos en internet y la carta de asociación para el progreso de las comunicaciones, que reconocen el derecho y enfatizan la necesidad de promover y apoyar los esfuerzos hacia una comunidad digital multi-lingüista con un foco en lenguas indígenas y minoritarias.



Teniendo en cuenta estos derechos, toca aprovechar estos medios y trabajar en equipo a favor de las lenguas indígenas para revertir la situación sociolingüística en un espacio virtual.

2.3. La lengua y los espacios de interacción

Históricamente las lenguas indígenas fueron orales y esa ha sido una de las razones por las que se le ha asignado un menor prestigio. Además, las ideologías sociales menospreciantes de lo indígena han generado que los ámbitos de su uso se hayan reducido en la sociedad e incluso en la familia. Sin embargo, hoy en día en Bolivia existen políticas que protegen los derechos de los pueblos indígenas y que promueven y apoyan la noción de interculturalidad y plurilingüismo.

Los ámbitos comunicativos para el uso de las lenguas son fundamentales, por lo que se generan interacciones comunicativas entre hablantes además tiene que ver con la situación comunicativa. Así mismo, los ámbitos comunicativos son necesarios para identificar las preferencias que tienen los hablantes hacia el uso de su lengua materna.

Actualmente, en el mundo se han creado nuevos espacios de interacción, por ejemplo, las redes sociales permiten socializar y compartir sus ideas a través de diferentes acciones. La interacción dentro esta plataforma se ha convertido en un espacio más de comunicación.

3. Descripción de las acciones implementadas de revitalización lingüística y cultural

En esta sección, se describirá las principales acciones implementadas en el marco del proyecto de “Yawar aylluta tinkurichispa: reactivación del uso del quechua en los jóvenes del contexto familiar” durante el primer y una parte del segundo semestre del 2021.

Es importante mencionar que las actividades desarrolladas que a continuación se describen corresponden al primer componente del proyecto denominado “Chatearikuspa tinkuriy” (club conversatorio virtual) se tomó a raíz de la situación de salud que atravesaba nuestro país por la propagación de la pandemia, Covid-19, y las medidas de cuarentena decretadas por el gobierno para contener el contagio.

Este componente consiste en realizar actividades de promoción, uso y enseñanza de la lengua quechua por medio de las redes sociales como el Facebook. Las actividades que fueron desarrolladas son taller de capacitación para el uso de herramientas para la elaboración de materiales audiovisuales, concursos, adivinanzas, memes, frases, videos con contenido cultural y lingüístico, micro enseñanza a través de imágenes, entre otros.

El desarrollo de estas acciones del primer semestre inició el mes de febrero y concluyo en abril, pero dio continuidad en agosto hasta el mes de octubre de 2021 con las actividades del componente 1: “Chatearikuspa tinkuriy”: jóvenes reactivan el uso del quechua a través de plataformas virtuales inicio en febrero de 2021.

La primera actividad fue el taller de capacitación a los jóvenes de la familia para el uso de herramientas digitales para la producción de materiales audiovisuales en lengua quechua. Se planifico esta actividad con el objetivo de capacitar y mostrar la existencia de herramientas digitales para la creación de materiales audiovisuales para la difusión del quechua.

Con respecto a los participantes, la mayoría fueron jóvenes quechua hablantes tanto mujeres como varones, en total fueron alrededor de 25 personas. Cabe mencionar que la duración del taller fue de una semana, dividida en 3 sesiones, cada sesión duraba 45 minutos a hrs 18:00. Respecto a los colaboradores de las sesiones fueron dos: en la primera sesión se contó con Angélica García, quien es lingüista de profesión, y compartió su experiencia como activista indígena y quien se dedica en la difusión y enseñanza de su lengua materna, quechua. La segunda y tercera sesión estuvo a cargo de Edwin Gutiérrez, quien también es lingüista. Edwin fue el responsable de capacitar a los jóvenes en el manejo de las aplicaciones para la creación de materiales audiovisuales de la lengua quechua para su difusión.

La primera sesión inicio con una charla motivacional sobre la importancia de difusión del quechua en las RRSS, con el objetivo de promover reflexión en los participantes y al mismo incentivar el uso y difusión de la cultura y lengua quechua en las redes sociales para el fortalecimiento. Debido a que, al morir una lengua, no solo muere la lengua sino también las costumbres, cosmovisiones, estilo de vida y todos los conocimientos empíricos de esa cultura. Pues, en esta sesión se compartió experiencias por parte de la encargada como también por los participantes donde se priorizo la importancia de la difusión del



quechua en un espacio digital. Será preciso mostrar evidencias de la primera sesión donde se afirma la importancia y el impacto que puede causar su difusión sobre la cultura quechua en el medio digital. Tal como afirma la participante X.

Uno no sabe a cuantas personas puede impactar y eso es lo bueno de las redes sociales al otro lado del mundo, viendo waooo este mensaje me ha impactado incluso para el día a día. ...hay que aprovechar las redes sociales para su difusión del quechua. (P1. Cbba, X-22.02.021)

Además, añade que es importante sacar provecho de las redes sociales para la difusión y promoción de la lengua indígena quechua. Así mismo se puede observar que una de las participantes del taller indica que es primordial trabajar desde la concientización en los jóvenes. “Yo rescato de que es muy cierto de que por estos medios digitales también son una buena forma de difundir nuestra lengua, y creo que debemos trabajar desde la concientización en los adolescentes, creo yo” (P2. Cbba, X-22.02.021).

La segunda y tercera sesión, básicamente, consistía en la capacitación para el manejo de las herramientas digitales que sirven para la elaboración de materiales audiovisuales, estas herramientas son aplicaciones de Android tales como memegenerator, capcut, inshot, madlipz entre otros. En estas dos sesiones, los participantes tenían la oportunidad de preguntar, sugerir, y desarrollar sus habilidades tecnológicas para la elaboración de materiales audiovisuales en lengua indígena. Es importante mencionar que los productos de este taller se han compartido en el grupo de WhatsApp, posteriormente en un grupo de Facebook que corresponde a la próxima actividad que se describirá a continuación.

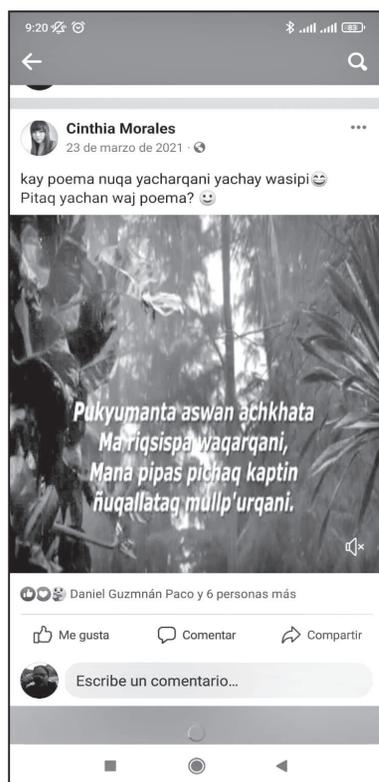
Ahora bien, como parte fundamental del componente del proyecto, esta inicia a partir de la segunda actividad que fue con la creación de un grupo de Facebook denominado “QHICWA SIMI T’UQLLAYKUNA” que tiene como finalidad difundir y promover interacción activa para que los jóvenes asuman posiciones críticas frente a la reivindicación del quechua a nivel cultural y lingüístico en las redes sociales, de manera que el quechua se integre también a un espacio comunicativo digitalizado.

Antes de detallar el desarrollo de las actividades dentro el grupo, es importante mencionar una de las dificultades en los inicios de la creación de nuestro grupo. En primera instancia el grupo fue privado por poca familiaridad que se tenía con el medio, a medida del pasar del



tiempo surgían dificultades con la difusión del material ya que todo fue sumamente restringido y limitado que claramente no se podía cumplir con el fin. Sin embargo, la situación cambio ya que se creó nuevamente un grupo público con el mismo nombre y todo el material que se compartió anteriormente se rescató.

Los productos desarrollados y aprendidos en el taller de capacitación se compartieron en el grupo mencionado. De estos productos se sacó provecho para la interacción en la lengua quechua dentro el grupo. Por un lado, los participantes compartían sus materiales audiovisuales tales como videos o imágenes que ilustraban poemas, vocabulario, reflexiones sobre nuestras raíces culturales y lingüísticos todo en relación al quechua. Como, por ejemplo, el poema (video) contenía la siguiente frase “Kay poema nuqa yacharqani yachay wasipi, ¿pitaq yachan waj poemata?” es evidente que con esta frase comparte su conocimiento del quechua y asimismo propone una interacción comunicativa con los demás participantes; además de desafiar a otros hablantes a que puedan compartir algún conocimiento en su lengua materna. Por lo que ellos responden ya sea mediante reacciones o comentarios; esto sucede entre los miembros del grupo.



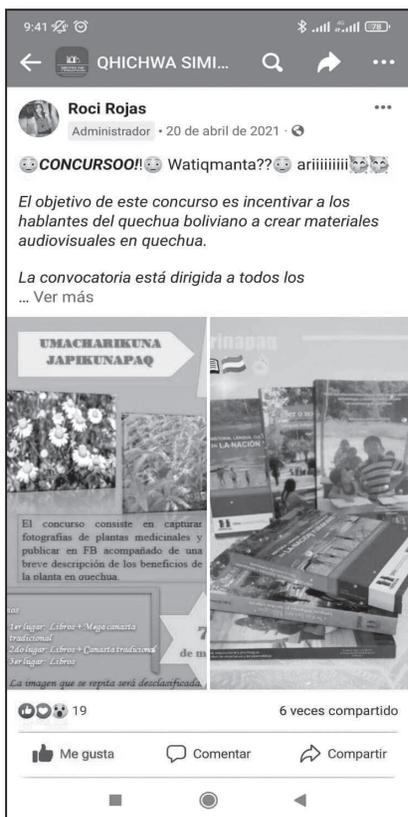
Por el otro lado, la facilitadora del desarrollo de las actividades propuso temáticas que generan interacción tales como, imágenes o videos que ilustran alguna costumbre, estilo de vida, cosmovisión, etc. de la cultura quechua, como, por ejemplo, ¿se plasmó una actividad de una costumbre del “lutu lluchhukuy” mediante una fotografía y al pie de la imagen se hizo la pregunta “Pitaq yachan imapaqtaq chayta ajina churanku?”. Esta pequeña actividad provocó investigación, reflexión, e interés en saber acerca de esa costumbre. Esta se evidencia en los comentarios y reacciones de la publicación. Como, por ejemplo, “imataq kanman, tapurisaq chanta kutimusaq”.



