



**Proceedings of the First Symposium on Teaching
Indigenous Languages of Latin America**

***Actas del Primer Simposio sobre Enseñanza de
Lenguas Indígenas de América Latina***

**Edited by
Serafín M. Coronel-Molina & John H. McDowell**

**CLACS & MLCP, Indiana University Bloomington &
Association for Teaching and Learning Indigenous
Languages of Latin America (ATLILLA)**



Copyright © 2011 by Serafín M. Coronel-Molina & John H. McDowell

All rights reserved. No part of this work may be reproduced in any form by any means, including photocopying and recording, or by any information storage or retrieval system (except for brief quotations in critical articles or reviews) without written permission from the authors.

Derechos de autor © 2011 por Serafín M. Coronel-Molina & John H. McDowell

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier forma o medio, incluida la fotocopia o la grabación, o por cualquier sistema de almacenamiento y recuperación (con excepción de citas breves en artículos de crítica o reseñas), sin la autorización escrita de los respectivos autores.

Center for Latin American and Caribbean Studies, Indiana University
1125 East Atwater Avenue
Bloomington, IN 47401

Phone: (812) 855-9097

Fax: (812) 855-5345

E-mail: clacs@indiana.edu

Dedication / *Dedicatoria*

We dedicate this small contribution both to the originary peoples of Latin America and to the researchers and devotees of its indigenous languages and cultures.

Dedicamos este granito de arena tanto a los pueblos originarios de América Latina como a los amantes y estudiosos de las lenguas y culturas indígenas del mencionado territorio.

Table of Contents

Contributors / <i>Contribuidores</i>	vi
PREFACE	
<i>Nancy Hornberger</i>	xiii
STILLA 2008 Welcoming Remarks / <i>Discurso de inauguración de STILLA 2008</i> <i>Bradley A.U. Levinson</i>	xvi
Welcoming Remarks in Huanca Quechua / <i>Palabras de bienvenida en quechua huanca</i> <i>Serafin M. Coronel-Molina</i>	xix
INTRODUCTION. Themes and Issues in the Study of Indigenous Languages: Sharing Our Words and Worlds in Our Own Voices <i>Serafin M. Coronel-Molina & John H. McDowell</i>	1
PART 1. Ethnography of Speaking, Ethnopoetics, and Discourse Approaches: Personal Trajectories / <i>Etnografía del habla, etnopoética, y enfoques discursivos: trayectorias personales</i>	9
1 On Committing Kamsá to Writing: Improvisations and Collaborations <i>John H. McDowell</i>	10
2 Centered and Decentered Discourses: Anticipating Audience in an Indigenous Narrative Project in Brazil <i>Janet Chernela</i>	24
3 How a Television Is Like a Urinating Donkey and Other Things I Learned Studying Navajo Poetics: On Puns, Bilingual Navajo, and Ideophony <i>Anthony K. Webster</i>	35
Comments <i>Richard Bauman</i>	48
PART 2. Indigenous Languages Crossing the Digital Divide / <i>Lenguas indígenas cruzando la brecha digital</i>	51
4 Computational Morphology and the Teaching of Indigenous Languages <i>Michael Glasser</i>	52
5 “Ciberaymara”: curso de enseñanza–aprendizaje del aymara desde el Internet <i>Mabel Arteaga Vino</i>	64
6 La edición online del manuscrito del <i>Popol Wuj</i> : lengua y cultura <i>Carlos M. López</i>	71
PART 3. Politics of Indigenous Languages and Cultures / <i>Políticas lingüístico-culturales indígenas</i>	81
7 Los procesos de reetnización y su impacto sobre las políticas lingüísticas <i>Jorge R. Alderetes</i>	82

8	Políticas lingüísticas y exclusión: el rol de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con relación al quechua en Argentina <i>Lelia Inés Albarracín</i>	94
9	Situación actual de la lengua mapuche en Chubut (Argentina) y la educación intercultural bilingüe <i>Antonio E. Díaz-Fernández Aráoz</i>	102
PART 4.	Revitalization and Maintenance of Indigenous Languages / <i>Revitalización y mantenimiento de lenguas indígenas</i>	113
10	El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos <i>José Antonio Flores Farfán</i>	114
11	“So that We Don’t Lose Words”: Reconstructing a Kaqchikel Medical Lexicon <i>Emily Tummons, Robert Henderson & Peter Rohloff</i>	127
12	Revitalización y mantenimiento de la lengua chuj en La Trinitaria, Chiapas: primer acercamiento desde las ideologías lingüísticas <i>Lorena Cordova Hernández</i>	136
PART 5.	Not Forgetting: The Sociohistorical, Sociocultural, and Sociolinguistic Capitals of Indigenous Languages / <i>No olvidando: los capitales sociohistóricos, socioculturales y sociolingüísticos de las lenguas indígenas</i>	151
13	Tracing Trajectories of Indigenous Literacies in the Americas <i>Peter M. Cowan & Serafin M. Coronel-Molina</i>	152
14	Between Communication and Ethnic Identity: The Cultural Relevance of Language Acquisition, Memory and Forgetting <i>Jean-Jacques Decoster</i>	172
15	El mito del Kharisiri y más allá de la enseñanza de las lenguas indígenas en el trabajo de campo <i>Vannessa Peláez-Barrios</i>	183
PART 6.	Indigenous Languages and Pedagogy / <i>Lenguas indígenas y pedagogía</i>	191
16	Enseñanza del quechua como segunda lengua en dos escuelas urbanas de Cuzco, Perú: un desafío <i>Vidal Carbajal Solís</i>	192
17	Elaboración de textos de lengua materna en quechua Cuzco–Collao <i>Nonato Rufino Chuquimamani Valer</i>	206
18	<i>Aprendizaje del runasimi (quechua) y la letra del wayñu</i> / Learning Runasimi (Quechua) & Wayñu Lyrics / <i>Runasimipi rimay yachaynin chaymantapas wayñupa qanllariynin</i> <i>Numa Armacanqui</i>	222
19	<i>El aprendizaje del runasimi o quechua puede ser divertido y agradable</i> / Learning Runasimi or Quechua Can Be Fun and Enjoyable / <i>Allin pukllanimpim kanman runasimi qallu yachayninga</i> <i>Elia J. Armacanqui-Tipacti</i>	243

20	Using <i>Wayñu</i> Lyrics in <i>Runasimi</i> Instruction: Support from Applied Linguistics and Learning Styles / <i>Uso de la letra del wayñu en la instrucción del runasimi: aportes de la lingüística aplicada y de los estilos de aprendizaje</i> <i>Melina Lozano</i>	254
PART 7.	Teaching and Learning Styles, Translation, and Linguistic Structure / <i>Estilos de enseñanza y aprendizaje, traducción y estructura lingüística</i>	266
21	Indigenous Language Learning and the Concept of Style: Reflections on My Experiences with Quechua and Aymara <i>Juan Eduardo Wolf</i>	267
22	Some Issues in Translating Quechua <i>Margarita Huayhua</i>	274
23	Usos y funciones de la partícula <i>in</i> en el náwatl de Tlaxcala <i>Alfonso Hernández Cervantes</i>	284
APPENDIX		291

Contributors / Contribuidores

Jorge Ricardo Alderetes es miembro fundador de la Asociación de Investigadores en Lengua Quechua (ADILQ) con sede en Tucumán y profesor de Lingüística Quechua del Departamento de Lenguas Extranjeras e Indígenas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Entre sus áreas de investigación están las políticas lingüísticas, la lingüística descriptiva y el contacto lingüístico entre el español y el quechua. Es autor de diversas publicaciones, entre ellas *El Quichua de Santiago del Estero - Gramática y Vocabulario* (Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT) y el capítulo argentino del *Léxico Multilingüe Quechua-Aymara-Guaraní-Portugués-Español* (Francia: DTIL, Unión Latina). Como co-compilador ha publicado *Introducción al Quichua Santiagueño por Ricardo Nardi* (Dunken: Buenos Aires), también artículos en revistas de la especialidad como el *International Journal of the Sociology of Language* y capítulos de libros, entre ellos *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales* (Quito: Abya-Yala) y *Lenguas y Culturas en Contacto* (Salta: Facultad de Humanidades, UNSA).

Lelia Inés Albarracín es profesora de la Diplomatura en Lengua Quichua de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Santiago del Estero y de los Cursos de Lingüística Quechua del Departamento de Lenguas Extranjeras e Indígenas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Su área de investigación es la revitalización del quechua y su relación con la EIB. Es autora del proyecto de creación de la Tecnicatura Superior Universitaria en EIB, primera carrera universitaria relacionada con una lengua indígena que se crea en la Argentina. Entre sus contribuciones cabe señalar su participación en el número especial sobre “Quechua Sociolinguistics” del *ISJL* (Berlín: de Gruyter-Mouton), y los libros *Lenguas e Identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales* (Quito: Abya-Yala). Como compiladora ha publicado *Introducción al Quichua Santiagueño por Ricardo Nardi* (Buenos Aires: Dunken) y como autora ha publicado *La Quichua - Gramática, Ejercicios y Diccionario Castellano-Quichua* (Dunken).

Numa Armacanqui was born in Huancavelica, Peru. He received his MPH from the University of Wisconsin-Madison. In 2007, he founded the *Husiy Tiuhuilu Armakanki, Quñurikuynin, Runasimta Yachanapaq chaymanta Qaypachinapaq* (HTARYQ) ± Jose Teofilo Armacanqui Association for Studying and Promoting the Runasimi (Quechua) Language based in Madison. He has been instrumental in the HTARYQ's 2008's *Runasimipi Qillqay Atipanakuy* and 2010's Runasimi/Spanish Bilingual Reading and Writing Workshop —Transcribing the Andean Culture in the José María Arguedas' First Centennial (Likaynin Qillqaynin Ruwayninku, Iskay Simipi Castillanu-Runasimi— *José María Arguedas-pa pachak watanpi chayayninta, Qaltukunapi Imayna Kaqninta qillqarikuspa*), whose 15 selected transcribed narrations HTARYQ will publish by December 2010. In 2009, he co-authored *Kachikachicha Tukullaspaymi—Pukra-Kichwa Qaltumanta Qawachikuq Wayñukuna ± Creyendo ser una libélula—muestra del wayñu pocra quechua andino ± Disguised as a Little Dragonfly—a Sample of the Andean Kichwa-Pukra Wayñu*, presenting 50 *ñawpaq wayñus* (composed before 1940) from Huancavelica and Ayacucho, 17 of them included in its accompanying CD.

Elia J. Armacanqui-Tipacti is an Associate Professor of Spanish at the University of Wisconsin-Stevens Point in the Department of Foreign Languages, she holds a M.A. and Ph.D. from the University of Wisconsin-Madison. Professor Armacanqui-Tipacti has worked extensively on nun's manuscripts from the colonial period as a means to uncover the silenced women's voices from the past. She has published several articles and her first book is *Sor María Manuela de Santa Ana*, published in Cuzco, Peru in 1999. Her latest collaborative book is *Kachihachicha Tukullaspaymi Pukra-Kichwa Qaltumanta Qawachikuq Wayñukuna / Creyendo ser una libélula, muestra del wayñu pocra quechua andino / Disguised as a little*

Dragonfly: a Sample of the Andean *Kichwa- Pukra Wayñu*, *Impresiones Grafica, Lima, Perú*, 2009. Because of her community involvement at the University of Wisconsin System, she was recognized for her outstanding contributions to the UW-System and Women of Color in Education. She also received other honors and awards.

Mabel Arteaga Vino nació en la ciudad de El Alto, La Paz, provincia Murillo. Pasó toda su niñez, parte de su adolescencia y los primeros cursos en su comunidad Yanari, municipio de Desaguadero, provincia Ingavi. Concluyó sus estudios secundarios en la ciudad de El Alto. Luego, ingresó a la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) a la carrera de Lingüística e Idiomas, donde siguió la especialidad de Lengua Aymara; a la fecha es egresada y prepara su tesis para obtener el grado de licenciatura. En su calidad de hablante de lengua aymara y profesional, elaboró materiales de enseñanza del aimara como L2. Enseña el idioma aimara como L2 y L1 en diferentes instituciones de la ciudad de La Paz. Actualmente estudia los aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, tradición, historia oral y costumbres de la comunidad, municipio que la vio crecer. Estudia también el léxico por campos temáticos, la morfonémica y la morfosintaxis de la variante de La Paz versus la de Oruro.