Luego, se realizó dos concursos dentro el grupo. El primero, fue denominado “Yachaykuna jatun tatanchiqmanta” que consistía en la edición/creación de videos acerca de las enseñanzas y conocimientos de nuestros abuelos; esta actividad tuvo poca respuesta ya que participaron solamente dos personas. Según algunos miembros del grupo, aclararon no haber logrado participar por falta de tiempo. Considerando las falencias y errores cometidos en el concurso anterior se continuó trabajando. Por lo que se propuso el segundo concurso denominado “Umancarikuna jampikunapaq” consistía en capturar fotografías de plantas medicinales y publicar en el grupo de Facebook acompañado de una breve descripción de los beneficios de la planta en la lengua quechua. Esto, involucraba

recurrir a sus conocimientos empíricos transmitidas por sus abuelos, padres, conocidos etc. sobre las plantas medicinales. En referencia al producto del concurso se tuvo 7 presentaciones de diferentes plantas medicinales. Además, en cada publicación se tuvo buena interacción en quechua acerca de cada planta: por ejemplo, en la publicación de eucalipto que respondieron “kay pandemiapipisashkata yanapawanchiq bao ruwakunanchikpaq. Nuqa ashkhata ranzikurqani”. El objetivo de los concursos fue incentivar, mostrar y difundir el uso del quechua en las RRSS.

Nota: las imágenes presentadas como evidencias son capturas del grupo de Facebook “QHICHWA SIMI T`UQLLAYKUNA” donde se difunde la lengua y cultura quechua.



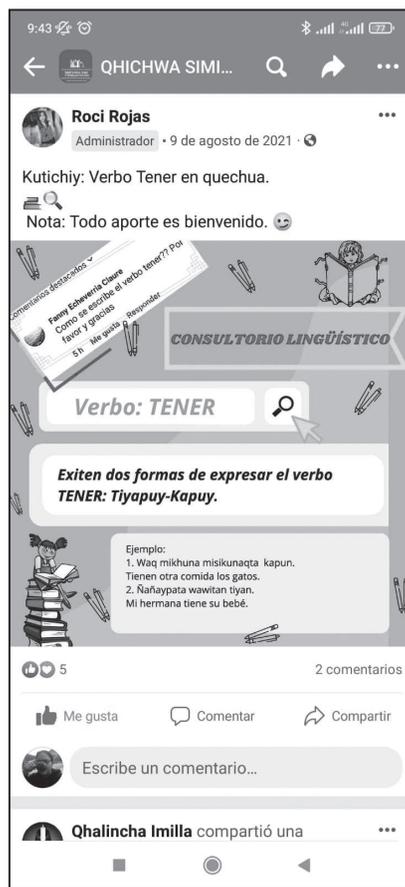


En el segundo semestre de 2021 se inició en agosto y concluyó en octubre del mismo año. En esta gestión, se continuó con las actividades planteadas en el componente 1, pero al mismo tiempo se propuso nuevas en esa misma línea. Como parte de las actividades, fue y está siendo desarrollada la creación de secciones en el grupo que generan interacción entre hablantes y no hablantes de la lengua quechua. Tales secciones son: consultorio lingüístico, sección literaria que contienen los “imasmari” (adivinanza), construcción de cuentos, frases, memes, etc.

Para la difusión de las lenguas indígenas y su revitalización, los límites físicos no son un obstáculo en la difusión y enseñanza de las lenguas indígenas ni impide responder a las necesidades de los internautas indígenas y no indígenas, más al contrario, sobrepasa los límites. Por este medio, la lengua ingresa a los hogares de los hablantes sin tocar la puerta, con algo en mano transmite la cultura, aunque de manera indirecta que causa interés en saber más sobre ese tipo de temas. Teniendo esta perspectiva y en respuesta a las necesidades de aquellos participantes que están interesados en aprender la lengua quechua como su segunda lengua, se creó una sección denominada “consultorio lingüístico” dentro del grupo. Donde estas actividades provocan de alguna manera el interés

de saber de qué trata o más aun conocer el significado y la pronunciación. Como se puede ver en el siguiente fragmento, “¿cómo se escribe el verbo tener?” otra que es “¿qamkunapaq imataq mak`unku?” donde responden las inquietudes de participantes o se genera una ayuda mutua entre sí, tal como se evidencia en esta respuesta: “chayqa papa muju, mak`unku kanña chayqa niyta munan papa pugunqaña kasqanta”.

Este tipo de actividades dentro el medio digital facilita en el aprendizaje de la lengua quechua, así mismo se rescata los conocimientos y saberes empíricos de la cultura quechua además de difundir y llegar a más hablantes. Además, mediante la difusión se ayuda en definir su identidad cultural porque el material publicado en el grupo de “QHICHWA SIMI TUQLLAYKUNA” es compartido en diferentes páginas, grupos y perfiles que trabajan a favor de la lengua quechua.





Cómo se mencionó anteriormente, otra de las secciones es la literaria con la construcción de cuentos a través de escenas en imagen que contiene una oración inicial, donde se propone continuar con la historia. Dentro de esta sección, se encuentran las adivinanzas, frases, dedicatorias a alguna fecha en especial que también generan interacción en quechua dentro el grupo.





Es importante resaltar que todos estos materiales se comparten en grupos y paginas relacionadas con la temática y objetivo del grupo “QHICHWA SIMI T’UQLLAYKUNA” mediante esta actividad se llega a promocionar y difundir la lengua quechua en las redes sociales. Al mismo tiempo, otros activistas comparten su material dentro el grupo, estas acciones tienen un solo fin fortalecer y difundir el quechua. Además, cada material compartido de alguna manera provoca reflexión e interés en el fortalecimiento de su lengua materna y a otros facilita en su aprendizaje y reaprendizaje del quechua. Estas acciones se reflejan en las reacciones y comentarios dentro y fuera del grupo, pero dentro de un mismo espacio comunicativo virtual, Facebook.

4. Impactos y alcances

En esta sección se presenta los impactos y alcances que se tuvo en el proceso de implementación de las actividades del componente I “chatearikuspa tinkuriy” dentro el grupo de Facebook “QHICHWA SIMI T’UQLLAYKUNA”.



Por un lado, desde el inicio se generó interés en participar en las actividades del proyecto de revitalización. Ya que, durante la promoción del taller, muchos se contactaron internamente pidiendo más información e incluso estaban muy al pendiente de las próximas sesiones y actividades a realizarse.

También, la creación del grupo de Facebook generó un impacto positivo entre los seguidores, puesto que, a las primeras semanas de estar activo el crecimiento, fue inmediato y tuvo alrededor de 70 miembros en el grupo y poco a poco iba creciendo. Actualmente, 396 personas son parte del grupo público.

Las actividades compartidas en este grupo tuvieron buena aceptación, por lo que los participantes compartían en páginas y grupos que tienen números grandes con objetivos similares al grupo “QHICHWA SIMIT’UQLLAYKUNA”.





Por otro lado, de manera general, los alcances de las actividades varia, pero, por lo general, tiene un número inesperado en las visualizaciones. Además, las actividades tienen respuestas y se llega a los dos grupos, hablantes y no hablantes. En los siguientes gráficos, se puede observar el alcance de las publicaciones e interacciones.

Imagen 3: Alcance de publicaciones

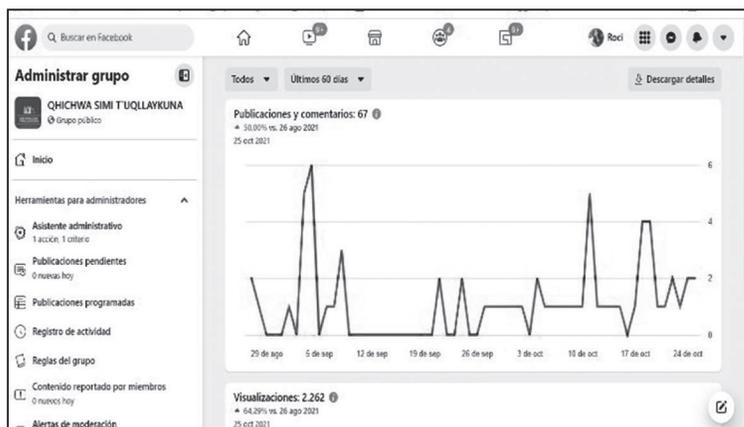


Imagen 4: Alcance de visualizaciones



Fuente: captura del grupo de Facebook: QHICHWA SIMI T'UQLLAYKUNA

5. Dificultades y lecciones aprendidas

En el desarrollo de las actividades se superaron varias dificultades, empezando por el taller de capacitación, donde al inicio no se lograba la participación activa durante el seminario, pero poco a poco los participantes se iban desarrollando y compartiendo sus ideas y experiencias.

En la creación de materiales audiovisuales, tuve dificultad al momento de definir el nombre del grupo y en la privacidad de la misma. En ese entonces no lograba familiarizarme con el tipo de actividad y menos con la administración de un grupo propio porque fue la primera vez en realizar actividades en redes sociales de esa magnitud. Sin embargo, poco a poco fui descubriendo y experimentando las funciones de la red, si bien tenía conocimiento, pero solo superficialmente.

Respecto a la presentación del contenido del grupo, al principio no se lograba captar su atención y participación. En algún momento me entraba la desesperación de no poder crear algo llamativo que cause impacto sobre el tema en difusión. Ya que personalmente me gusta crear algo propio y único. Para ello necesitaba más información sobre mi cultura; si bien tengo el quechua como primera lengua, la transmisión de la práctica cultural fue interrumpida por cuestiones de evangelización dentro mi familia. Es así que muchas veces aquello me frenaba, pero,

al mismo tiempo, me daba fuerza para continuar y saber más de mi cultura y lengua quechua. Además, que en este grupo comparten sobre la cultura que a mí me sirve en recrear y construir el aprendizaje del quechua. También tuve dificultad en consensuar con los participantes, ya que exigían un monto elevado para la premiación de los concursos, esto se dio a conocer mediante una publicación dentro el grupo. Por lo que tuve que comunicarme internamente y públicamente aclarando el objetivo del concurso.

Con todo y dificultades se ha podido implementar una parte del proyecto de revitalización lingüística. Estas dificultades me ayudaron de manera positiva, aunque en su momento parecía acabarme, pero poco a poco se pudo lograr los objetivos planteados donde se plasman en los productos dentro el grupo. Este grupo de Facebook siento que me ayudó a enfrentar mis miedos y trabajar a favor de mi lengua materna porque recibí y compartí mis conocimientos sobre la lengua quechua a otros hablantes mediante las redes sociales.

6. Desafíos y perspectivas a futuro

Esta primera experiencia de revitalización lingüística me provocó grandes desafíos que más adelante pondré en acción una de ellas es continuar con la difusión del quechua en redes sociales tales como Tik Tok, Twitter e Instagram.

Otro desafío es el interés y reflexión que provocó el plantear actividades para conocer más de mi cultura y al mismo tiempo involucrarme más con mi comunidad de habla, quechua. A futuro, tengo pensado compartir estos conocimientos mediante la enseñanza de lenguas indígenas en centros educativos e instituciones con actividades de la cotidianidad y usando herramientas digitales.

7. Reflexiones finales

La implementación del proyecto “*Yawar aylluta tinkurichispa*: reactivación del uso del quechua en los jóvenes del contexto familiar” que fue elaborado en el diplomado de Culturas y Lenguas de la FUNPROEIB Andes me pareció muy interesante y desafiante la vez por todo lo que implicó. Por ejemplo, aprender a adecuarse y realizar actividades de revitalización lingüística mediadas por la virtualidad y en la primera lengua.



Durante las secciones del taller de capacitación, hubo muchos aprendizajes en cuanto a la organización, planificación y al mismo tiempo monitoreo de cada paso de la actividad. Fue un trabajo que implicaba mucha dedicación y responsabilidad. A partir de las discusiones y reflexiones en el taller, comprendí la importancia de revitalizar la lengua quechua en las redes sociales y enfrentar la realidad de mi lengua materna mediante acciones y no solo palabras.

El desarrollo de las actividades del grupo me permitió desarrollar mis habilidades lingüísticas y corregir mis errores cada paso que daba. En las actividades compartidas, surgían necesidades de los hablantes y no hablantes que me desafiaban a construir y reconstruir mis aprendizajes. Por lo que recurría a mis padres, abuelos, a grupos de WhatsApp de quechua, a docentes de la materia y a buscar textos de quechua que me ayudaban a responder a esas necesidades de mis “runa masis”.

En contrapartida, este proceso de revitalización me dejó muchos aprendizajes, además me permitió enfrentar y tomar acciones sobre la realidad sociolingüística del quechua que considero un miembro más de mi familia que no se puede dejar a un lado sino llevarlo a donde quiera que vaya.

¡Ñuqapis qhichwa simi tuqllaqlataq kani!

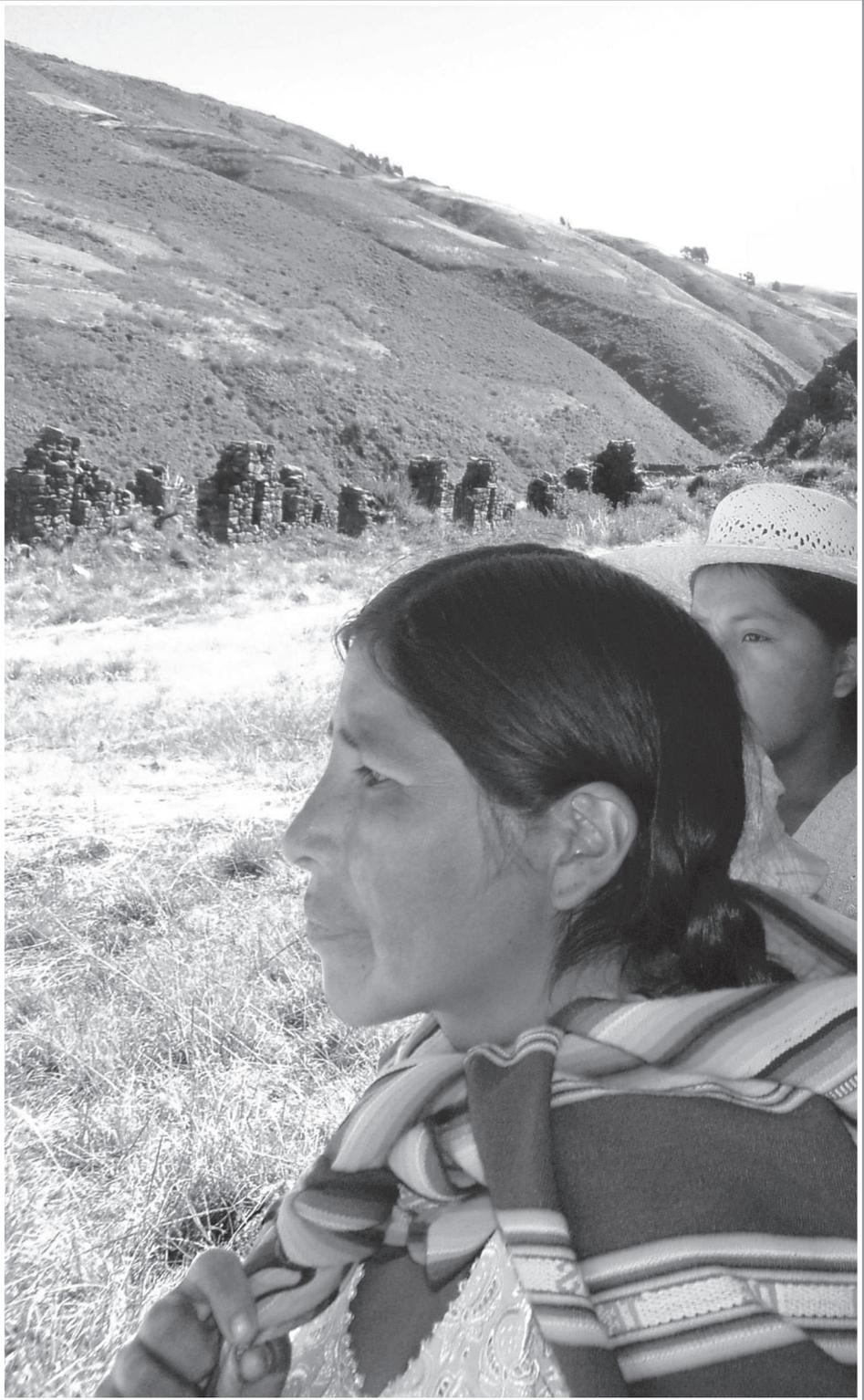
Referencias

- Farfan, J. A. (2013). *El potencial de las artes y los medios visuales en la revitalización lingüística*. D.F. Mexico: R.I.A. Revista de lingüística teórica y aplicada concepción (chile).
- Hoof, A. (2017) *Indígenas virtuales. El activismo digital como nuevo campo de estudio*. Mexico: Universidad Autónoma de San Luis de Potosí.
- Lemus, J. E. (2008). *Un modelo de revitalización lingüística: el caso del Náhuatl*. El Salvador : Universidad Don Bosco.
- López, L. E. (2015). *Pueblos indígenas y educación* N°64. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Pag.8
- López, L. E. (2019). *Memoria histórica, sensación y revitalización cultural y lingüística*. FUNPROEIB Andes. Pg.1



- Mendoza, J. M. (2010). *Comunidad indígena en el contexto urbano*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Ortiz, G. L. (2016). *Apropiarse de las redes para fortalecer la palabra (una introducción al activismo digital de lenguas indígenas en America latina)*. Leiden, Países bajos: Rising voices .
- Rojas, R. (2020). *Diagnóstico sociolingüístico de la familia Rojas en el contexto urbano*. Diplomado de Culturas y Lenguas, 2da versión. (Mimeo).
- Rojas, (2020). *Yawar aylluta tinkurichispa: reactivación del uso del quechua en el contexto familiar*. Diplomado de Culturas y Lenguas, segunda versión. (Mimeo).





Proyecto de revitalización cultural y lingüística: reflexiones sobre su proceso de construcción y desafíos



Silvia Cristina Apala Zuñiga ¹

Resumen

El presente artículo versa sobre el proceso de construcción de un proyecto de revitalización cultural y lingüística, los referentes conceptuales que fundamentan sus principales acciones, así como los desafíos y proyección que supone su implementación. En la primera parte, se describen los principales resultados de un diagnóstico sociolingüístico realizado en la comunidad de Pandoja, del Municipio de Quillacollo, cuyo objetivo fue conocer la situación de la lengua quechua en ese lugar. También se presenta la problemática priorizada, que se focaliza en la lengua quechua, y la fundamentación teórica del proyecto.

1 Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de la ciudad de Cochabamba y egresada de la tercera versión del Diplomado en Culturas y Lenguas de la Funproeib Andes. Actualmente, cursa sus estudios de Licenciatura en Ingeniería Comercial en la UMSS. Correo: silvia.apala7@gmail.com



La segunda parte detalla la propuesta y sus alcances. Destacándose los objetivos expresados en resultados esperados, la caracterización de los actores, de quienes se partió y en quienes se pensó para plantear la iniciativa. Y las principales acciones a emprender para revitalizar el quechua, siendo el uso de nuevas tecnologías un componente clave en este propósito. Finalmente, se reflexiona sobre el camino recorrido para la elaboración del proyecto, los aprendizajes más significativos y la importancia de articular elementos de la práctica investigativa participativa a las acciones revitalizadoras.

Palabras clave: FORTALECIMIENTO DEL QUECHUA, IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS, ACTIVISMO DIGITAL, ESPACIOS DIGITALES EMERGENTES, PAISAJES LINGÜÍSTICOS.



1. Introducción

La habilidad de comunicarse en una lengua indígena permite que los integrantes de una comunidad donde históricamente se la ha hablado puedan entenderse, manteniendo su uso y vitalidad para las nuevas generaciones. Cuando surgen amenazas a la lengua, es necesario emprender acciones de revitalización cultural y lingüística. La propuesta “Fortaleciendo las competencias comunicativas en quechua en niños y adolescentes de familias urbanas y comunidades de Cochabamba” surge en el marco del Diplomado en culturas y lenguas (3ra versión) impulsado por la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (Funproeib Andes) en coordinación con el Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación - UMSS, siendo la misma un requisito para la acreditación de curso. El proyecto, desarrollado por dos investigadoras, pretende impulsar el fortalecimiento de la lengua quechua en familias del área urbana y rural. Y su propósito es fortalecer las competencias comunicativas en quechua de niños y adolescentes. La importancia del proyecto radica en que responde la problemática de una comunidad en la que el número de hablantes del quechua se reduce rápidamente y a partir de sus voces se plantea una posible solución.