Richard Bauman is a Distinguished Professor Emeritus in the Departments of Folklore & Ethnomusicology, Communication & Culture, and Anthropology at Indiana University, Bloomington. Professor Bauman is an eclectic scholar, with degrees in English (B.A., Michigan, 1961), Folklore (M.A., Indiana, 1962), Anthropology (M.S., University of Pennsylvania), and American Civilization (Ph.D., University of Pennsylvania, 1968), and his scholarly contributions have transcended conventional academic boundaries. Best known for his theoretical and methodological contributions to the ethnographic study of language and performance, Bauman's scholarship, has had an impact on the development of a number of intersecting fields of study, including, folklore, anthropology, history, linguistics, semiotics, and speech communication. His most influential books include *Verbal Art as Performace* (1977), *Let Your Words Be Few: Symbolism of Speaking and Silence Among Seventeenth-Century Quakers* (1983), *Story, Performance, and Event: Contextual Studies of Oral Narrative* (1986), *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Production of Social Inequality* (with Charles L. Briggs, 2003), which won the Edward Sapir Prize, awarded by the Society for Linguistic Anthropology, and *A World of Others' Words: Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality* (2004). His writings have been widely reprinted and translated, and he has lectured at scholarly institutions in South America, Europe, Africa, the Middle East, and Asia. Bauman's professional leadership has been cross-disciplinary. He has served as president of the Semiotic Society of America, the Society for Linguistic Anthropology, and the Society of Fellows of the American Folklore Society. Among many other professional activities, he has been chair of the Folklife Advisory Council of the Smithsonian Institution, editor of the *Journal of American Folklore*, and a member of more than 15 editorial boards. He has also been a Guggenheim Fellow, a Fellow of the Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Folklore Fellow of the Finnish Academy of Sciences, and twice holder of National Endowment for the Humanities Fellowships. In 2008, he received the Lifetime Scholarly Achievement Award granted by the American Folklore Society.

Vidal Carbajal Solís es lingüista quechuahablante del Departamento de Apurímac, Perú. Es licenciado en lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, y le fue otorgado el grado de Master por el PROEIB Andes en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Nacional San Simón de Cochabamba, Bolivia. Ex-becario de la Fundación Ford (2001). Fue becado por un año (2004-2005) para estudiar inglés por el CILLA de la Universidad de Texas en Austin, USA. Trabaja en programas de educación bilingüe en comunidades quechuas de la sierra sur del Perú, y realiza investigación sociolingüística en dialectología quechua y educación intercultural bilingüe. Actualmente es Consultor externo en temas de Educación Intercultural Bilingüe y es docente de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.

Lorena Córdova Hernández es licenciada en Antropología Lingüística por la Universidad Veracruzana, maestra y doctorante en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-México, D.F.). En su investigación ha analizado aptitudes lingüísticas e ideologías de los hablantes de las lenguas tepehua y chuj, aportando la perspectiva de la recuperación lingüística como instrumento simbólico para la toma de poder político-religioso-económico-educativo en el marco de políticas multiculturales provenientes de agencias gubernamentales e internacionales. En la actualidad su trabajo se centra en la planificación lingüística basada en la comunidad e interacción comunicativa chuj (maya) de las comunidades fronterizas entre México y Guatemala (*language planning from the bottom up*). A su vez, Lorena Córdova Hernández es la coordinadora titular del proyecto *Desarrollo de nidos lingüísticos y materiales para la revitalización de lengua y cultura chuj en el contexto escolar* dentro del programa de apoyo del FONDEIB y la colaboración del Ayuntamiento de Barcelona-Barcelona Solidaria y el Centro UNESCO Catalunya.

Serafin M. Coronel-Molina is an Assistant Professor in the Department of Literacy, Culture, and Language Education at the School of Education, and an Adjunct Assistant Professor in the Departments of Anthropology, and American Studies, and in the Latino Studies Program at Indiana University. He received his Ph.D. in Educational Linguistics/Sociolinguistics from the University of Pennsylvania, Philadelphia. He earned his Master's degree in Hispanic Linguistics from the Ohio State University. His research on Andean sociolinguistics, Indigenous literacies in the Americas, politics of language and language contact has been published in a number of book chapters and journals, such as the *International Journal of the Sociology of Language*, the *international Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *Amerindia*, and the *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*. He has also co-edited with Linda Grabner a book titled *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales* (2005, Abya-Yala). He is the author of the *Quechua Phrasebook* (2008, 3rd Edition, Loneley Planet).

Peter M. Cowan is currently an Assistant Professor at Indiana University's School of Education in Bloomington, and the Director of the Indiana Project for Latin American Cultural Competency. Prior to moving to Indiana in 2002, he lived for many years in the San Francisco Bay Area. He owes his career as a scholar to his former middle school, high school, and community college students in California. He strives for two goals: (1) to publish theoretically innovative research to inspire others to undertake literacy ethnographies among subaltern groups in the Americas; and (2) to publish incisive, relevant, and accessible research for teachers to encourage many of them to begin acquiring or to continue evolving their teacher's cultural competency.

Janet Chernela is Professor of Anthropology and Latin American Studies at the University of Maryland and Associate of the National Museum of Language. She received her Ph.D. from Columbia University in 1983 and has carried out collaborative research among the Kotiria (Wanano) of the Brazilian Northwest Amazon for three decades. Chernela's publications include a book, *A Sense of Space: The Wanano Indians of the Brazilian Amazon* (1993, 1996), and the articles "Language Ideology and Women's Speech: Talking Community in the Northwest Amazon" *American Anthropologist* (2003); "Piercing Distinctions: Making and Re-making the Social Contract in the Northwest Amazon," In *Beyond the Visible and the Material* (N. Whitehead and L. Rival, 2001); and "Gender, Language and 'Placement' in Uanano Songs and Litanies," *Journal of Latin American Lore* (1988). She is founder of the indigenous women's association, Numia Kurá (AMARN) in Manaus, Brazil.

Nonato Rufino Chuquimamani Valer, con más de 30 años de servicios en la educación rural y bilingüe del país, tiene estudios de Segunda Especialización y Maestría en Lingüística Andina y Educación en la UNA Puno y estudios de doctorado en Ciencias de la Educación en la UNE La Cantuta. Ha participado en la gestión de diferentes proyectos de educación rural y bilingüe dentro y fuera del país. Consultor en Ecuador y Bolivia en Proyectos de Educación Bilingüe elaborando materiales educativos en quichua y guaraní, capacitación y supervisión. En el PEEB Puno participó en la elaboración de más de 100 títulos

publicados en EIB (textos escolares, postescolares, manuales, literatura oral, historietas) sea como autor o como coautor. Capacitador y Coordinador académico de EIB desde 1996 al 2003. Consultor de materiales educativos EIB en la DIGEIBIR del Ministerio de Educación del Perú, donde gestionó más de 100 títulos en 15 lenguas del 2004 al 2007. Supervisor de PRONAFCAP por la DESP en el 2008. Miembro del Consejo Consultivo de la EIB en el Perú. Fundador de la Asociación Pacha Huñuy. Escritor, lexicólogo y profesor indígena quechua.

Jean-Jacques Decoster, a native of France, studied Linguistics and Literature in that country (Licence de Lettres, U. Lille) and Anthropology in the US (MA Virginia; Ph.D. Cornell). He also earned a Doctorate in Social Sciences from U.N.M. San Marcos, Lima (Peru). His major publications are on aspects of Cultural Anthropology and Ethnohistory of the Andes. His participation in development issue over the years has always involved aspects of indigenous cultures: the relation between native groups and their environment; human rights and socio-economic conditions of indigenous populations; and bilingual education in rural communities. In Cusco, he is professor of Anthropology and Ethnohistory at the Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. He is currently director of Centro Tinku, a cultural center, President of Asociación Kuraka, a non-profit organization. Decoster was elected Secretary of ATLILLA in 2008, following the first STILLA meetings.

Antonio Edmundo Díaz-Fernández A. es Doctor en Letras por la Universidad Nacional del Sur y Docente de la Universidad Nacional de Río Negro. Investigador en proyectos de diferentes universidades (UBA 1997-2002, UNS 2002-2010, UNLaPam 2004-2010 y UNRN 2009-2010). Autor de capítulos en libros publicados: Universidad Católica de Chile y UBA, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de La Patagonia y Editorial Miño D'Avila. Autor de artículos en: *Lengua y Literatura Mapuche* Números 5, 6, 7, 8 (Temuco), *UniverSOS* número 3 (Valencia), *Anclajes* número 10 (Santa Rosa) y *Huellas*, número 2 (Trelew). Autor de trabajos en Actas de Congresos. Autor de libros de enseñanza de lengua mapuche: *Aprenda Mapuzungun* (1992), *Lecciones Básicas de Lengua Mapuche* (1998), *Lecciones Básicas de Lengua Mapuche*. Nueva edición revisada y aumentada (2005). *Hablemos mapuzungun. Estructuras gramaticales del mapuzungun de noroeste de Chubut* (2008).

José Antonio Flores Farfán es Lingüista y Profesor titular del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Director de Lingua Pax América Latina. Director del Acervo de Lenguas Indígenas del CIESAS, del laboratorio Víctor Franco Pellotier. Líneas de investigación: lingüística aplicada, sociolingüística, pragmática, educación, lenguas indígenas, ideologías, documentación y revitalización lingüísticas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México nivel III y de la Academia Mexicana de Ciencias. Ha publicado diversos materiales en lenguas indígenas en distintos formatos (impresos, video, audio, DVD, CD Rom, Internet). Ha publicado y editado un buen número de libros, artículos y capítulos de libros, uno de los más recientes titulado *New Perspectives on Endangered Languages* John Benjamins, Amsterdam 2010, editado con Fernando Ramallo). Ha dirigido y participado en múltiples proyectos de investigación, dirigiendo tesis doctorales a todo nivel. Coordinador, docente y tutor del diplomado en revitalización lingüística y cultural de la Universidad Indígena Intercultural. Para mayor información sobre esta iniciativa visite el siguiente enlace: <http://www.ciesas.edu.mx/jaff/index.html>

Michael Gasser is Associate Professor in the School of Informatics and Computing and the Cognitive Science Program at Indiana University, Bloomington. His research concerns the application of information technology, especially techniques from artificial intelligence and computational linguistics, to the democratization of knowledge and information. The main thrust of this work is the development of computational tools for “disadvantaged” languages, languages that are not well-represented on the Internet and that have been neglected in computational linguistics. These tools are applicable to specific tasks such as word processing, information retrieval, translation, and language learning, as well as to

language revitalization. Current projects are focusing on the major languages of the Horn of Africa, Quechua, and the Mayan language K'iche'.

Alfonso Hernández Cervantes obtuvo el grado de Licenciado en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Tlaxcala en el año 2000. Obtuvo el grado de Master en Lingüística Indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social –DF– (CIESAS-DF) en el año 2004. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Imparte las materias de Náwatl, morfología, sintaxis, paradigmas de la lingüística, entre otras. Desde el año 1999 es adscrito como perito intérprete en lengua náwatl en el palacio de justicia del estado de Tlaxcala.

Robert Henderson is a Ph.D. candidate in Linguistics at the University of California, Santa Cruz. His primary research interests are formal semantics and the languages of Mesoamerica. He serves on the advisory board of Wuqu' Kawoq.

Nancy H. Hornberger is Professor of Education and Director of Educational Linguistics at the University of Pennsylvania, USA. Her research interests include sociolinguistics in education, ethnography in education, language policy, bilingualism and biliteracy, indigenous language revitalization and heritage language education. Recent three-time Fulbright Senior Specialist, to Paraguay, New Zealand and South Africa respectively. Hornberger teaches, lectures and advises on multilingualism and education throughout the world and has authored or edited over two dozen books and more than 100 articles and chapters, including most recently *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (Palgrave Macmillan 2008), *Sociolinguistics and Language Education* (Multilingual Matters (2010), and the tent-volume *Encyclopedia of Language and Education* (Springer 2008).