El artículo comprende seis acápites: En el primero, se introducen los aspectos más relevantes del proyecto. Como segundo punto, se contextualiza el proyecto tomando como referencia la comunidad con la que se trabajó y de la cual que emerge esta propuesta. En el tercer acápite, se describe de forma breve los resultados más destacados del diagnóstico sociolingüístico, la metodología aplicada, las principales técnicas de la investigación y el análisis de los resultados. Así como el problema priorizado y a los principales promotores de la iniciativa. En el cuarto acápite, se describen los aspectos teóricos que fueron la base de la investigación y el diseño del proyecto. En quinto lugar, se describen los objetivos, actores y acciones de revitalización del proyecto. Finalmente, en el sexto punto, se realiza una reflexión sobre los aprendizajes y proyecciones a futuro.

2. Contextualización del proyecto

La Comunidad de Pandoja está ubicada en el cantón Quillacollo, sección Primera, Provincia Quillacollo del departamento de Cochabamba, Bolivia. La comunidad se encuentra rodeada de un contexto urbano, frente al cual todavía existe un contexto rural y comunitario. En cuanto a los aspectos relacionados a las actividades económicas, Pandoja se caracteriza por la producción de maíz y la leche y productos derivados. Aún mantiene sus tradiciones, festividades y ferias. Otro aspecto destacable es que la zona se está urbanizando con el acceso a servicios como el alcantarillado, el cual está siendo impulsado por las autoridades y parte de la comunidad. En el año 2020, de acuerdo al Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) “se saneó 21.946 hectáreas, se entregaron 121 títulos en beneficio de 132 familias campesinas” (INRA, 2020). En cuanto a educación, según los datos del censo de 2012 llevado a cabo por el INE, al menos 1782 niños y adolescentes entre las edades de 6 a 19 años asistían a la escuela. En cuanto a los aspectos sociolingüísticos en la comunidad, existían tres lenguas presentes de forma prevalente: el castellano, el quechua y el aimara. Se identificaron 4041 hablantes de castellano, 1929 de quechua y 228 de aimara. Por lo que el castellano tenía la hegemonía frente a las lenguas indígenas (INE, 2021b).

Dentro de la comunidad, el servicio de internet no es accesible, pocas familias son las que cuentan con Wifi o fibra óptica. El modo en que los adolescentes y niños pueden acceder a esta herramienta es a través de los datos móviles. El uso de internet antes era característico de familias que poseían trabajos en la ciudad, sin embargo, con la reciente pandemia, la población tuvo que adaptarse al uso de este recurso para acceder a la educación primaria, secundaria y universitaria salvaguardando la salud. En cuanto al equipo tecnológico, la comunidad no cuenta con cafés internet, el dispositivo móvil es el instrumento al que se recurre para el envío de videos, archivos y audios. A pesar de la falta de recursos, la población joven tiene el conocimiento de las plataformas de moda por las cuales investigar, chatear o por la cual entretenerse.

La comunidad se caracteriza por el bilingüismo quechua y castellano de sus hablantes. Algunos infantes desarrollan el bilingüismo desde su nacimiento, ya que la mayoría de la comunidad presenta esta dualidad de idiomas y esta inmersión de las lenguas consolida el bilingüismo temprano. No obstante, a partir de la educación primaria, los niños y adolescentes tienen más contextos de uso del castellano que de



la lengua de sus abuelos. Para recibir una mejor formación, se tiene la tendencia de abandonar el quechua. Como la lengua cae en un declive, el propio contexto se adapta a la lengua hegemónica para priorizar a la comunicación.

En cuanto a las ideologías de la lengua, existen casos en la comunidad en la que se fortaleció el pensamiento del quechua como una lengua sin beneficios. Estos hechos están fundamentados en que los padres llegan a prohibir el uso del idioma dentro del hogar. Asimismo, se tiene la creencia de que el castellano posiciona a sus hablantes en un mejor estatus en la sociedad y así se protege la dignidad de un individuo. Si bien, también hay casos que contradicen a esta perspectiva negativa, solo se mantiene una revitalización simbólica de la lengua, es decir, se justifica la pérdida de la misma debido a que los padres no pueden incentivar el uso de la lengua por la carga laboral, la falta de tiempo o la instrucción no adecuada.

3. Resultados diagnóstico sociolingüístico

El desarrollo de la experiencia, en su primera etapa, ha sido impulsado por el conocimiento de la situación actual de las lenguas indígenas en Bolivia, donde se observa un rápido descenso del uso de lenguas indígenas en generaciones más jóvenes.

En el ámbito nacional, entre los de mayor edad, 76,3% habla una lengua indígena (como monolingüe y bilingüe), a diferencia de los de menor edad, entre quienes el porcentaje se reduce a 25,1%; además, esta disminución se acelera en las personas menores de treinta años. De 60,6% de niños de cero a cuatro años que ya hablan y de quienes se reportan datos en el censo, 75,4% en el nivel nacional sólo habla castellano. Otro 17,4% sólo habla lengua indígena y 7,7% habla castellano y lengua indígena. (Sichra, 2009, p. 568)

Como es visible, existe un descenso en los porcentajes de personas que hablan una lengua originaria a medida que baja en rango de edad. Es decir, la cantidad de hablantes disminuye de la forma en la que disminuye la edad de los nuevos hablantes.

Frente a esta realidad, se buscó conocer lo que sucedía en la Comunidad de Pandoja ubicada en el cantón Quillacollo, sección Primera, Provincia Quillacollo del departamento de Cochabamba, por ser un lugar

donde, a pesar de la urbanidad creciente, todavía se dan procesos de resistencia a lo urbano y también se generan conflictos por las formas de ver el mundo que se contraponen en las dinámicas cotidianas de la vida en comunidad. Para ello, se realizó un diagnóstico sociolingüístico que recogió los testimonios de una familia que nos relató su historia desde una mirada quechua, la cual se constituye en su principal componente identitario de la comunidad, y desde la lengua quechua como un engranaje más que forma parte identidad del quechua.

Sobre la base de análisis descriptivo, se pudo establecer si la tendencia identificada por otros investigadores respecto a la situación de la quechua y las lenguas indígenas en Bolivia es visible en esta comunidad. A partir de una reflexión crítica sobre la realidad conocida y analizada, se buscó dar un aporte desde la lingüística y la comunicación, que fueron dos campos de estudio que se complementaron para elaborar la propuesta dirigida a incrementar el uso de la lengua quechua en la comunidad.

3.1. Breve descripción de la metodología utilizada

La metodología utilizada para la elaboración de un diagnóstico participativo y la elaboración de la propuesta fue la Investigación Acción Participativa (IAP). La IAP es definida por Selene (1997) como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida recogen y analizan información y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformación política y social” (Balcázar, 2003).

Por una parte, la metodología permitía a las facilitadoras partir de una mirada ideológica a favor del quechua-hablante. De la misma forma, la IAP permitió proponer acciones para transformar los problemas identificados y generar un cambio desde las voces de los participantes quienes se constituyeron en los principales actores de todo este proceso. Como señala Balcázar (2003), la IAP “provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad (...) en el proceso de investigación en una forma no tradicional, como agentes de cambio y no como objetos de estudio” (p. 421).

El diagnóstico se llevó a cabo entre los meses de junio y julio del 2021 y la población elegida fue una familia de la Comunidad de Pandoja. La misma está formada por los padres, quienes son adultos de entre 35 a 40 años, y la hija quien tiene 12 años y asiste a la escuela primaria. El



padre de familia es quechua-hablante y habla español como segunda lengua. Él ha vivido toda su vida en la comunidad y trabaja como educador. Su esposa, quien es maestra, migró de la ciudad a Pandoja. Ella es monolingüe en castellano. Las principales técnicas utilizadas fueron la observación participante, la entrevista semiestructurada y el árbol lingüístico. Se realizaron 4 entrevistas y las técnicas se aplicaron de manera virtual, por la plataforma Zoom y Whatsapp. Los instrumentos de recolección de información también fueron digitales.

En la elaboración de la propuesta, se utilizó una metodología participativa en tanto se apeló a la participación activa de los propios hablantes para la planificación de la propuesta. “La metodología (...) permite construir comunidades de praxis revitalizadora, abre un espacio para que los sujetos ventilen sus propios métodos, su etnometodología, y la comparen de manera constructiva con las habilidades del investigador y sus habilidades lingüísticas y culturales de manera complementaria” (Flores, 2013, p.46). Así, se redujo la distancia de la investigadora con la comunidad formada por “individuos que de manera conjunta participan en la investigación –los hablantes” (Flores, 2013, p.46). Este paradigma nos permite asumir a la población participante como agentes con capacidad de acción. Responsables del futuro de sus lenguas y capaces de asumir, planes, acciones y estrategias para la supervivencia de las mismas. Para la planificación se utilizó el árbol de problemas y la matriz del marco lógico.

3.2. Análisis de los resultados del diagnóstico

Se puede desatacar 2 hallazgos fundamentales, en primer lugar, la existencia de prácticas plurilingües diferenciadas entre el quechua y el español y la existencia de ideologías a favor y en contra del quechua que incidieron en las decisiones de transmitir o no la lengua y en su uso.

3.2.1. Prácticas plurilingües del quechua en la familia, la comunidad y el territorio

Actualmente, existe una reducción de los espacios y contextos de uso del quechua, lo cual constituye una amenaza para la lengua originaria y contribuye a favorecer la expansión de la lengua castellana.

Uso del quechua y el español en el ámbito familiar y la escuela

El hogar ha sido tradicionalmente el lugar de uso y aprendizaje de la lengua quechua. Como en el caso del padre de familia, quien aprendió la lengua de sus abuelos con quienes vivió. “yo y mi hermano mayor aprendimos (...) ese quechua de los abuelos” (Ent.1 JM, Quillacollo, 28.06.21). Cuando ingresó a la escuela, hablaba solamente quechua y aprendió el castellano, pero en el hogar continuaba hablando quechua ya que sus abuelos eran monolingües y sabían poco castellano: “Solo en la escuela se hablaba castellano” (Obs 2, Quillacollo, 23.07.2021). A pesar de ello, había bastante apertura hacia el quechua ya que el contexto era favorable al uso. “Todos (...) los chicos, incluso los profesores sabían hablar quechua” (Ent.1 JM, Quillacollo, 28.06.21). Con el tiempo, la escuela intentó desarraigar al padre de familia del quechua. “La escuela me ha intentado separar bastante [del quechua], porque te pone otra lógica de pensamiento, otras prioridades” (Ent 1. JM, Quillacollo, 27.06.21).

De forma similar, con la introducción de nuevas ideologías y políticas lingüísticas estatales, las políticas lingüísticas al interior de los hogares cambiaron. Muchos padres decidieron ya no enseñar la lengua. “Yo tenía unos vecinos que su papá y su mamá ¡Prohibido hablar en quechua! (...) los chicos salían a la calle y le meten quechua a todo lado, hablábamos en quechua, pero entraban a su casa y todo era castellano” (Ent 1. JM, Quillacollo, 27.06.21).

Estas acciones estaban condicionadas por ciertas ideologías y creencias “‘Para que no sea como yo’ ‘Tiene que ser alguien’. Eso fue bien puesto por la escuela en una época. [...] la generación de mis papás ha sido víctima de ese tipo de pensamiento” (Ent 1. JM, Quillacollo, 27.06.21). Su esposa no aprendió la lengua por las creencias que sus padres tenían: “Sus papás decían ‘Todo el mundo quiere castellano, todo lo mejor está en castellano y entonces nuestros hijos deben saber castellano’” (Ent 1. JM, Quillacollo, 27.06.21).

Actualmente, en la escuela de su hija se habla el español, siendo este un espacio perdido por el quechua. “El quechua tiene su lugar y el castellano el suyo (...). Y en las escuelas el castellano es lo que está y los niños, como puedan, hablan el castellano. (Ent.1 JM, Quillacollo, 28.06.21). En el hogar, la lengua de comunicación dominante es el español ya que la madre sólo habla esa lengua y la hija no aprendió el quechua “Mi esposa no sabe nada y se comunica con mi hija en castellano. Para el buen funcionamiento familiar, esa es la lengua que se usa en casa” (Obs. 1. JM, Quillacollo, 17.06.2021).



Ahora, existen ciertas causas en la familia que influyen para que la hija no hable quechua y, como consecuencia, haya desarrollado pocas competencias comunicativas en esa lengua. Si bien el padre de familia manifiesta que él y su esposa quieren que su hija hable en la lengua originaria cuando afirma, “ambos deseamos que hable”, los mismos no asumen un papel activo para lograr ese objetivo. Inicialmente, el padre se ha limitado a enseñarle algunas palabras y frases, pero se espera que la iniciativa por saber más de la lengua parta de la niña.

En realidad, le dejo todos los insumos ¿no? Es posible que no lo aprenda ahora ¿por qué? Porque su madre habla castellano y la lengua por comodidad en casa es el castellano, por esa razón. Pero el entorno sigue siendo quechua, mi hija usa un castellano con muchos matices del quechua, por tanto, no le es ajeno. Lo que le cuesta un poquito es la pronunciación y protesta por no poder, pero... nada más eso [...] Entonces, la cosmovisión y la cultura están, lo único que falta son las palabras y la forma de pronunciarlas” (Ent.1 JM, Quillacollo, 28.06.21).

Las creencias personales del papá de familia justifican las pocas acciones emprendidas para la enseñanza de la lengua. Como ejemplo, se menciona que una condicionante para que un niño aprenda la lengua es que ambos padres hablen la lengua originaria. En su caso, la madre, quien pasa más tiempo con la niña, habla castellano, por tanto, las acciones que el padre u otros emprendan no tendrían el impacto deseado. “Ese es el problema, la revitalización es más viable cuando los dos padres hablan el quechua. O por lo menos la persona que esté más con el hijo. De lo contrario, es casi imposible, porque la practicidad del uso de la otra lengua gana” (Obs. 1. JM, Quillacollo, 17.06.2021). Luego, existen creencias del progenitor que desestiman la vigencia de la lengua quechua en su capacidad comunicativa en el mundo actual.

Como los tiempos cambian y al ser la lengua el vehículo de comunicación, entonces, sí, entra en un tipo de desuso. Por qué, porque la mayoría de la gente se comunica en castellano. Vamos a la ciudad, en el internet, las cosas están puestas en castellano, todo, el lenguaje que más domina es el castellano. Y al habar nosotros el castellano y el quechua, entonces, hacemos uso más del castellano que del quechua [...] nos movemos en castellano porque el mundo de Bolivia se mueve en castellano. (Ent.2 JM, Quillacollo, 07.07.21)

Desde este planteamiento, se limitan las posibilidades de acción que tienen los individuos y las comunidades para para enfrentar los procesos de castellanización que están afectando a la lengua quechua y se los acepta.

El quechua es mi mundo, es mi esencia, sospecho incluso, que esta lengua tarde o temprano va a desaparecer. Sospecho. Entonces, digo siempre ¿no? con un poco de tristeza: ‘Vamos a desaparecer’, pero como lengua, no como cosmovisión. Porque eso se va a quedar en nuestros hijos” (Ent.1 JM, Quillacollo, 28.06.21).

Finalmente, se piensa que la transmisión de la cosmovisión y cultural es más importante que la transmisión de la lengua y que el contexto sería suficiente para que la hija asimile la cosmovisión quechua y eso sería bastante para que en un futuro, ella hable en quechua. Así, si la niña decide aprender la lengua, en un futuro, sería una decisión personal. Pero se puede observar que se desvincula a la lengua de la cosmovisión y cultura, reduciendo su función comunicativa o más instrumentalizada, por tanto, se puede prescindir de ella. También se la subordina frente a la lengua castellana que es la dominante en diferentes esferas de la cotidianidad del padre de familia, aceptando así el desplazamiento del quechua. Las causas expuestas contribuyen a una actitud pasiva de los padres hacia la enseñanza de la lengua que finalmente repercute en que la hija no desarrolle sus habilidades comunicativas en quechua.

Se puede observar la reducción del uso del quechua en el hogar y en la escuela la exclusividad del castellano en dos momentos, el primero, cuando el padre de familia, quien era un niño monolingüe, ingresa a la escuela, un lugar en el que debía hablar en castellano para asimilar el conocimiento. De igual forma, había políticas lingüísticas que prohibían el quechua al interior del hogar de sus compañeros. Dichas políticas iban acompañadas de un discurso desvalorizante hacia la lengua indígena. Un segundo momento lo conforma la experiencia de los nuevos hablantes quienes no hablan quechua en el ámbito escolar, siendo la escuela un espacio ganado por el castellano. En el hogar, los padres no asumen un rol activo en cuanto a la enseñanza de la lengua y llegan a una aceptación del desplazamiento del quechua frente a castellano.



Uso del quechua y el español para la comunicación intergeneracional

El padre de familia recuerda cómo era generalizado el uso del quechua en todos los ámbitos, ya que todos hablaban la lengua:

No solo en la familia, sino también en la comunidad (...) el quechua era LA LENGUA, era de ese entonces. [...] todos los lugareños hablaban quechua. Era nuestra lengua, nuestra forma de hablar, de conversar. Esto ha cambiado, porque en la actualidad la lengua es utilizada por la generación adulta mayor y los adultos, pero los adultos usan la lengua para comunicarse con sus mayores, principalmente, por cuestiones de respeto. (Ent.1 JM, Quillacollo, 28.06.21)

En la actualidad, la generación adulta se comunica en castellano “entre primos hablamos el castellano, pero cuando están ellos (los padres), nos pasamos al quechua” (ALing1. F-M, Quillacollo, 05.07.21). Y los jóvenes privilegian la variante popular del castellano. “Los jóvenes, algunos hablan quechua, algunos mezclan quechua con castellano porque no es (...) la lengua dominante para el uso entre amigos, castellano, salvo que sea el castellano popular que es lo que más usan los jóvenes” (Ent.1 JM, Quillacollo, 28.06.21). En el caso de los hijos, existe una ruptura de la transmisión de la lengua. Esto ha limitado el uso de la lengua a un grupo etario de los adultos mayores. Como señala el entrevistado: “El quechua queda relegado a los espacios donde las personas sólo hablan quechua o a los espacios muy familiares donde es nuestra primera lengua y es mucho más íntima” (Ent.2 JM, Quillacollo, 07.07.21). Al limitar el uso exclusivamente entre quienes hablan la lengua ocurren, al menos, dos consecuencias desfavorables a una lengua viva. Primera, se corre el riesgo de que la lengua sea percibida como una lengua que usan sólo los mayores, desvinculándola de las nuevas generaciones, generando espacios de incomunicación, silenciamiento intergeneracional y que este contexto de uso se pierda. Segunda, no se forman nuevos hablantes quienes aseguren la trascendencia de la lengua.

Territorialidad del quechua en la comunidad

El quechua ha sido asociado al territorio en el que la familia M ha vivido, ello es visible por el uso continuo que se le daba “Hablábamos quechua todo el tiempo” (Obs. 2, Quillacollo, 23.07.2021). Y realizaban sus reuniones en la lengua a pesar de que el orador no hablase, “Todo, absolutamente todo se hacía en quechua” (Ent.1 JM, Quillacollo, 28.06.21).



Actualmente, se observa que todavía hay predominancia del quechua en las reuniones, aunque se alterna con el castellano. Existen casos en los que los que hablan castellano quieren participar, entonces ellos se expresan en castellano:

Con este paso de los tiempos, incluso ahora los ancianitos, aunque no hablen en castellano, comprenden el castellano. Los más jóvenes, (...) como en el caso de mi esposa, que proviene de la ciudad y se integran a la comunidad, no entienden. Pero cuando ella quiere expresarse, se expresa en castellano porque no puede de otra forma. (Ent.1 JM, Quillacollo, 28.06.21).

La territorialidad de la lengua va cambiando a medida que personas foráneas llegan a vivir en la comunidad o personas que no aprendieron la lengua quieren participar de la vida en comunidad. Esta tendencia es favorable al avance del castellano.