Margarita Huayhua is a Ph.D. in anthropology, University of Michigan, specialist in Latin American studies—in particular, the cultures of the Andes—and problems of power and social domination in a comparative perspective. Her research interest includes language, ethnicity, gender, literacy, and multilingualism. Born and raised in a *runa* indigenous Quechua community in Peru, her mother tongue is Quechua. She is a former fellow of the Inter-American Foundation (2010), the National Science Foundation (2009-2010), and the Ford Foundation (2004-2007). In addition, she has held a fellowship at the Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (1993-1995). Her publications include *Políticas públicas de salud y poblaciones indígenas*. Lima: IEP, 2005; “La exclusión del *runa* como sujeto de derechos en el Perú <http://www.comunidadandina.org/bda/ficha_bda.asp?registro=98%20>. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 28 (3), 1999; “Los procesos de deslegitimización de la condición human del indígena.” In *El racismo en las Américas y el Caribe*, editor Almeida, José, Ecuador: PUC, 1999; and Educación Bilingüe: ¿Un fracaso en el sur andino del Perú? In *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, editor Landazuri, Cristóbal, Ecuador: PUC, 1998.

Bradley A.U. Levinson is Professor of Education at Indiana University, with Adjunct or Affiliate appointments in Anthropology and Latino Studies. He also serves as Director of the Center for Latin American and Caribbean Studies. Levinson specializes in ethnographic studies of youth and student culture in secondary schooling; civic and citizenship education for democracy; the culture and politics of educational policymaking; and transnational migration and education. He is author of *We Are All Equal: Student Culture and Identity at a Mexican Secondary School, 1988-1998* (2001, Duke University Press), and editor or co-editor of a series of books, including: *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (1996, SUNY Press); *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education* (2000, Rowman and Littlefield), and *Reimagining Civic Education: How Diverse Societies Form Democratic Citizens* (2007, Rowman and Littlefield). His current projects include co-authoring a book, *Beyond Critique: Exploring Critical Social Theories and*

Education (In Press, Paradigm Publishers), and co-editing another, *The Blackwell Companion to Anthropology of Education* (In Press, Wiley-Blackwell). Dr. Levinson is also the founding editor of the *Inter-American Journal of Education for Democracy*.

Carlos M. López es profesor e investigador en el Department of Modern Languages de Marshall University, en Huntington, estado de West Virginia. Se especializa en el estudio del *Popol Wuj* y la producción de textos bajo condiciones de colonización. Entre sus trabajos se cuenta la publicación del libro *Los Popol Wuj y sus Epistemologías. Las diferencias, el conocimiento y los ciclos del infinito*. También es el director académico de la primera edición online del facsimilar del manuscrito del *Popol Wuj* (<http://library.osu.edu/sites/popolwuj/>) y del proyecto online The *Popol Wuj* and Mayan Culture Archives / Archivos del *Popol Wuj* y las Culturas Mayas (<http://mayanarchives-popolwuj.osu.edu/>). En este sitio online se publican trabajos de investigación sobre las culturas mayas, en particular el *Popol Wuj* y textos similares. Actualmente López está desarrollando el proyecto de una reconstrucción digital de *Q'umarkaj* (ver entrega #5 en la *Revista de Estudios Mayas* publicada en el sitio de los Archivos).

Melina Lucia Lozano earned a doctoral degree in Linguistics from the University of Wisconsin-Madison in 2002, at the time specializing in theoretical syntax. Her dissertation dealt with some syntactic and other aspects of Specificity. She was a Visiting Assistant Professor at UW-Eau Claire and Beloit College for the last four years. She is currently teaching at UW-Platteville and Madison Area Technical College. She teaches Beginning and Intermediate Spanish, and has taught Advanced courses such as Spanish Composition, and Phonetics and Phonology. As an undergraduate, she studied Ecuadorian Kichwa for some years and braved the mountains of Peru as a graduate student with a National Science Foundation travel grant studying *Runa Simi* morphology. She gave a paper last fall on the Inka Garcilasso de la Vega's linguistic observations at the UW-Madison. In their spare time, Melina and her daughter, Tara, travel the world and play with their new puppy.

John H. McDowell is professor and Chair of Folklore and Ethnomusicology at Indiana University, working primarily in Mexico and the Andes of Colombia and Ecuador where he attends to commemorative practices, playful verbal routines, and other artistic traditions of indigenous and marginalized populations. His most recent monograph is *Poetry and Violence: The Ballad Tradition of Mexico's Costa Chica* (University of Illinois, 2000). In addition, he has published two monographs on the indigenous peoples of Andean Colombia, both with University Press of Kentucky: *Sayings of the Ancestors: The Spiritual Life of the Sibundoy Indians* (1989) and *"So Wise Were Our Elders": Mythic Narratives of the Kamsá* (1994). Articles published in 2010 include "Coaxing the corrido: centering song in performance," *Journal of American Folklore* 23: 129-149; "The true lineage of Juan Oso," *Journal of Folklore Research* 47: 325-349; and "Rethinking folklorization in Ecuador: multivocality in the expressive contact zone," *Western Folklore* 69: 181-210. Most recently, he has completed (with co-authors Francisco Tandioy and Juan Eduardo Wolf) a language instruction course for Inga, the northernmost variety of Quechua, titled *Inga Rimangapa Samuichi: Speaking the Quechua of Colombia* (IU Center for Latin American and Caribbean Studies, 2011).

Vannessa Peláez Barrios estudió Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas en la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, en su país de origen, Bolivia. En 2005, participó en el programa de Asistentes Graduados de Español en Oberlin College, Ohio. Su interés en la enseñanza del español como segunda lengua y en la cultura oral andina la llevaron a continuar estudios de Maestría en la Universidad de Indiana Bloomington en el Departamento de Folklore y Etnomusicología. Su investigación se centra en el uso de estrategias lingüísticas en la práctica diaria de narraciones orales y en el comportamiento de los narradores durante este proceso.

Peter Rohloff is a clinical fellow in medicine at Harvard Medical School and the medical director of Wuqu' Kawoq, a health and language rights organization in Guatemala. He received his M.D. and Ph.D. from the University of Illinois. His research interests include Mayan languages, language revitalization, and health care delivery and the management of chronic diseases in resource-poor settings.

Emily Tummons teaches Kaqchikel Maya at the University of Kansas, where she is an MA student in linguistics. The language Kaqchikel is spoken by about half a million people in Guatemala. Emily also chairs the board of directors of Wuqu' Kawoq, working at the intersection of language and medicine in Guatemala.

Anthony K. Webster is associate professor of anthropology at Southern Illinois University at Carbondale. He earned his Ph.D. in linguistic anthropology from the University of Texas at Austin in 2004. His research focuses on Navajo ethnopoetics, especially as it has emerged in contemporary written poetry that can and is performed orally. He has published articles on issues concerning Navajo poetics in *Anthropological Linguistics*, *International Journal of American Linguistics*, *Journal of American Folklore*, *Journal of Linguistic Anthropology*, and *Language in Society*. He is the author of the book *Explorations in Navajo Poetry and Poetics* (University of New Mexico Press, 2009).

Juan Eduardo Wolf is a doctoral candidate in the Department of Folklore and Ethnomusicology at Indiana University Bloomington. He has studied Quechua (Inga dialect) with Francisco Tandioy in Bloomington, where he has helped develop the textbook in use there. He has also studied Aymara with Miguel Huanca at the University of Chicago. Since 2008, he has spent 14 months conducting fieldwork in Arica for his dissertation on the relationship between national and racial stereotypes to the music and dance along Chile's northern border.

PREFACE

Nancy H. Hornberger

I can well remember my first Quechua teachers, children of migrant workers in Atalaya, a *pueblo joven* above Arequipa, Peru where I volunteered one summer during college; they taught me a few phrases of greeting and how to count, awakening me to ways of speaking beyond the Spanish that I had assumed was every Peruvian's mother tongue. A few years later, in preparation for living and working in the Andes, my husband Steve and I invested in reel-to-reel taped audio-lingual Quechua lessons developed by Garland Bills, Bernardo Vallejo and Rudolph Troike at the University of Texas (1971); and a few years after that, found ourselves in intensive Quechua instruction at the Maryknoll Institute in Cochabamba, Bolivia, immersed in audio-lingual materials created and taught by native Quechua speakers including Luis Morató Peña and others (Herrero et al. 1970). Having exhausted the Maryknoll Quechua curriculum after six months, we moved to Cusco, Peru in 1974 to begin work while continuing with individual tutoring in Quechua, most notably by El Inka, Faustino Espinoza Navarro, founder and reviver of Cusco's now-famous Inti Raymi festival among other achievements (Espinoza Navarro, 1992; see also Hornberger 1996). As an aid to our Quechua learning, Steve and I produced a trilingual Quechua-Spanish-English dictionary, first published in 1978 and now in its third edition, which later proved useful to other learners (Hornberger & Hornberger 2008). I went on to carry out two years of dissertation research on bilingual education in Puno, using the medium of both Quechua and Spanish in my fieldwork, and subsequently to publish on Quechua language maintenance and revitalization, bilingual education and biliteracy, and language policy and planning.

Fast forward to the mid-1990s when, as interim dean of the University of Pennsylvania Graduate School of Education, I had the opportunity to offer Serafin Coronel-Molina the Americas Fellowship, enabling him to enroll in Ph.D. studies in educational linguistics. Serafin went on to complete his Ph.D. in 2007 under my supervision, becoming the first native-Quechua-speaking Ph.D. from the University of Pennsylvania and possibly in the nation. Serafin is an accomplished Indigenous scholar, and educator of both Spanish and Quechua, and his dissertation research was an ethnographic study of status, corpus and acquisition planning activities and ideologies of Cusco's Quechua Language Academy (Coronel-Molina 2007). He has devoted his subsequent research to Andean micro and macro sociolinguistics and Indigenous language revitalization from interdisciplinary perspectives, including the promotion of Quechua teaching, learning, and use for Quechua speakers and 'researchers and devotees' of Quechua through both community-based and digital language and literacy practices.

Serafin's and my Quechua language learning and teaching experiences illustrate interwoven themes of this volume of papers from the First Symposium on Teaching Indigenous Languages of Latin America, organized by Serafin and John in 2008. As Serafin and his co-editor and colleague John McDowell note in their dedication, the audience for this work is both the originary peoples of Latin America and the 'researchers and devotees' of Latin American Indigenous languages and cultures, bespeaking the inclusiveness and reciprocity of teaching and learning across linguistic, cultural, and racial boundaries that has characterized Serafin's and my Quechua language learning and teaching trajectories and that is very evident in this collection of

papers. From ways of speaking to digital and online materials, from bilingual intercultural education policy to grassroots revitalization efforts and the negotiation of literacies, identities, and mythologies across time and space, from participatory action research on Quechua as a second language pedagogies and development of bilingual intercultural education text materials to the use of the traditional Andean *wayñu* as teaching and learning resource, and from style-based language instruction to demonstrations of the opaque and ideology-laden nature of translation and the nuances of grammatical, semantic, and pragmatic function of particular linguistic features, these papers explore a range of issues relevant to Indigenous and non-Indigenous learners and teachers alike.

There is also a welcome inclusiveness of languages considered and of authorial positions. With a concentration of papers addressing Andean Quechua and Aymara (11), the volume also devotes considerable attention to languages of Argentina (3) and Mexico/Guatemala (6), as well as individual papers on verbal performance among Colombia's Kamsá people, intertextual oral narrative compilations among language groups of Brazil's northwest Amazon, and even a foray into Navajo poetry. The contributors to the volume likewise span a diverse array of Indigenous and non-Indigenous backgrounds and research and pedagogical trajectories, including seasoned ethnographers, bilingual educators, and language teachers, as well as doctoral students, center directors and information technology experts – from Argentina, Bolivia, France, Mexico, Peru, and the United States. This wealth of experience and perspective is exactly what one hopes to see in a volume that seeks to expand the terrain of Indigenous language learning and teaching in Latin America.