A partir de la realidad reflejada, se puede afirmar que la escuela y el hogar son dos espacios que tradicionalmente priorizaban la transmisión, uso y desarrollo de competencias comunicativas en quechua. Pero el quechua ha sido desplazado por el castellano. Esta situación ha sido impulsada por discursos e ideologías que desvalorizaban la lengua e impulsaron su exclusión de la cotidianidad de muchas familias de Pandoja. El uso del quechua se ha reducido a dos grupos generacionales. Los adultos y adultos mayores por lo que los niños y adolescentes no se están formando como nuevos hablantes, ni desarrollando las competencias necesarias para ello. La territorialidad del quechua está cambiando, los no hablantes del quechua ya no se adaptan al quechua, sino los monolingües en quechua deben por comprenderlos cuando otros se expresan en castellano.

3.3. Priorización de la situación problemática que dio paso a la propuesta

El problema priorizado, de los muchos que la investigación evidenció, son las “Limitadas competencias comunicativas en quechua en la 3ra y 4ta generación de una familia”, tomando en cuenta el diagnóstico realizado, los alcances y las posibilidades de intervención que se tendrán de acuerdo a las capacidades de la investigadora y la línea temática. Las principales causas para que las competencias comunicativas en



las generaciones más jóvenes sean limitadas son el poco interés de los padres de transmitir la lengua a sus hijos, las actitudes e ideologías negativas hacia la lengua y las limitadas situaciones y contextos de uso.

En la actualidad, existe una reducción de los espacios y contextos de uso del quechua, por ejemplo, en el hogar, la escuela, la comunidad y el territorio de la comunidad de Pandoja; lo cual está provocando que las prácticas lingüísticas cambien a favor del castellano. Todo ello representa una amenaza para la vitalidad de la lengua quechua que cada vez tiene menos hablantes.

Frente a esta realidad, la propuesta busca impulsar el desarrollo de diferentes competencias comunicativas en una lengua quechua entre las generaciones más jóvenes las cuales, en la actualidad, se comunican mayoritariamente en castellano y, de esa manera, revertir el desplazamiento lingüístico y generar espacios nuevos espacios de comunicación.

3.4. Promotores de la experiencia

La propuesta fue trabajada por las estudiantes Silvia Cristina Apala Zuñiga y Tania Mancilla Marca, luego de una etapa de formación en la que se pudo conocer la situación de las lenguas en Bolivia, así como aspectos teóricos, metodológicos y conceptuales relacionados a la revitalización lingüística. Además de estar expuestas a diferentes experiencias de revitalización, nacionales e internacionales, que la FUNPROEIB Andes apoya activamente.

4. Fundamentación teórica del proyecto

En el presente acápite se articulan las principales teorías y conceptos que estructuraron y guiaron la elaboración de la propuesta.

-Revitalización lingüística. Una definición general revitalización lingüística planteada por Hinton (2001) establece que es el “desarrollo de programas que resulten en el re-establecimiento de una lengua que dejó de ser la lengua de comunicación en la comunidad de habla para retomar su uso en todos los recorridos cotidianos”. (Citado en Rodríguez, 2019, p. 57). Así también, Flores (2013) señala que la revitalización puede referirse a la “praxis de la reversión del desplazamiento lingüístico, dentro del continuo retención-desplazamiento de las lenguas amenazadas”

(p.33). Según algunos autores, el término de revitalización debería usarse “sólo cuando la lengua esté más cercana a su extinción; en cambio, si la lengua está vital, convendría hablar de un proyecto de mantenimiento o desarrollo” (Rodríguez, 2019, p. 57). Sin embargo, debido a las crecientes amenazas lingüísticas y a la veloz desaparición de lenguas originarias en el mundo, es muy difícil establecer qué tipo de intervención de las mencionadas se requiere para evitar la desaparición de las lenguas. Por lo que en esta propuesta se hablará de un proyecto de revitalización lingüística que se enmarque en acciones que permitan promover el uso de la lengua quechua para revertir el desplazamiento lingüístico.

-Prácticas plurilingües. El plurilingüismo, puede ser definido como un “proceso social que involucra diferentes lenguas que deja trazas en actividades diversas” (Unamuno y Maldonado, 2012, p. 20). Las prácticas plurilingües, en esta investigación, tienen una relación a los usos de las lenguas en la comunidad, por tanto, son entendidas como “la idea de uso de más de una lengua o variedad” (Unamuno y Maldonado, 2012, p. 24).

-Competencia comunicativa. En la comunicación entre dos más individuos existen ciertas habilidades que permiten el entendimiento. La competencia comunicativa es la capacidad por la cual un individuo puede participar activamente en un contexto social específico. Según Hymes (s/f) es el “conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” (Pilleux, 2001, s/p). Asimismo, tiene que ver con el uso que hace el hablante de un sistema de reglas durante la comunicación con otros para que ellos le comprendan:

Es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se refiere (...), al uso como sistema de las reglas de interacción social. (Pilleux, 2001, s/p)

La competencia comunicativa tiene una relación directa con el uso de las diferentes variedades lingüísticas, considerando el significado que adquieren en un contexto dado en el momento de la comunicación.

De acuerdo a Hymes, competencias comunicativas para el uso se dan durante la adquisición de la gramática:



En la matriz social dentro de la cual el niño aprende un sistema gramatical adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos. Aprende, además, pautas del uso secuencial del lenguaje en la conversación, formas de tratamiento, rutinas estándares, etc. En tal proceso de adquisición reside la competencia comunicativa del niño, su habilidad para participar en la sociedad no sólo como un miembro parlante, sino también como un miembro comunicante. (Pilleux, 2001, s/p)

Por lo que existen algunos aspectos que se deben considerar para desarrollar ciertas competencias comunicativas en nuevos hablantes: que ellos adquieran un sistema de uso, pautas para el uso del lenguaje y ciertas rutinas entre otros. De ello, se puede inferir la relación de competencias comunicativas y el uso de la lengua.

-Ideologías lingüísticas. Es importante considerar que las lenguas, en general, no tienen una existencia aislada, sino están vinculadas a ciertos discursos que hablan sobre ellas, como señala Howard (2007) la lengua puede ser objeto de actos ideológicos (Sichra, 2016, p.140). Se dice algo sobre la lengua y en este decir sobre las lenguas están presentes las creencias, estereotipos y prejuicios sobre los hablantes que muchas veces son subyacentes y no pueden develarse a simple vista. Tollefson (2006), define a las ideologías como “supuestos tácitos que se consideran verdaderos sobre el estatus de lenguas, formas, usuarios y usos que, en virtud a su naturalización, por ‘sentido común’, contribuyen a la inequidad lingüística y social” (Citado en Sichra, 2016).

Las ideologías lingüísticas influyen en las prácticas y cambios en las prácticas lingüísticas. Y también tienen incidencia en “distintas reacciones individuales y grupales hacia los usuarios de lenguas, tanto de los no-usuarios como de los hablantes mismos” (Sichra, 2016, p.141).

-Estrategias comunicativas. Faerch y Kasper (1984) hablan de las estrategias comunicativas como “planes potencialmente conscientes para resolver lo que para el individuo representa un problema al lograr una meta comunicativa en particular” (Citado en Velázquez y Grondin, 2009).

-Empoderamiento lingüístico. Desde una perspectiva intercultural emergente, implica “recuperar las perspectivas locales de los propios hablantes en términos de su contrapoder, en términos de la posibilidad de revertir las relaciones de poder, ratificando la complementariedad de las habilidades en los grupos interculturales” (Flores, 2013, P. 47).

-Paisajes lingüísticos. Landry y Bourhis (1997) lo describen como “el lenguaje presente en los letreros de carreteras públicas, carteles publicitarios, nombres de calles, nombres de lugares, letreros de tiendas comerciales y letreros públicos en edificios gubernamentales que hay en un determinado espacio geográfico” (Del Valle, 2020). La importancia del paisaje lingüístico es que “contribuye a la notoriedad de las lenguas en el ámbito público” (citado en Del Valle, 2020, p. 169). Según Landry y Bourhis (1997), tiene dos funciones principales, una función informativa, es decir emite un mensaje que es recibido por alguien y otra comunicativa, que es la visibilidad etnolingüística que otorga a la comunidad hablante (citado en Del Valle, 2020). Ahora bien, dentro de las características regionales que tienen estos paisajes, se encuentran los latinoamericanos en los que se observan luchas de poderes. A decir de Córdova y Yataco (2019) “se generan en situaciones de conflictos de lenguas, donde por lo general, hay una lengua que no era o no es consolidada a nivel público porque su comunidad de habla carece de poder y sobre la cual existen ideologías que denigran lo étnico, lo cultural y lo lingüístico” (Citado en Del Valle, 2020). La visibilización actúa como un recurso reivindicatorio porque permite que lenguas marginalizadas accedan a la esfera pública que antes le era denegada, marcando así territorialidad en lo simbólico. Ello, “coadyuva a la defensa de los territorios físicos ancestrales, legitimando socialmente su uso como mecanismo de defensa de la tierra original que entraña todo un sistema cultural y constituye además un mecanismo de cuidado y desarrollo de la lengua en los contextos actuales, en los que la escritura se vuelve una estrategia de revitalización idiomática” (Del Valle, 2020).

5. Descripción del proyecto de revitalización lingüística y cultural

La Comunidad de Pandoja está ubicada en el cantón Quillacollo, sección Primera, Provincia Quillacollo del departamento de Cochabamba, Bolivia. El proyecto se dirigirá a la población habitante de este territorio, pero también se incluirá a niños y adolescentes de familias urbanas y comunidades de Cochabamba que quieran participar del proyecto. Se trabajará en el espacio virtual, entre los años 2022 y el 2023. Se eligieron dos tipos de acciones de revitalización. Primeramente, las principales acciones se centrarán en la creación, producción y difusión de material textual y audiovisual sobre la situación de la cultura y lengua quechua



y las ideologías que existen sobre la lengua. En segundo lugar, a través de las estrategias comunicativas que promueven el uso y aprendizaje del quechua A continuación se detallan aspectos importantes sobre los involucrados y los objetivos asumidos.

5.1. Objetivos de la experiencia de revitalización

La presente iniciativa tiene la finalidad de: Impulsar el fortalecimiento de la lengua quechua en familias urbanas y comunidades de Cochabamba. Con el propósito de que niños y adolescentes de familias urbanas y comunidades de Cochabamba fortalezcan sus competencias comunicativas en quechua.