While Serafin was a doctoral student at the University of Pennsylvania, he and I dreamed of –and several times prepared for– offering Quechua instruction at Penn. Though we were never able to get it off the ground in enrollment, it is not surprising that Serafin has maintained and acted on his exuberance for the teaching and learning of Indigenous languages of Latin America (and beyond); nor that he framed STILLA and the emergent ATLILLA as broadly inclusive open-door institutions. In welcoming remarks delivered at STILLA 2008 and published here, Bradley Levinson emphasized that the wisdom and experience represented at the conference benefit not only Indigenous peoples but all peoples. My own experience of the past several decades has likewise taught me over and over again that not only do Indigenous peoples have the answers to their own problems, but that their answers have much to teach the rest of humanity as well (Hornberger 1988, 1998, 2006). Embedded in these pages are many nuggets of insight and innovation that can and should be mined repeatedly by those of us who care deeply about the teaching, learning, spread, maintenance, and revitalization of Indigenous languages and cultures. Not least among these nuggets are glimpses of ways Indigenous languages, cultures, and identities travel, change, and endure through space and time, across linguistic, cultural, ethnic, geographical, political, educational, national, racial, social, and other boundaries. This wisdom of the ages merits our close attention, for all our sakes.

Works Cited

- Bills, Garland D., Bernardo Vallejo C., and Rudolph C. Troike (1971). *An Introduction to Spoken Bolivian Quechua*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Coronel-Molina, S. (2007). *Language policy and planning and language ideologies in Peru: The case of Cuzco's High Academy of the Quechua Language (Qheswa Simi Hamut'ana Kuraq Suntur)*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.

- Espinoza Navarro, F. (1992). *Qheswa simi: Temas del mundo quechua*.
- Herrero, Joaquín, Federico Sánchez de Lozada, and Luis Morato Peña (1970) *Lecciones de Quechua. Primer, Segundo, y Tercer Nivel* (segunda edición). Cochabamba, Bolivia: Instituto de Idiomas, Padres de Maryknoll.
- Hornberger, N.H. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Berlin: Mouton.
- Hornberger, N.H. (1996). Quechua literacy and empowerment in Peru. In N.H. Hornberger (Ed.), *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up* (Vol. 75, pp. 215-236). Berlin: Mouton.
- Hornberger, N.H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in Society*, 27(4), 439-458.
- Hornberger, N.H. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Maori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277-292.
- Hornberger, E. and Hornberger, N.H. (2008). *Diccionario Trilingüe Quechua de Cusco: Qhiswa, English, Castellano* (3rd ed.). Cusco, Peru: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

STILLA 2008 Welcoming Remarks

Discurso de inauguración de STILLA 2008

Bradley A.U. Levinson

Bienvenidos a Bloomington, a la Universidad de Indiana y a los Estados Unidos de Norteamérica. Es para mí y para todos los que trabajamos para el Centro de Estudios Latinoamericanos y Caribeños (CLACS) un verdadero honor recibir a un grupo de tan destacados investigadores, profesores, y activistas, de todas las Américas y, por supuesto, de Inglaterra. No nos cabe la menor duda de que somos nosotros de la Universidad de Indiana los que nos enriquecemos con su presencia, con toda la experiencia, la inteligencia, la proyección cultural que nos traen desde sus tierras e instituciones. Asimismo, quiero expresar nuestro más sincero deseo de que puedan aprovechar esta magnífica oportunidad para conocer también algo de la riqueza cultural y natural de esta región.

This is the first official event to take place during my short tenure as CLACS director—I would like to take credit for it, but I can't. For that we have Jeff Gould to thank, along with John McDowell and Serafin Coronel-Molina. This event has been Serafin's brainchild and he has put a great deal of energy into it. I am one of Serafin's mentors here at IU for purposes of tenure and promotion—note the irony, as he actually has a lot more experience in the field than I do—and I have told him that I am worried about how much an event like STILLA will divert his energies from the tasks of research and publication that are essential for procuring tenure. Unfortunately, organizing conferences is a rather unrewarded and thankless task—so I hope that we can both raise the recognition of this kind of activity for purposes of tenure, and also thank Serafin profusely for his efforts here.

For many, an event such as this one, about teaching and revitalizing indigenous languages, would rate among the more esoteric and technical in Latin American studies. After all, some of the languages we will consider here have but a few hundred or thousand speakers; and some of the efforts result in highly specialized grammars legible only to professional linguists. This is also sometimes quixotic work, because in a globalized world where indigenous languages are at the bottom of the hierarchy of knowledge and value, the indigenous themselves are often among those least interested in their own languages. The tragedy of neoliberal development is that gainful employment usually requires proficiency in dominant languages—first Spanish or Portuguese, then English. The waning viability of traditional subsistence lifeways also leads to a devaluing of indigenous languages. So one of the great challenges here is that politics and economics have to go hand in hand with the revitalization and teaching of indigenous languages. A cultural renaissance has to be accompanied by sustainable economic development initiatives that recognize and reward economic activity conducted *in* indigenous languages and *for* indigenous peoples.

Above all I would like to suggest that the issues and topics you explore here are absolutely central to the future of **democracy** and the quality of life in the region that we call Latin America, not only for the indigenous themselves, but for all of its inhabitants. In this sense, you constitute a *vanguardia*, a hope for the future; it is a curious vanguard, to be sure, because

here it is the case that the old—the established and deeply rooted—are renewed, adapted and reconstituted for the enrichment of all of our societies.

Para adentrarme un poquito más en esta cuestión de democracia, quisiera comentar un libro y un proyecto de investigación–acción muy significativo para mí. Se trata de un libro de la antropóloga Maria Bertely, actualmente secretaria académica del CIESAS.

Este proyecto sobre *Los hombres y las mujeres de maíz* plantea otra concepción de la democracia, a partir de la filosofía política de Jorge Gasche, especialista peruana en culturas indígenas de la zona amazónica, pero más que nada a partir de una recuperación, explicitación, y traducción de los “valores positivos” de las culturas indígenas. Se llama democracia activa y solidaria, y se contrapone a muchos de los presupuestos de la democracia liberal, en gran parte porque es una práctica democrática construida como “forma de resistencia” a las imposiciones coloniales, liberales, corporativistas, y neoliberales. Pone énfasis en los elementos de una práctica de la democracia comunitaria que caracteriza a los pueblos indígenas de Chiapas. Se perfila como una forma democrática alternativa a la liberal representativa y elitista, e incluso a la corriente comunitarista dentro del liberalismo republicano. Se logra captar y reivindicar el por qué esta democracia activa y solidaria funciona para los pueblos indígenas, y por qué es tan importante en el marco de las imposiciones estatales y tecnócratas “desde arriba.”

Dos frases de la explicación teórica y metodológica del proyecto que me parecen importantísimas son: “control del poder egoísta,” y “subvertir el locus de enunciación” de los proyectos educativos. En la primera frase, se explica en gran parte el significado de la democracia “solidaria,” pues la praxis democrática de las culturas indígenas, a diferencia de la sociedad liberal de individuos en competencia y pleno ejercicio del “poder egoísta,” intenta **regular** y controlar el poder egoísta. La segunda frase nos lleva a la justificación de una metodología en sí radicalmente democrática e intercultural para elaborar estos materiales educativos. Generalmente los materiales y enfoques educativos provienen de las llamadas “autoridades” educativas, o sea la Secretaría de Educación Pública, que también define y controla la “normatividad” de los materiales y los docentes. Los autores de este proyecto sostienen que para que pueda haber pleno derecho y autonomía indígena en materia educativa, se tiene “que subvertir el locus de enunciación de los administradores, los tecnócratas y los diseñadores de las políticas educativas” (Bertely: 52). Esto quiere decir valorar y poner en primer plano lo que es la enunciación y el saber local.

Quisiera reparar en una frase de este proyecto que me parece sumamente importante y es, de hecho, el subtítulo del cuadernillo de *Los hombres y las mujeres de maíz*: “Democracia y derecho indígena para el mundo”. Esto no es una propuesta y una experiencia tan solo para los pueblos indígenas, sino un posible ejemplo a seguir y adaptar para cualquier contexto democrático. De ahí su interculturalidad—claro, es una propuesta intercultural en el sentido de que se apuesta a las pacíficas relaciones interculturales entre las etnias indígenas del estado de Chiapas, y entre estas y una cultura dominante hispanoparlante; pero también la es en el sentido de que se lanza hacia un escenario global, y pretende aportar así experiencias y nociones que pueden nutrir la epistemología política cosmopolita para la democracia. Yo la veo como un lindo ejemplo de democratización del conocimiento, y la relaciono con las últimas propuestas del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, quien en su intento de reinventar el pensamiento de la emancipación social, habla de lo imprescindible de una “ecología de saberes.” Para Sousa de Santos, estamos padeciendo actualmente una “monocultura del saber y del rigor,” y necesitamos una “sociología insurgente” y una “epistemología del Sur, que se basa en esta

idea central: no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, o sea, sin justicia entre los conocimientos” (2006: 26) Aquí, pues, tenemos un saber del sur de México, y en términos globales relativos, el sur de las configuraciones planetarias del poder.

Me atrevo a decir que ustedes también representan la reivindicación de los saberes del sur, y la esperanza de una mayor justicia, una mayor democratización del conocimiento.

Con esto, quiero volver a felicitarlos a ustedes por su trabajo tan importante; les deseo unas discusiones e intercambios fructíferos; y quiero recordarles que no nomás trabajen por el bien de *sus* pueblos o sus instituciones, sino por todos los pueblos de la Tierra. Bienvenidos nuevamente, y adelante.

Obras citadas

Bertely Busquets, M. (Ed.). (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz: democracia y derecho indígena para el mundo*. México: Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS.

de Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: encuentros en Buenos Aires*. Buenos Aires: CLACSO y Universidad de Buenos Aires.

Welcoming Remarks in Huanca Quechua

Palabras de bienvenida en quechua huanca

Serafin M. Coronel-Molina

Tayta-mamakuna:

Kay hatun huñunakuykaqpa kamachiqninmi kapaaku, chaymi kuyaysapalla traskipaakuk “*Primer Simposio de Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina*” (STILLA) nishqan hatun huñunakuykaqman shapaakamushqaykipiqta. Kalu kalu malkanunapiqtam, shuykunapiqtam ancha yatranyiyuqkuna Indiana Hatun Yatraywasiman shapaakamun. Paykunaqa tukuy *América Latina* shuyutraw imaymana nuna-shimikunapiqtam, imaymana kawsaykunapiqtam mishki mishkillaktam limapaakunqa. Chaymi, kay hatun huñunakuykaq kuusa kuusa kananta munanchikman, tukillap imaymana yatrashqanchikkunakta willanakunanchikpaqpis yatrachinakunanchikpaqpis. Hinaman, yuyay mashtashqanchikkunakaq allin kanantam munanchikman. Sulpaa nipaakushqayki, Bloomington tuki tuki malkaman shapaakakamushqaykipiqta kay STILLA nishqan hatun huñunakuykaqman. Chayllam willakuynii, tayta-mamakuna. ¡Kawsachun imaymana nuna-shimikunakaq!

Damas y caballeros:

En nuestra calidad de organizadores, queremos darles la más cálida bienvenida al “*Primer Simposio de Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina*” (STILLA). En esta ocasión, la Universidad de Indiana cuenta con la presencia de destacados expertos tanto nacionales como internacionales. Ellos abordarán la situación de las lenguas indígenas y culturas de América Latina desde múltiples perspectivas. Esperamos que el presente evento académico constituya un terreno abonado para el intercambio de conocimientos y experiencias de una manera alturada. Al mismo tiempo deseamos que los resultados de los debates sean fructíferos. Les agradezco profundamente por haber venido a la bella ciudad de Bloomington para participar en STILLA. Eso es todo lo que tengo que decir, damas y caballeros. ¡Vivan los diversos idiomas!

Ladies and Gentlemen:

In our capacity as organizers, we would like to offer you a warm welcome to the First Symposium on the Teaching of Indigenous Languages of Latin America (STILLA). For this event, the University of Indiana has invited both nationally and internationally renowned experts, who will discuss the present circumstances of indigenous Latin American languages and cultures from a variety of perspectives. We hope this academic event will provide fertile terrain for a high-level exchange of knowledge and experiences, and that the debates inspired will offer fruitful results. We thank everyone for coming to the beautiful city of Bloomington to participate in STILLA. Long live our languages!

INTRODUCTION

Themes and Issues in the Study of Indigenous Languages: Sharing Our Words and Worlds in Our Own Voices

Serafin M. Coronel-Molina & John H. McDowell

About the Symposium

This volume is the outcome of the First Symposium on Teaching Indigenous Languages of Latin America (STILLA), organized by the Minority Languages and Cultures of Latin America Program (MLCP) and the Center for Latin American and Caribbean Studies (CLACS), which took place from August 14 to 16, 2008, at Indiana University at Bloomington. This event brought together instructors, practitioners, activists, indigenous leaders, scholars, and learners from around the globe, and was the first initiative of this scope in the world. It included research and pedagogy on the diverse languages and cultures of indigenous populations in Latin America and the Caribbean.

Thus, this book contains selected papers of the participants in a unique hemispheric dialogue that was promoted through active listening and discussion among professionals from around the world, together with leading experts in the fields of education, language policy and planning, theoretical linguistics, Latin American and Caribbean studies, applied linguistics, folklorists, ethnomusicology, anthropology, sociolinguistics, linguistic anthropology, and informatics devoted to the research and teaching of Indigenous languages and cultures of Latin America and the Caribbean. Through multiple activities such as keynote addresses, special panels, videoconferences, interactive workshops, roundtable discussions, film screenings, and musical performances, this symposium contributed to the teaching, learning, spread, maintenance, and revitalization of Indigenous languages and cultures of Latin America and the Caribbean.

Among the unique events were international videoconferences conducted between participants in the Andes and Indiana University. These videoconferences included representatives of the Q'eros indigenous community from Cuzco, Peru; the author of the documentary entitled *Kusisqa Waqashayku*, "From Grief and Joy We Sing" by Holly Wissler, about the Q'eros community; representatives of the Regional Bureau of the Ministry of Education of Peru; Quechua instructors from Centro TINKU and Asociación Pukllasunchis, based in Cuzco, Peru; and representatives of the Andahuaylas region. The participation of all of these people, as well as the Centro TINKU of Cuzco and the School of Education at Indiana University, made these international videoconferences very successful.

The General Meeting of STILLA 2008 was highly successful as well. During this meeting, the organizers proposed the creation of an association devoted to teaching and research of the indigenous languages of Latin America. This initiative was supported by all participants in the meeting. A committee of experts was established, composed of 10 people from various countries, who recommended the creation of the Association for Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America (ATLILLA). The committee also recommended

changing the acronym STILLA to STLILLA (Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America), since “learning” is a vital component of and counterpart to “teaching” and “research.” One of the intended purposes of ATLILLA is to serve as a permanent forum for networking and exchanging ideas, experiences, and research on pedagogical, methodological and practical issues from cross-disciplinary perspectives.

ATLILLA is a permanent nonprofit organization dedicated to the improvement of teaching, learning and research of Indigenous languages and cultures of Latin America both within the United States and internationally. It is also a permanent entity for the promotion, revitalization, documentation, and maintenance of the Indigenous languages and cultures of the region. STLILLA is a permanent biennial event, and will be hosted in different locations in the years to come. We want to have an open-door policy that allows additional people and institutions with similar interests to join. Our ultimate vision is that the work we create and share through the new association and the biennial symposium will transcend academy walls and find space in the larger world community by giving all participants an opening to share their words and worlds in their own voices.

In the months following the STILLA event, a draft of the ATLILLA Constitution was elaborated and shared with the committee of experts by email, and was approved after much discussion and deliberation. Then the same committee recommended the nomination of the members of an ATLILLA Executive Committee. The following individuals were elected: Serafín M. Coronel-Molina, President (Indiana University, Bloomington); Nancy H. Hornberger, Vice-President (University of Pennsylvania, Philadelphia); and Jean-Jacques Decoster, Secretary, (Centro Tinku, Cuzco, Peru). This Executive Committee is in charge of the implementation of several subcommittees and the nomination of their respective members. Currently, ATLILLA and the Kellogg Institute for International Studies at the University of Notre Dame are the co-organizers of STLILLA, which will take place at the University of Notre Dame from October 30 to November 2, 2011. Regarding STLILLA 2013, the ATLILLA Executive Committee will recommend which of the cosponsors or partner institutions should take this responsibility.

About this book

The volume is composed of seven broad thematic sections, which are divided into twenty-three chapters. Each section contains three chapters, except for section six, which has five chapters. The first section is titled *Ethnography of Speaking, Ethnopoetics, and Discourse Approaches: Personal Trajectories / Etnografía del habla, etnopoética, y enfoques discursivos: trayectorias personales*. In the first chapter of this section, “On Committing Kamsá to Writing: Improvisations and Collaborations,” John H. McDowell revisits his prolonged adventure as an ethnographer of communication in Colombia’s Sibundoy Valley during the 1970s and 80s. He describes his collaborative work with his Kamsá host family and community on diverse speech genres, but the bulk of his detail is devoted to how he was challenged by ceremonial speaking. This can be complicated because, as he notes, it “pushes Kamsá morphology to its limits” creating linguistic puzzles and challenges. He provides rich data and analysis of the verbal performance art of Kamsá, and he visualizes, contextualizes, and supports his arguments with a collection of pictures he has taken over the years.

In chapter two, “Centered and Decentered Discourses: Anticipating Audience in an Indigenous Narrative Project in Brazil,” Janet Chernela discusses the social politics that complicate the publication of a series of books compiling oral indigenous narratives that have

been transcribed and translated to Portuguese. She points out the necessity to take in the series as a whole, rather than relying on individual volumes in the collection: “the reading of any one volume conceals the fragmentary character of each account, whose local perspective is represented as a claim to a central body of knowledge. If each successive volume constitutes a reaction, a correction, or an alternative, the interpretation is best understood as an ongoing conversation or dialogical forum in which each contributing volume is a segment of the evolving, cumulative, whole.” Since each volume focuses on the perspective of a distinct group in the Rio Negro region, to truly understand the intergroup social dynamics, one must have access to the entire series, not just individual volumes. This is particularly important given that the series is being promoted for use in the new, diversified educational program in the Rio Negro region. If each group chooses to use only the volume representing its own perspective, it “runs the risk of marginalizing difference and substituting one form of hegemony for another,” and could ultimately work against the goal of intergroup cooperation and collaboration.

In chapter three, “How a Television Is Like a Urinating Donkey and Other Things I Learned Studying Navajo Poetics: On Puns, Bilingual Navajo, and Ideophony,” Anthony K. Webster studies Navajo poetry that is meant to be performed orally, and how it has influenced his understanding not only of contemporary Navajo discourse at an everyday level, but also of Navajo poetics. He juxtaposes the uses that bilingual Navajos make of verbal arts such as punning and ideophony with Western literary traditions, and ultimately suggests “the ways that Navajo poets actively create something recognizable as a ‘Navajo language’ and the role of such valorizations in the ethnopoetics of Navajo language shift.”

The second section deals with Indigenous Languages Crossing the Digital Divide / *Lenguas indígenas cruzando la brecha digital*. It begins with Michael Glasser’s chapter on “Computational Morphology and the Teaching of Indigenous Languages.” In this chapter, Gasser addresses the use of computer-assisted language learning (CALL) in indigenous language pedagogy, in particular the need for software that can analyze and model the complex morphology of many Amerindian languages such as K’iche’ Maya and Quechua. He finishes with a discussion of the potential application of such technology to the teaching of these languages.

In chapter five, “Ciberaymara: curso de enseñanza–aprendizaje del aymara desde el Internet,” Mabel Arteaga Vino presents the online language instruction course *Ciberaymara*, designed to be a self-learning course. It was inspired in part by a different online Aymara course known simply as *Aymara online* and sponsored by the University of Florida, and further motivated by yet another online course sponsored by the University of California at San Diego and designed for students who had already studied Aymara for one semester. *Ciberaymara* is novel in that it is the first complex online Aymara course designed, directed, and implemented by Aymaras with training and experience in relevant fields: linguistics, anthropology, computer programming, graphic design, photography, acting, and radio. Since it is difficult to obtain the necessary interactive input to achieve significant oral communication practice, the program focuses on the other three communicative skills: listening, reading, and writing. The content focuses on topics of cultural interest in the Aymara world, and helps students gain an understanding of the cultural context of the language as well as learn general vocabulary and grammar.

In chapter six, “La edición online del manuscrito del *Popol Wuj*: lengua y cultura,” Carlos M. López presents the online edition of the *Popol Wuj*, a collection of creation stories and

legends of the ancient Maya of southern Mexico and Guatemala. The author asserts that over time, this collection of myths and legends has suffered the effects of colonization in many and various ways; this new online version seeks to “decolonize” these texts and help return them to their original legitimacy. This chapter outlines the fundamental concepts that inspired the online project, as well as some of the characteristics of its implementation.

The third section concerns Politics of Indigenous Languages and Cultures / *Políticas lingüístico-culturales indígenas*. Jorge R. Alderetes has the first chapter in this section, on “Los procesos de reetnización y su impacto sobre las políticas lingüísticas.” He addresses contemporary attempts to revitalize not only the ethnic pride of the indigenous peoples that inhabit northern Argentina, but also their linguistic pride and their ability to speak their native tongues. Alderetes insists that are not only there indigenous groups who still speak their native languages, but also mestizo groups who speak indigenous languages; furthermore, those Spanish speakers who live in these regions speak dialects that are strongly influenced by the Amerindian languages. His paper concentrates on the impact that re-ethnicization efforts have had on social and educational policies in the region in recent years, particularly in the area of Bilingual Intercultural Education, and how the powers that be have responded to these efforts.

In chapter eight on “Políticas lingüísticas y exclusión: el rol de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con relación al quechua en Argentina,” Lelia Inés Albarracín deals with the contrasts among Andean countries with regard to the successful implementation of Bilingual Intercultural Education. Her primary focus is on Argentina, where BIE has been less than successful for a variety of sociohistorical and political reasons. Albarracín offers an analysis of these reasons, and of the outcomes of the limited experiences in BIE to date in Argentina. She ends with predictions of the consequences that Argentina’s discriminatory educational policies could have.

In chapter nine, “Situación actual de la lengua mapuche en Chubut (Argentina) y la educación intercultural bilingüe,” Antonio E. Díaz-Fernández Aráoz offers a brief overview of the current sociolinguistic situation of *mapuzungun*, the language of the Mapuche in Chubut, Argentina, including statistics on numbers of speakers, and an explanation of the current linguistic status of the language and the dire linguistic discrimination that speakers face. The author finishes with an analysis of current efforts at revitalization.

The fourth section addresses Revitalization and Maintenance of Indigenous Languages / *Revitalización y mantenimiento de lenguas indígenas*. Chapter ten, “El Proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos,” by José Antonio Flores Farfán, presents the case of the Project for Linguistic and Cultural Revitalization, Maintenance, and Development (or PRMDLC, according to its Spanish name) for the Nahuatl language in Mexico. This is a bottom-up, grass-roots project that is being organized and implemented as an alternative to state-sponsored efforts in the same direction. It is designed to help strengthen both educational and extracurricular vectors for linguistic and cultural revalorization and use, and can be employed with any age group, with the ultimate goal of having these same groups build on and keep the project going. The paper describes both the theoretical bases for the project, and the practical efforts that have gone into it to date.