Los resultados esperados fueron redactados de la siguiente manera:

Resultado 1: Niños y adolescentes capacitados en creación, producción y difusión de material textual y audiovisual sobre la situación de la cultura y lengua quechua y las ideologías lingüísticas en la ciudad de Cochabamba.

Resultado 2: Estrategias comunicativas para promover el uso y aprendizaje del quechua, diseñados e implementados.

5.2. Actores

Los actores de la propuesta son, en primer lugar, la familia perteneciente a la comunidad de Pandoja que participó activamente en el diagnóstico sociolingüístico y, en segundo lugar, los niños y adolescentes de familias urbanas y comunidades de Cochabamba.

La familia nuclear de Pandoja consta del padre, madre e hija. Los padres son adultos de entre 35 a 40 años y la niña asiste a la escuela primaria. El esposo trabaja como educador y la esposa como maestra. La economía dentro de la familia les permite ser poseedores de su propio hogar y el acceso a la educación. En cuanto a la identidad y competencia lingüística, tanto el padre como la madre se identifican como quechuas. No obstante, únicamente el esposo posee una avanzada competencia en el idioma debido a la transmisión de la lengua por parte de sus abuelos. La esposa experimentó el desplazamiento lingüístico. La hija ha recibido algunos insumos de la figura paterna, pero tiene limitaciones para hablar. Los actores indirectos son la familia política de los esposos. La mayoría de estos involucrados son adultos mayores de 40 años. Se diferencian

en el manejo de la lengua que se enseñó dentro del hogar. En la familia del esposo, se mantuvo la libertad del habla quechua y la decisión de transmitirlo. Pero, en el hogar de la esposa hubo la interrupción de la lengua y actitudes negativas respecto a la lengua.

Debido a que el desplazamiento de la lengua ha alcanzado no solo a familias que no se identifican con la lengua, sino también a hogares que mantienen la lengua, pero en contextos cerrados, se espera que este proyecto signifique la reactivación del uso del quechua en ámbitos y contextos donde ahora prevalece el castellano y que esto se pueda replicar en otras familias de la comunidad.

La segunda población la componen niños y adolescentes de familias urbanas y comunidades de Cochabamba. Según proyecciones del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021a) se estima que para el año 2022 habrá una población estimada de 816.580 niños y adolescentes en el departamento de Cochabamba en el rango de edad de 0 a los 19 años. Las características más importantes son que los niños y adolescentes en Bolivia constituyen el 50% del total del país y el grupo poblacional más vulnerable respecto al resto de la población total del país (Lizárraga, Loayza y Cuarite, 2005, p. 9-27). En el caso de Cochabamba existe un alto nivel de cumplimiento de derechos en cuanto al acceso a la educación, la salud, la capacidad económica y la habitabilidad (Lizárraga et al. 2007, p. 39) Pero el departamento tiene la tercera tasa más alta de reprobación en primaria, que es del 4,1% a nivel nacional. Se piensa que esta situación está relacionada a las necesidades económicas que obligan a los adolescentes a trabajar a una edad temprana (Lizárraga et al. 2007, p. 64). En cuanto a la pobreza, en términos de poder adquisitivo, los niños, niñas y adolescentes de Bolivia son los más afectados evidenciándose que muchos de ellos viven con un ingreso menor a dos dólares (Lizárraga et al. 2007).

De acuerdo a las características sociolingüísticas en Bolivia, los nuevos hablantes están perdiendo sus lenguas originarias, como señala Sichra (2009): “Es innegable que las nuevas generaciones van perdiendo la lengua indígena, y se puede percibir un tránsito del monolingüismo en lengua indígena al monolingüismo en castellano, pasando por una etapa actual de máximo bilingüismo” (p. 568). La pérdida de las lenguas indígenas es un fenómeno que afecta a Cochabamba, al ser este uno de los departamentos que concentra la mayor cantidad de hablantes de lenguas originarias y al ser el quechua “la lengua indígena más



hablada en Bolivia”, como señala Sichra (2009, p. 567). Por esta razón, es fundamental incluir a esta población dentro de las acciones de revitalización del quechua en Bolivia.

La vulnerabilidad de la población elegida y la pérdida de la las lenguas propias revela la necesidad de incluirlos en una propuesta que mejore la situación de su lengua quechua de manera integral.

5.3. Principales acciones de revitalización propuestas por el proyecto

El proyecto “Fortaleciendo las competencias comunicativas en quechua en niños y adolescentes de familias urbanas y comunidades de Cochabamba” busca impulsar el fortalecimiento de la lengua quechua en familias urbanas y comunidades de Cochabamba. Para dar una solución al problema identificado, desde la planificación operativa del proyecto, se han previsto una serie de actividades organizadas por resultados. A continuación, se describirán en detalle las características de estas acciones.

5.3.1. Resultado 1

Con el primer resultado del proyecto se pretende que niños y adolescentes sean capacitados en la creación, producción y difusión de material textual y audiovisual sobre la situación de la cultura y lengua quechua y las ideologías lingüísticas. Dichas acciones tienen el objetivo de empoderar a los actores sociales, mejorar el estatus de la lengua y ampliar los espacios de uso de la lengua. A la par, se trabajará las ideologías lingüísticas a favor de la lengua quechua, partiendo del entendido que las ideologías influyen a las políticas y prácticas lingüísticas y si existen ideologías favorables al quechua, se aumentará su uso. Se buscará incidir en las ideologías para que los más jóvenes puedan revalorizar la lengua quechua y hablarla.

Este resultado estará sustentado por 5 actividades principales relacionadas directamente al uso de nuevas tecnologías. En ese entendido, las actividades que sustentan el proyecto son las siguientes:

En primer lugar, se implementará un taller de capacitación en quechua básico y nuevas tecnologías para responsables del proyecto. Se procederá a la convocatoria tanto de profesores en quechua como

de estudiantes. Durante dos semanas se capacitará a los docentes quechua en el uso de recursos de aprendizaje, métodos de enseñanza de la lengua y el manejo de plataformas virtuales. Los estudiantes se someterán a un diagnóstico para identificar el nivel de adquisición de la lengua para organizarlos por niveles. Después de seleccionar a los docentes, se anunciará los resultados de los profesores seleccionados.

Como segunda actividad, se implementará un Taller de elaboración de productos audiovisuales (infografías, memes, videos virales en vivo) sobre ideologías relacionadas con la cultura y lengua quechua para niños y adolescentes. Los talleres se llevarán a cabo por un capacitador en nuevas tecnologías para que los estudiantes conozcan que plataformas y aplicaciones se pueden utilizar gratuitamente en la creación de contenido viral. También se espera que puedan adquirir el suficiente conocimiento de edición para la autoproducción. Estos talleres seguirán un modelo libre, creativo, juvenil, emergente y de calidad. Reflejará las formas de ver el mundo, las vivencias y las aspiraciones de los participantes, así como las formas de hacer de los participantes. De este modo, se busca empoderar a los actores del proceso que en este caso serían los niños y adolescentes que participen.

En tercer lugar, se lanzará un concurso de videos que será premiado con artículos tecnológicos de uso educativo. Para la obtención de ideas, los estudiantes deberán socializar con sus padres acerca de creencias sobre la cosmovisión, la cultura y la lengua quechua. Las ideas serán presentadas a los docentes en forma de dibujo comic y se socializará el modo de grabación (animación, ilustración o actuación).

Para la selección del video ganador, se realizará un festival donde los estudiantes armarán stands temáticos en quechua con la explicación del proceso del video y el mensaje que se desea transmitir. El evento será libre, tanto los padres como personas externas a la comunidad podrán asistir. Después de la premiación, se procederá a la publicación de los videos en una cuenta que represente a todos los estudiantes del taller. Estas acciones van dirigidas a mejorar el estatus de la lengua en la comunidad al visibilizar su uso en espacios sociales y de entretenimiento digitales emergentes. Se espera que la inclusión de las redes sociales como parte de las estrategias de revitalización amplíe los espacios de uso de la lengua, utilizando los medios tecnológicos como soporte y como medio de interacción.



Como cuarta actividad, se planea desarrollar un Taller de producción de textos bilingües en el que los niños y adolescentes podrán escribir cuentos y poemas referidos a la temática de las ideologías lingüísticas. Para esta actividad, se realizarán 15 talleres y se contará con la ayuda de docentes de habla quechua que sean expertos en redacción de textos. Los niños y adolescentes podrán crear personajes que reflejen sus vivencias cotidianas, sus cosmovisiones e historias. Además de sus sensaciones y emociones desde el propio sentir quechua. Es importante mencionar que la escritura de una lengua ha estado asociada al estatus de la misma por lo que al trabajar con la escritura del quechua se busca devolver el prestigio que en muchos casos se perdió por ideologías que reducían su estatus en la comunidad de Pandoja.

Las producciones textuales serán compiladas en un libro digital que reconocerá su autoría y serán difundidas en dos espacios: primero, en un pequeño festival de cuenta cuentos con la propia comunidad de niños y adolescentes escritores, donde se generará un contexto de refuerzo del habla en la lengua. Y, en segundo lugar, en la red social de Facebook. En el primer caso, se busca valorizar el trabajo de los participantes generando un reconocimiento entre ellos mismos y, como consecuencia, generando un reconocimiento de la lengua.

Como actividad final, dentro del resultado 1, se buscará que los niños participen en programas o noticieros juveniles con presencia en espacios digitales emergentes como PICA², que se encuentra en Facebook y transmite sus programas en televisión. Se mostrará el trabajo de los niños, sus motivaciones para aprender la lengua, sus ideologías lingüísticas y sus proyectos a futuro respecto al idioma. La difusión en estos espacios marcará presencia de la lengua y mejorará su prestigio y status en la comunidad y la sociedad en general.

5.3.2. Resultado 2

Se diseñaron 3 estrategias comunicativas fundamentales para promover el uso y aprendizaje del quechua. A través de ellas, se busca promover, nuevamente, el uso de la lengua quechua, visibilizar la diversidad lingüística y la comunidad lingüística. Así como ampliar la territorialidad de la lengua quechua.