In chapter eleven, “‘So That We Don’t Lose Words’: Reconstructing a Kaqchikel Medical Lexicon,” Emily Tummons, Robert Henderson, and Peter Rohloff discuss their efforts to help expand the functional domains of Kakchiquel Maya in Guatemala. In particular, they

have carried out active fieldwork in the area, collaborating with communities to help them expand their lexicon to include medical terminology. The Kakchiquel-speaking groups with whom they worked were highly conscious of the importance of functional domains, and were the ones who coined the phrase “So that we don’t lose words” to describe the process and purpose of the project. This paper discusses the long and involved process of collaboration with native speakers, linguists, and medical professionals to find appropriate lexical terms already within the Kakchiquel language, or create neologisms to fill the gaps where no appropriate concepts already exist.

In chapter twelve, “Revitalización y mantenimiento de la lengua chuj en La Trinitaria, Chiapas: primer acercamiento desde las ideologías lingüísticas,” Lorena Cordova Hernández discusses another Mayan language, Chuj, spoken primarily in northern Guatemala, although there is a smaller number of speakers in southern Mexico, mostly in Campeche and Chiapas. Cordova Hernández’s paper focuses on the speakers in La Trinitaria, Chiapas. The author describes the linguistic situation of Chuj in this region, which is something of a special case. Mexico attempts to valorize its indigenous languages, but in so doing, tends to reject those of Guatemala and other nearby countries, and since Chuj is considered to be more a Guatemalan import than a native Mexican language, it suffers something of a double linguistic prejudice. However, Cordova Hernández notes that some efforts are now underway to revive interest in and use of the language in this southern Mexican town.

The fifth section is titled Not Forgetting: The Sociohistorical, Sociocultural, and Sociolinguistic Capitals of Indigenous Languages / *No olvidando: los capitales sociohistóricos, socioculturales, y sociolingüísticos de las lenguas indígenas*. In chapter thirteen, “Tracing the Trajectories of Indigenous Literacies in the Americas,” Peter Cowan and Serafin M. Coronel-Molina draw on data from recent studies examining indigenous and mestizo communities that engage in social practices of transculturated, Amerindian literacies to trace two trajectories of Indigenous literacy practices through time and space. The first of these trajectories highlights the domination of European alphabetic-text literacy; the second illuminates the coexistence of Amerindian literacy practices that function alongside the dominant European paradigm. Urban’s “metaculture” (2001) and Mignolo’s “colonial semiosis” (1995) offer theoretical constructs that enable the authors to account for continuities and discontinuities among semiotic systems in the Americas.

In chapter fourteen, “Between Communication and Ethnic Identity: The Cultural Relevance of Language Acquisition, Memory and Forgetting,” Jean-Jacques Decoster considers both language and mode of dress as markers of identity, and attempts to deconstruct a common cliché into its respective components to show how those markers anchor cultural identity in different ways, as they also become instruments of negotiation and transformation used by both the dominant and the dominated group.

In chapter fifteen, entitled “El mito del *Kharisiri* y más allá de la enseñanza de las lenguas indígenas en el trabajo de campo,” Vannessa Peláez-Barrios analyzes the difficulties and implications of doing field work in an environment where the investigator does not speak the language of those being investigated. Her point of departure is a traditional Andean myth that exists in both Quechua and Aymara communities; she also includes opinions regarding the myth held by medical doctors trained in Western medicine, local shamans, and priests and practitioners of different religious denominations, in particular, those of indigenous belief systems versus those of the Catholic faith.

The sixth section, Indigenous Languages and Pedagogy / *Lenguas indígenas y pedagogía* is the longest section, containing five chapters. Vidal Carbajal Solís's chapter, entitled "Enseñanza del quechua como segunda lengua en dos escuelas urbanas de Cuzco, Perú: un desafío," discusses a participative action research project on teaching Quechua as a second language in an urban setting, in two schools in Sicuani and Langui. His study found that the intergenerational transmission of Quechua is endangered in Sicuani, but continues to be maintained in Langui, although there are some worrying signs that this may not be the case for long.

In chapter seventeen, "Elaboración de textos de lengua materna en quechua Cuzco–Collao," Nonato Rufino Chuquimamani Valer discusses the trilingual nature of the department of Puno, Peru. He describes in detail the Experimental Project on Bilingual Education (PEEB, according to its Spanish acronym) that was carried out over twenty years ago, beginning in 1987, and outlines its outcomes. Unfortunately, with the end of the experimental program, the materials developed for it were not kept up to date, and now the Bilingual Intercultural Education program is sadly lacking in materials and other resources. The author urges the necessity of updating these materials, adding to them for other subjects of study, and continuing the original work of the PEEB to make BIE a true reality instead of merely a constitutional one.

In chapter eighteen, "*El aprendizaje del runasimi (quechua) y la letra del wayñu/ Learning Runasimi (Quechua) and Wayñu Lyrics/Runasimipi rimay yachaynin chaymantapas wayñupa qanllariynin,*" Numa Armacanqui proposes using the lyrics of wayñus, traditional Andean songs, as a resource in teaching and learning Runasimi, or the Quechua language. He asserts that wayñus are the most important genre of Quechua Andean music and that it is intimately related to Runasimi, and outlines some advantages and disadvantages in using wayñu lyrics for pedagogical purposes, up to and including the difficulty of translating Runasimi into Spanish and English.

Chapter nineteen, "*El aprendizaje del runasimi o quechua puede ser divertido y agradable/Learning Runasimi or Quechua Can Be Fun and Enjoyable/Allin pukllanimpim kanman runasimi qallu yachayninqa,*" by Elia J. Armacanqui-Tipacti, also addresses the use of wayñus in teaching Quechua, including some suggestions for fun and interesting activities to teach language skills and to teach literature. The author maintains that because of the poetry inherent in their expression, the literary devices employed in their production, and the themes treated in the songs, wayñus are an excellent way to teach language, literature, and culture.

In chapter twenty, "Using *Wayñu* Lyrics in Runasimi Instruction: Support from Applied Linguistics and Learning Styles / *Uso de las letras de wayñu en la instrucción del runasimi: aportes de la lingüística aplicada y de los estilos de aprendizaje,*" Melina Lozano presents some further arguments in favor of using wayñus as educational tools. She cites research that supports the use of music in language learning, and points out that incorporating wayñus in a Quechua pedagogy program is a perfect fit with ACTFL standards for foreign language pedagogy. It is also one more, unique form of input to include in the students' learning repertoire.

Section seven, Teaching and Learning Styles, Translation, and Linguistic Structure / *Estilos de enseñanza y aprendizaje, traducción, y estructura lingüística*, is the final section. Its first chapter, "Indigenous Language Learning and the Concept of Style: Reflections on My Experiences with Quechua and Aymara," is by Juan Eduardo Wolf, who focuses on the importance of the concept of style in language teaching, which he also links to definitions of

style used in anthropology and sociolinguistics. He asks, “If identity lies at the heart of style, then what are the sociopolitical consequences of the styles instructors use in teaching indigenous languages?” and finishes by offering suggestions on how to implement style-based indigenous language instruction.

Exactly as the title states, Margarita Huayhua addresses “Some Issues in Translating Quechua” in chapter twenty-two. As she notes, “the process of translating from one language to another is not simple. Rather it is a complicated task in which concepts and meanings cannot be translated in a straightforward manner.” This has implications for both language teaching and for research. In this chapter, she begins with a consideration of some of the particular cases of opacity of translation that she and her students have explored in the classroom. She then goes on to consider the implications of translation for fieldwork, where she observes, “Most researchers who do fieldwork in Quechua-speaking communities ... hire a translator who provides them with a translation of Quechua to Spanish, which is the basis of the subsequent translation to English. That is, researchers interpret data that have passed through multiple translations.” Problems arise, she asserts, when these researchers assume their translations to be “transparent and free from any ideological input in the process of translating Quechua to Spanish.” She offers a number of empirical illustrations of these problems.

The final chapter, “Usos y funciones de la partícula *in* en el náwatl de Tlaxcala,” by Alfonso Hernández Cervantes, explores the use of the particle *in*, which functions as the definite article (the; or *el, la, los, las* in Spanish) in Nahuatl. The author explains placement of the article, and grammatical, semantic, and pragmatic functions of the phrases in which it appears.

Acknowledgements

Both the conference and this volume are the result of the hard work and dedication of many people. Our profound gratitude goes to all the participants in this event and to the Keynote Speakers, renowned experts in indigenous languages and cultures of Latin America, including Nora C. England from the University of Texas at Austin; Jean-Jacques Decoster from Centro TINKU, Cuzco, Peru; Rosaleen Howard from Newcastle University, UK; and Luis Enrique López from PACE, GTZ, Guatemala City, Guatemala. We also owe a special debt of gratitude to Patrick O’Meara, Vice President for International Affairs, and Bradley A.U. Levinson, Director of the Center for Latin American and Caribbean Studies, both of Indiana University, for their introductory remarks.

The success of this event was due in great part to the careful organization and planning that took place beforehand. Therefore, thanks are due to all those involved in these initial stages. The conveners of STILLA 2008 were Serafín M. Coronel-Molina (School of Education) and John H. McDowell (Department of Folklore and Ethnomusicology). They were ably assisted by graduate student assistants Eric Carbajal, Selina Morales, Kate Schramm, and by Webmasters Michael Grove and Chris Rosenthal. We are deeply grateful to all of them for playing a key role in helping us with the organization of the symposium as a whole. Our thanks also go to the students who volunteered their assistance during the days of the event, among them Nicholas Husbye, Seonmin Huh, Megan Solon, Valerie Cross, Mun Woo Lee, Erin M. Lemrow, Ophelia Hsiang-ling Huang, Mintzi Auanda Martínez-Rivera, Cynthia Roberts, Sarah Johnson, Hye-Kyung Kim, and María Duarte.

We are deeply grateful to our colleagues Matthew J. Van Hoose, Miguel Rodríguez-Maldonado, María Gladys Vallieres, Michael Gasser, Bradley A.U. Levinson, Sharon Schierling, Enid Zimmerman, Aurolyn Luykx, Daniel F. Suslak, Tarajeau Yazzie-Mintz, Peter Cowan, Luciana Namorato, Richard Bauman, César Felix-Brasdefer, M. Najeeb Shafiq, Mary Beth Hines, Nonato Rufino Chuquimamani Valer, and Jean-Jacques Decoster for having helped us as chairs and discussants of the diverse sessions. Many thanks to all the panel and workshop organizers, individual presenters and participants in general for their insightful contributions to the discussions on the diverse themes and issues related to indigenous languages of Latin America.

Our special thanks also goes to the CLACS-IU office and Office of International Study for helping our international visitors with their visas and other related administrative paperwork. Indiana University was a wonderful host institution that provided all kind of facilities and services. We are grateful to the administrators who provided us their great support at all levels. We owe a special debt of gratitude to institutions, friends, colleagues and social media from around the world for helping us publicizing STILLA 2008 locally and globally.

Subsequently, in her role as Graduate Student Assistant to the Minority Languages and Cultures of Latin America Program (MLCP), Megan Solon helped us with the video clip streaming and with the initial process of the call for paper submissions to be included in the present volume. All these wonderful people contributed tremendously to make this event a reality.

Our deepest gratitude also goes to all the cosponsors, both within and outside Indiana University. Without their support, this event could not have taken place. The cosponsors located at Indiana University were the Office of the Vice President for International Affairs; Department of Literacy, Culture, and Language Education in the School of Education; Indiana University Foundation, Indiana University Office of the Provost; Department of History; Department of Anthropology; Department of Folklore and Ethnomusicology; and the Department of Spanish and Portuguese. The cosponsors and partner institutions outside of Indiana University were the Center for Latin American and Caribbean Studies (CLACS), University of Illinois, Urbana-Champaign; Center for Latin American Studies (CLAS), The Ohio State University, Columbus; Latin American and Caribbean Studies Program (LACS), The University of Michigan, Ann Arbor; Center for Latin American Studies (CLAS), University of Chicago, Illinois; The Helen Kellogg Institute for International Studies (KI), University of Notre Dame, Indiana; and the Latin American, Caribbean, and Iberian Studies Center (LACIS), University of Wisconsin, Madison.

We are profoundly grateful to Linda Travis for helping us with part of the editorial work. Our deepest gratitude also goes to Nancy H. Hornberger for writing the inspiring preface to the volume, and to the Center for Latin American and Caribbean Studies (CLACS) and the Minority Languages and Cultures of Latin America Program (MLCP) at Indiana University for agreeing to publish this volume. Without the generous help of all these fine people and institutions, both STILLA 2008 and ATLILLA would never have become a reality, and this volume in front of you would never have seen light of day.

PART 1

Ethnography of Speaking, Ethnopoetics, and Discourse Approaches: Personal Trajectories

*Etnografía del habla, etnopoética, y enfoques discursivos:
trayectorias personales*

CHAPTER 1

On Committing Kamsá to Writing: Improvisations and Collaborations

John H. McDowell

Abstract

Revisiting my prolonged adventure as an ethnographer of communication in Colombia's Sibundoy Valley, which spanned the 1970s and 80s, I take note of a language-learning process that at last secured for me a modest level of competence in the Kamsá of my host family and community. My return to Sibundoy Valley days is grounded in two instructive stories, one mythical and the other historical, performed in my presence by Taita Bautista Juajibioy; these stories anchor Kamsá civilization in its spiritual and material quadrants. The process of learning Kamsá in the field involved working my way through a series of speech genres, beginning with the readily accessible nicknames known as "ugly names," passing through the sayings of the ancestors and mythic narratives, and culminating in the partially opaque ceremonial speaking. At every step along the way, I was the beneficiary of a collaborative procedure that depended on both the skills and good nature of my Kamsá hosts. Each of the speech genres we worked on had its lessons, but the ceremonial speaking, which pushes Kamsá morphology to its limits, created puzzles and challenges that taught us much about the language but eventually resisted our best efforts at elucidation of language form and meaning. I have taken the liberty of including ten photographs that I made and shared over the years, to provide a visual feel for the place and its people of those times. Some of those pictured are still among the living, but, alas, several have since entered the domain of perpetual peace.

Introduction

The teaching and learning of indigenous languages happens in all kinds of scenarios—in homes and schools, at community events, on the internet, and importantly, in ethnographic field settings. I want to talk about my experiences in learning the Kamsá language, spoken as a native tongue by several thousand people whose roots are in the Sibundoy Valley of southwestern Colombia, through an apprenticeship that took place not in the classroom but in the field. The learning and teaching of language that take place in field research are a vital component of the ethnographic process and often are central to the success or failure of ethnographic projects. Moreover, it is common for the fruits of ethnographic work to find their way into constructions of language and culture that become representative of the community to the outside world and that have significant impact within the community in recuperative projects. Linguistic exchange is a crucial node in the process of making sense across barriers of language and culture, and solid arguments can be advanced for taking a closer look at how these exchanges transpire (Clifford and Marcus, 1986; Heath and Street, 2008). My former teacher and present colleague and friend, Joel Sherzer, proposed that we dedicate this STILLA 2008 panel to revisiting our work with indigenous communities and their languages; to that end, I offer in this paper an assessment of

key features in the linguistic exchanges that brought me and my Kamsá hosts into a collaborative effort to probe the Kamsá ethos. These comments are addressed to the field stages of *doing the ethnography of speaking*, a practice that runs in tandem with *doing ethnopoetics*. In this retrospective I restrict my attention to the collaboration between fieldworker and native, and have little or nothing to say about a later stage, what has been for me a lonelier operation, of preparing texts for publication.

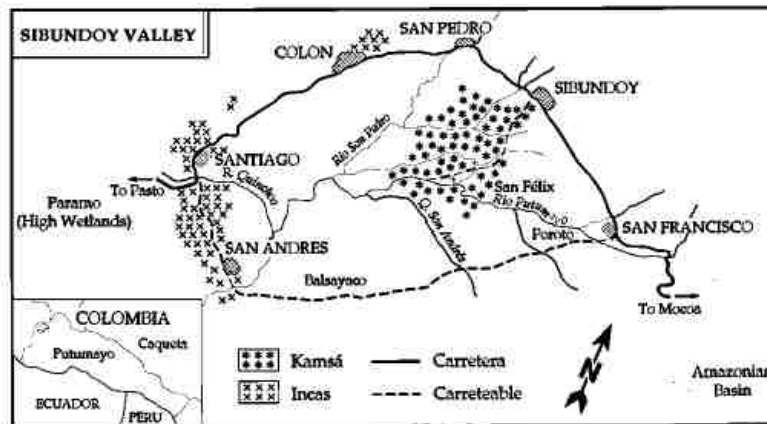


Figure 1. Map of Sibundoy Valley

In working with the Kamsá community in Colombia's Sibundoy Valley, I found myself among speakers of a language isolate, apparently the last living dialect of the Quillasinga family of languages, for which there was and continues to be very little in the way of published materials. The language was so obscure that it had been referred to by several different names (Coche, Mocoa, Sibundoy, Camsa, Kamsá—young activists today insist on the term Kamäntsá) and mistakenly aligned with the Chibchan family of languages in some taxonomies (Loukotka, 1967). Hence, I have struggled to fashion sparse existing resources into a serviceable method for documenting oral tradition and verbal art performances. Throughout this process, I worked closely with my Kamsá hosts, the Juajibioy and Jacanamijoy families, to develop a viable means of capturing Kamsá talk in writing. In this essay, I want to revisit some of the many improvisations and collaborations that fueled this process and examine ceremonial speeches in Kamsá as verbal expressive acts that challenge our best efforts at transcription and translation. Performances in genres like this one highlight unsuspected capabilities of the code by laying out inflective paradigms and then stretching them to the limits, and sometimes beyond.

The Kamsá World of Words

Some years ago I had occasion to be in San Juan de los Pastos, the city better known as Pasto, capital of the southern Colombian department of Nariño. There I came into contact with members of the two indigenous communities resident in the not-too-distant Sibundoy Valley—the Kamsá and the Ingas, the latter speaking the northernmost dialect of the Quechuan language family. I heard about a certain Alberto Juajibioy, a Kamsá gentleman who was working as a museum curator at the Universidad de Antioquia in Medellín, and was able to make the acquaintance of this kind and knowledgeable man and initiate a friendship with him that was to last until his recent death. Alberto wrote for me two letters of introduction, one to a mestizo

family in the town of Sibundoy, another to his father, the distinguished elder, taita Bautista Juajibioy, who had been elected *gobernador* of his community six times.



Figure 2. Taita Bautista instructing



Figure 3. Alberto in Medellín

Armed with these letters, I made my way to the Sibundoy Valley and contacted the mestizo family Alberto had recommended me to; they, in turn, sent two of their sons to guide me out into the *vereda* where taita Bautista and his extended family resided. I met taita Bautista and his wife, mama Concepción, in September of 1978 and made arrangements to occupy a room in the nearby house of Bautista's daughter María Juajibioy and her husband Justo Jacanamijoy and their children. Before this deal was sealed, I had to persuade Justo that a white man like me could abide the infliction of fleas, and reassure María that I would indeed be able to eat her cooking.



Figure 4. Justo's and María's house



Figure 5. María is planting corn

During the course of a year spent with this host family, I found remedies for the fleas and I prospered on María's cooking. Much more than that, I acquired a home with good, caring people to look after me and take an interest in my work.

I want to return to the talk I heard and recorded from taita Bautista that very first afternoon in vereda San Félix near the headwaters of the Putumayo River. This white-haired, elegant man had been talking to priests and anthropologists for a long time and he knew very well how to represent his people and his culture to outsiders. But he was also recognized by his community as a sage elder. That very first visit I was able to document an interesting spate of talk delving into the cosmological and political setting of the Kamsá. In the late afternoon sunshine, several family members and neighbors got together for some informal conversing and sharing a drop or two of *bokoy*, the homemade maize beer, which gave way after a while to a counseling session with taita Bautista expostulating on points of belief and history he marked as foundational for the community. A group of middle-aged men were his primary audience, but he kept me in the loop by intermixing Kamsá and Spanish, and occasionally sending my way additional bits of information and explanation.



Figure 6. María and her mother, mama Concha (Concepción)

I select here for presentation two pieces of the discourse of that afternoon, my introduction to the Kamsá world of words. The first situates the Kamsá people in relation to the rise of civilization in the Sibundoy Valley; the second traces a somber history of dispossession in more recent times. Both reach deeply into a trove of traditional knowledge and implicate a rich forum of storytelling in the mythic narrative vein. As a folklorist, I felt I had stumbled upon the mother lode, and my subsequent work with Sibundoy Valley materials can be seen as a quest to unravel the clues offered in these words spoken by taita Bautista (see McDowell 1983, 1990, 1994), a process I want to examine briefly in this paper. But first, let's ground ourselves in the two-pronged exposition taita Bautista put forward for the benefit of his junior peers, and for me, that distant September day.

The first text delves into mythic time; I have called it "Kaka Tempo: The Raw Time," and I present it in the original mixed Kamsá-Spanish and in my English translation:

1 "Kaka Tempo: The Raw Time"

cuentan, ¿no?

They tell it, see?

tiempo de la oscuridad yibets tempoka
The time of darkness, the dark time.

y ya tiempo de luzna binyen tempoka
And later the time of light, the dawn time.

y ya otra kaka tempoka tiempo crudo comían todo crudo kaka tempo
And later another, the raw time, the time of rawness, they ate everything raw, the raw time.
(laughs)

todo tiempo crudo que comían crudo pues todo
All the raw time they ate everything raw.

toda fruta, todo crudo, crudo, crudo como antes no había candela
Every fruit, everything raw, raw, raw, since before there was no fire.

por eso se llama kaka tempo tiempo crudo
That's why it is called the raw period, the time of rawness.

después ya que hubo candela entonces ya aprendían a cocinar
Later when there was fire, then at last they learned how to cook.

antes que sabía gustar como habían muchos
Earlier I used to like it, since there were many,

habían estado conversando los mayores
the elders would be conversing

uno estaba allí oyendo todo
one was there hearing everything.

antes de la llegada de los misioneros
before the arrival of the missionaries.

Taita Bautista situates himself as an alert young fellow tuning into the talk of his elders when he was but a child. Sketching out the cosmic ages, taita Bautista highlights the progression from darkness all the way through to the beginning of modern times, marked by the arrival of the missionaries. I was to learn that the body of Kamsá mythology traces in key moments in this sequence—the first rising of the sun, the acquisition of fire and seed corn, the vanquishing of the *aucas*, a substrate population, and the subduing of spiritual power so that the Kamsá world would be conducive to the establishment of civilization. These actions leading to the founding of civil society were carried out by the ancestors, a generalized stratum of first people, only one of whom, the demigod and culture hero, Wangetsmuna, was named. As I interpolated the wisdom of these stories into lessons conveyed in the other Kamsá speech genres I was studying, I came to

see that these ancestors were pivotal in Kamsá thought, that, as the ceremonial speech formula has it, *tsjiyetsashekwastona*, “surely I am following in their footsteps” (see McDowell 1990).

The second text I have salvaged from taita Bautista’s instructive talk, which I call “Carlos Tamoabioy’s,” has to do with more modern events, and I present it in English translation, for purposes of efficiency:

2 “Carlos Tamoabioy’s”

This place is Carlos Tamoabioy’s...
 One has to know how things were.
 This is our land; he left it to us.
 He delivered the papers, signed by his hand.
 The will and testament is housed in Quito,
 the deed in Popayán...
 Later this place became a reservation,
 the property of the Indian.
 This land, from the Patascoy Volcano to the Tortuga,
 from doña Juana (a volcano) to,
 what is the name of that river?
 It borders on Los Laboneros.
 The people of this place are the owners,
 the true owners.
 The people of this place didn’t know how to hold it.
 But Carlos Tamoabioy provided for us.
 Because we didn’t heed him,
 we have been thrown off our own land.
 And then we sought help from a native lawyer,
 Leandro Agreda, like this, a very small man.
 He fought hard for us,
 he defended the Indian well.
 The people of this place must respect him.