2 PICA: El primer noticiero para niños y adolescentes de Bolivia, que pertenece a la Red de noticias WADADA News for Kids. Actualmente tiene 177.762 seguidores. <https://www.facebook.com/picatv/>

Entre las estrategias planteadas, como primer punto, se encuentra el curso itinerante de quechua básico para niños y adolescentes. Estos talleres serán espacios de inmersión total en la lengua quechua, en los que se promoverá un uso exclusivo de la lengua. Se pasarán 32 clases durante 2 horas 3 días por semana. De esos tres días, uno se enfocará en la adquisición de las normas gramaticales, el resto de los días será de conversación en quechua. Los grupos serán reducidos y no pasarán de los 10 participantes, y se diferenciarán, el primer semestre, en dos niveles, inicial e intermedio. El segundo semestre, los estudiantes avanzarán al siguiente nivel y se incluirán nuevos estudiantes, estableciéndose los grupos inicial, intermedio y avanzado que contarán con 30 niños en total. Estos talleres constituyen espacios alternativos con un rol diferenciado al de la escuela tradicional que ha buscado erradicar las culturas originarias.

Entre las actividades incluidas en los talleres, se encuentra el concurso de textualización del hogar y espacios públicos en quechua. Esta estrategia está pensada como parte de lo que son los paisajes lingüísticos.

Se elaborarán letreros en quechua de forma artesanal con los nombres de los elementos existentes en el aula para ejemplificar cómo se puede textualizar un espacio. Si bien esta actividad se realizará en aula, es importante lograr que la comunidad con la que se trabaje tenga un papel activo en proceso de elaboración y colocación su propio textuado para que el mismo tenga validez social, legitimidad y sea usado y actualizado constantemente. Por tanto, la textualización trascenderá el aula y se diseñarán letreros, afiches o pancartas en lengua quechua para que los niños y adolescentes textualicen espacios que ellos deseen, ya sea en el hogar o en el espacio público. Se aplicará la modalidad de un concurso. A través de esta estrategia, se pretende dar visibilidad a la diversidad lingüística existente en Cochabamba, y la comunidad hablante. También se incidirá en la ampliación de la territorialidad simbólica de la lengua quechua que ha visto la reducción de los espacios de uso. Respecto a los conflictos de poder entre lenguas hegemónicas y subordinadas, esta estrategia formará parte de las estrategias de revitalización que en conjunción con las ya mencionadas buscará revertir las desigualdades de poder en cuanto a las lenguas originarias y las ideologías que han influido en la reducción del uso del quechua en Cochabamba.

Como segunda estrategia, se plantea la creación de dos grupos de habla intergeneracionales por medio de las redes sociales los que se establecerán ciertas reglas de interacción que permitan darle un lugar de privilegio a la lengua quechua frente a otras. Por un lado, se realizará



un uso exclusivo de la lengua quechua u otra lengua originaria en los comentarios y publicaciones. Luego, se realizarán transmisiones en vivo sobre diferentes actividades culturales relacionadas a la promoción del quechua en Cochabamba y otros departamentos. Las interacciones serán monitoreadas constantemente para verificar el uso de la lengua quechua. De esa forma, se impulsa la predominancia del quechua sobre el castellano entre los hablantes y estudiantes.

La tercera estrategia propuesta es el concurso de traducción de canciones populares al quechua y doblajes de memes, series y películas. A través de esta actividad, se pretende partir de los intereses de los propios de los niños y adolescentes para trabajar en la traducción de canciones populares que sean de su agrado. De igual forma, se traducirán memes virales, escenas de series preferidas y de películas apelando al uso emotivo del quechua. Con este fin, se realizarán guiones en castellano de cualquier contenido del gusto de los participantes. Esta redacción y su traducción tendrán el seguimiento y tutoría de los maestros de quechua. En caso de que los trabajos de traducción sean de música o videos, se tendrá acceso al equipo necesario (micrófonos) para grabar los diálogos.

Tras concluir esta actividad, los proyectos estudiantiles serán difundidos en las plataformas en la cual están registrados los padres y el alumnado. Asimismo, todo el material realizado por los jóvenes será compilado en un disco duro y repartido a cada uno. De esta manera, se generarán espacios emergentes de comunicación con la generación adulta, adulta mayor que habla en quechua y, como consecuencia, los niños y adolescentes mejorarán sus competencias comunicativas en quechua.

6. Reflexiones finales, desafíos y perspectivas a futuro

El diplomado de Cultura y Lenguas de la Fundación PROEIB Andes, proporcionó a sus estudiantes la experiencia investigativa orientada hacia la revitalización lingüística y la resolución de la problemática del desplazamiento de las lenguas originarias. Gracias a los temas propuestos, abordados y reflexionados por los docentes y la participación de figuras aliadas al mismo propósito, fue posible consolidar los tópicos referentes a la realización de un proyecto revitalizador y adquirir nuevos saberes y habilidades de investigación. En este punto se reflexionará sobre los aprendizajes más significativos dentro del diplomado, los desafíos y las perspectivas a futuro.



Los principales logros de esta primera etapa, fueron el desarrollo de habilidades investigativas y cognoscitivas. Entre ellas se destacan las desarrolladas en dos momentos: la elaboración del diagnóstico sociolingüístico y la elaboración de la propuesta. Primeramente, las habilidades más importantes durante el diagnóstico fueron la utilización de nuevas técnicas para la recolección de información como la técnica de árbol lingüístico, la realización de una investigación de tipo descriptivo y la identificación de los co-investigadores. En la planificación del proyecto, se reforzaron los conocimientos previos sobre la elaboración del árbol de problemas, se aprendió a elaborar el árbol de objetivos y la matriz del marco lógico que permitió organizar las acciones y estrategias elegidas para la propuesta final.

A la par, se aprendieron lecciones como la importancia de reflexionar sobre los criterios de selección de la población para ver si el acceso que se tiene permitirá comprender la realidad que se quiere conocer. También se vio la necesidad de elaborar los instrumentos concisos y que sean de interés de los participantes. Luego, la obtención de información de diferentes fuentes y técnicas para facilitar la triangulación y validez de nuestra investigación. Para ello, se debe establecer si se tendrá acceso a la comunidad en este contexto de pandemia y el nivel de compromiso que se espera de la misma. Los investigadores deben anticiparse situaciones externas y adversas que puedan presentarse.

Las propuestas de revitalización cultural y lingüística necesitan tener un respaldo teórico y metodológico fundamentado en metodologías participativas porque los hablantes son quienes decidirán al fin cuál es el futuro que ellos quieren construir para sus lenguas. En el caso de lo teórico-metodológico, es importante partir de todo aquello que se ha avanzado en cuanto a investigación y conocimiento sistematizado hasta este momento. De no ser así, estaremos frente a acciones desvinculadas, fugaces y desgastantes porque se tendrá que hacerse el mismo recorrido una y otra vez. Por ello, la importancia de la elaboración de diagnósticos sociolingüísticos e investigaciones que nos den pistas sobre cuál es el mejor camino para el fin que se quiere alcanzar, partiendo del lugar en el que se encuentran los revitalizadores en la actualidad. Asimismo, impulsar la participación activa de las comunidades en las estrategias que promueven el uso de la lengua constituye un camino por cual podría revertirse la desaparición de las lenguas indígenas.



Entre las perspectivas a futuro, se espera que el proyecto expuesto pueda ser ejecutado y que alcance los objetivos planteados. Así también continuar en la búsqueda de ampliación de espacios de uso del quechua sobre todo considerando las facilidades y potencialidades de las nuevas tecnologías, las redes sociales y otros espacios alternativos de inmersión de la lengua quechua como las escuelas itinerantes.

Referencias

- Balcázar, F. E. (2003). La investigación-acción participativa en psicología comunitaria. Principios y retos. *Revista Apuntes de Psicología*, 21 (3), 419-435. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=964647>
- Del Valle Núñez, E. (2020). El paisaje lingüístico Nahua en Santa Ana Tlacotenco, Ciudad de México: El ejercicio de un derecho indígena. *Revista De La Facultad De Derecho Y Ciencias Políticas (Cusco)*, 4(12), 163-178. Obtenido de <https://doi.org/10.51343/rfdcp.v4i12.652>
- Flores Farfán, J. A. (2013). El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 51(1), 33-52. Obtenido de https://www.scielo.cl/pdf/rla/v51n1/art_03.pdf
- INE (2021a). *Población y hechos vitales. Bolivia: proyecciones de población por sexo, según departamento y edad, 2012-2022*. La Paz: Bolivia. Recuperado de <https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-y-proyecciones-de-poblacion-sociales/>
- INE (2021b). *Censos. Población y vivienda*. La Paz: Bolivia. Recuperado de <https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-y-banco-de-datos/censos/>
- Instituto Nacional de Reforma Agraria (1998). Cochabamba: *INRA entrega títulos agrarios a comunidades del Municipio de Quillacollo*. Ministerio de Desarrollo Rural y tierras. Obtenido de <http://www.inra.gob.bo>
- Lizárraga, S., Loayza, M. y C. Rigel (2005). *Bolivia. Equidad y derechos de la niñez. Índice municipal de desarrollo de la infancia, niñez y adolescencia*. 1ra, ed. La Paz, Bolivia.
- Sichra, I. (2009). Bolivia Andina. En I. Sichra (Ed.) *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (pp. 515-534). 1ra, ed. UNICEF-PROEIB Andes.

- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Rodríguez González, J., Cordero, J. y Gutiérrez A. (s/a). Prácticas de Comunicación en Facebook. Un análisis de dos comunidades virtuales de apoyo sobre el Programa Aprende en Casa II. En Hidalgo Toledo, J. A., Medina Mayagoitia, N. I., Garay Cruz, L. M., Hinojosa Córdoba, L., Navarro Zamora, L., Andión Gamboa, E., Domínguez Cortina, R., Repoll, J., Vega Montiel, A., y Hernández Téllez, J. (Eds.), *Investigar la comunicación y las nuevas alfabetizaciones en la era posdigital* (pp. 27-50). Aveiro, Portugal: Ria Editorial.
- Rodríguez Chavez, T. (2019). *Revitalización Cultural y Lingüística*. 1ra, ed. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Velázquez, V. y Grondin, G. (2009). *Estrategias Comunicativas de expansión en alumnos de nivel intermedio Contribuciones desde Coatepec*, (17), 27-44. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/281/28115083002.pdf>





SAIH

Calle Néstor Morales N° 947 entre Aniceto Arce y
Ramón Rivero
Edificio Jade, 2° piso
Teléfonos: (591 - 4) 4530037 - 77940510
Cochabamba - Bolivia

www.funproeibandes.org
fundación@funproeibandes.org