One of the missionaries told me:
 “What if you people had said:
 ‘Five days warning and all whites must leave,
 because there is a law.’”
 But due to our ignorance,
 they have stolen our land. (laughs)
 We, the people of this place, being the real owners.
 And the writing is housed in Quito,
 the deed in Popayán.

As the afternoon shaded into evening, taita Bautista returned to foundational matters, but approached them from the other end of the temporal continuum, from the more recent past. Picking up with the arrival of the missionaries, he mentioned the names of two historical figures who fought for the rights of the indigenous people, taita Carlos Tamoabioy, the early eighteenth-

century cacique who left his lands to his people, and Leandro Agreda, an early twentieth-century *tintorillo* or self-trained lawyer, who vigorously argued for indigenous land rights in the local and regional legal system (Bonilla, 1972). In spite of these precedents and efforts, taita Bautista observes, the indigenous people have had only limited success in preserving their hold on the land.

These two discourses framed for me an agenda of inquiry—to gain an understanding of the distinctive Kamsá cosmology, and to assess the current situation of a people that has suffered alienation from its land during the time of the missionaries. My principal avenue of insight would be the traditional forms of discourse that flourished in private conversations and in public ceremonies. But to achieve my goals, I required a tool I did not yet possess—the ability to transcribe, translate, and understand these discourse forms at the heart of my project.

Collaborative Ethnopoetics

I was able to spend an entire year in the Sibundoy Valley from September of 1978 to August of 1979, with support from a Fulbright fellowship. I knew that mythic narrative was a living force in the community, and I wanted to explore the corpus of tales and see how they related to personal and collective concerns. In the course of living with the Kamsá I came to see the centrality of speech in the conduct of community affairs and to appreciate the importance of two additional speech genres, sayings of the ancestors and ceremonial speech-making. During that Fulbright year and in later visits to the valley, I actively sought out storytellers and storytelling situations, I sampled and tried to understand the extensive corpus of sayings, and I attempted to document and penetrate the ceremonial speaking discourse, a mode of verbal artistry that was in decline and has since all but vanished. I also became aware of special modes of speaking practiced by traditional doctors, and added these to my list of targeted verbal practices.

Clearly, securing a handle on these speech forms depended upon a degree of mastery of Kamsá that I have not yet obtained, even at the date of this writing. Due to the paucity of available materials on the Kamsá language—there is to date no dictionary or full-scale grammar—I was unable to prepare myself very much in advance of my arrival to the Sibundoy Valley. Hence, my language learning has been very much a seat-of-the-pants operation, part of a continuous exchange I entered into with my host family—I offered them accounts of far-away peoples and places, and in return, they instructed me in the ways and words of their people. I did have recourse to Linda Howard's preliminary phonological analysis of the Kamsá language (1967), which I was able to adapt into a workable orthography for my own purposes. And a small book co-authored in 1973 by Alberto Juajibioy, *Bosquejo etnolingüístico del grupo Kamsá de Sibundoy, Putumayo, Colombia*, gave me my initial grounding in the complex morphology of the Kamsá verb.

One forum that turned out to be very instructive was the arena of nicknames, a lively practice among the Kamsá, where colorful individuals receive a *podeska wabainá*, Kamsá for “ugly name,” names that are used exclusively in the absence of the individuals they refer to (McDowell, 1981). These miniature verbal art objects embody lexicon and basic grammatical categories in an accessible medium, and provide as well much furtive mirth and delight. I began writing down the names I encountered in a little notebook, and was soon warned by my Kamsá friends to guard that notebook lest it fall into the wrong hands and provoke offense.

Here is a sample of what can be gleaned about Kamsá grammar from Kamsá nicknames:

The prefix –wa/-was

Waschichila (“Pisser”). Kamsa and Spanish; wa- is a prefix that humanizes or intensifies; chichi is Spanish vernacular for ‘urine’. Given to “a woman who was fierce, and when she became angry, she would piss in her clothes.”

Wastorchena (“Piece of Cake”). Kamsa and Spanish; was- the intensifying prefix; torchena, from Spanish for ‘cake’. Given to “a woman who liked to drink; there she would sit showing all her private parts.”

The nominal classifier -be

don Watungabe (“Sir Balls”). Spanish term of respect, don, and a Kamsa derivative of wasungabe, ‘ball’. Given to a man with a speech defect, who substitutes /t/ for /s/.

Negative nominal classifiers –txe and -bja

Diablontxe (“Big Devil”). Spanish root, diablo, devil; Kamsa suffix -ntxe, signifying something large and ugly. Given to a large man who “goes to parties in traditional dress and likes to fight.”

Manavallubja (“Worthless”). Inga, Spanish, Kamsa composite: mana, Inga for ‘negative’; valle, Spanish for “worth”; -bja, Kamsa dispepective suffix. Given by a grandmother to a small child.

These and many other particles highlighted in the nicknames would reappear throughout the verbal materials I was gathering, and my work with my Kamsá hosts on the nicknames offered a pleasurable framework for beginning my analysis of Kamsá grammatical categories and processes.

But a deeper incursion into the intricacies of the language was required. Since I was set adrift in the Kamsá world of words without much in the way of a paddle, I had to engage in an improvised and highly collaborative mode of language learning, a crash course, if you will, and very much on-the-spot. It all came down to capturing the sound and sense of the language, and I have termed “collaborative ethnopoetics” the process we—my Kamsá hosts and I—developed through a prolonged process of trial and error (see McDowell, 2000). Though I realize each case is different, I believe that doing ethnography of speaking calls for an intensely collaborative process between the scholar and the community, and that these collaborative techniques need to be openly presented and discussed. In an effort to walk this talk, let me describe, briefly, how my Kamsá hosts and I conspired to get at the sound and sense of Kamsá verbal art productions.

I had access to fine storytellers such as taita Bautista, Mariano and Estanislao Chicunque, María Juajibioy, Justo Jacanamijoy, and others, so I very quickly accumulated a significant corpus of mythic narrative performances on audio cassette tape. Without exception, these recordings derived from performances for Kamsá audiences, so I was confronted with a need to



Figure 7. Justo and Fidel, swapping words while drinking maize beer (bokoy)

transcribe, translate, and contextualize materials emanating from intra-group communication. There were three specific facets to the collaborative method that evolved as Justo and María, my adopted parents, and their children, especially Juan and Angel, combined with me to track down phrases and meanings in the verbal performances I was recording in the Sibundoy Valley:

1. Working through the Spanish language as a shared communicative platform.
2. Repeating, slowly and clearly, each spoken phrase as it sounded on my field tapes so that I could commit it to writing.
3. Revisiting each of these phrases for a careful analysis of meaning.

By the end of this laborious process, we were fairly confident that I had in writing the words to the stories, and that we had worked together to produce a reasoned translation of each story into Spanish.¹

There were interesting complications to each of these facets. Kamsá phonology is difficult, and I never could hear the distinction between the phonemes I write as /sh/ and /x/, the palatal and retroflex fricative, respectively. With my Kamsá helpers, we devised this method—whenever I heard either of these sounds, I would ask if it was the /sh/ as in *shema* (woman) or the /x/ as in *kex* (dog). Spanish was a common second language uniting my hosts and me, so it proved irresistible to fall back on it as *lingua franca* for our work. This processing of Kamsá via Spanish would seem to harbor some danger but I found that working the Kamsá through the Spanish provided valuable insights into how my hosts understood the Kamsá of these verbal texts. I began to think about the psychological reality of the morpheme, and the compatibility and lack thereof between languages, as my hosts selected from the palate of available semantic units in the Kamsá originals in producing their Spanish translations. My careful parsing of the Kamsá agglutinations seemed overblown by comparison to the trim Spanish formulations I was getting from Justo and María and their sons. Much of the semantics in the Kamsá didn't appear to consciously register for them, and they were content to let context and performative features such as intonation carry a good portion of this semantic labor.

¹In going back over these texts and tapes, I have noted places where my collaborators made changes in the original spoken version; this is a matter worth study in its own right.

Ceremonial Speaking: The Limits of Language Learning

It was with reference to ceremonial speaking that I came to realize that some discourse imposes limits to intelligibility. If we had not established our collaborative ethnopoetics, I might not have grasped the fact that even the most knowledgeable among my Kamsá helpers, even the elders, could not provide for me a close parsing of the complex verbal constructions typical of Kamsá ceremonial speaking. Elders like taita Bautista and Mariano Chicunque could formulate these phrases in the requisite up-tempo chanting, but when asked to explicate this verbal production, on a phrase-by-phrase basis, they could not do it. Unlike the nicknames and the mythic narratives, these speeches remained partially opaque to even their creators, though these men had no difficulty conveying the general sense of all but the most difficult phrases. Here my efforts at language learning came to grief against the resistance afforded by an advanced form of verbal virtuosity, a skillful display of artistry that pushed the code to its functional limits.

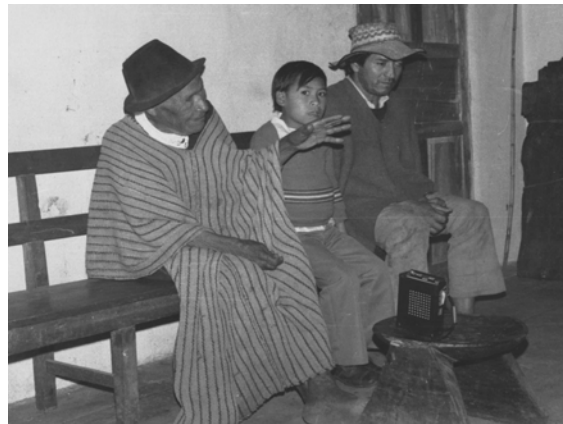


Figure 8. Taita Mariano telling a tale

The ceremonial speaking created an initial challenge due to its performance features—a rapid pacing, the overlapping of voices (McDowell, 1983). But even once these were surmounted through the replaying tactic that was at the core of our collaborative ethnopoetics, points of resolute ambiguity persisted. There were two kinds of problems in decoding this elaborated code. One was the way certain locutions operated more as verbal props than semantic elements, much as David Murray (1977) describes for the verbal paraphernalia of Navajo ceremonialism. Phrases like *ndoka remidio*, part of the litany of Kamsá ceremonial speaking, defy close translation. Literally we could translate this phrase as “sin remedio” or “without remedy,” but it works in the speeches much more like “so be it” in English, as a means of connecting adjacent units in the speeches. Much of this litany in the Kamsá speeches, the repeating units that served a ritual purpose, could not be taken for its literal meaning.

The second major source of opacity in Kamsá ceremonial speaking is the prevalence of cumbersome lexical items accumulating two or three times the normal inflectional load. A core piece of the artistry is formulating these ponderous terms, often built upon the backs of highly resonant Spanish loan words and exploiting the agglutinating capacities of Kamsá to the hilt. For example, consider this remarkable word-cum-phrase occurring in a greeting speech by Mariano Chicunque:

Kanye palabra nyetxá kwatabonjiyetenoxebwachina.
 A word since we have surely come together in this place.

The final word of this phrase can be parsed as follows:

kwa-ta-bo-n-j-i-ye-t-en-o-xebwachina

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

- (1) *kwa*: intensifier, in this case marks the speaker's mood of certainty; here translates as "surely."
- (2) *ta*: historical aspect, marks action that has been completed prior to the moment of speech; here translates as past tense.
- (3) *bo*: benefactive, indicates that the action performed is of benefit to the actors; here translates as "for our good."
- (4) *n*: an affirmative evidential, indicates that the speaker is witness to the event named in the verb; here translates as "so I see."
- (5) *j*: a verbal marker; does not translate.
- (6) *i*: first-person singular marker, "I."
- (7) *ye*: marker of legendary discourse, bringing into play the ancestral realm; here translates as "like our ancestors."
- (8) *t*: repetition marker, indicates that this action has happened before; translates as "again."
- (9) *en*: reciprocal marker, indicates that the action conjoins two or more participants, translates as "each other."
- (10) *o*: preverb qualifier, indicates that the action is accidental rather than designed; translates as "by chance."
- (11) *xebwachina*: verbal root meaning "to come together; to meet."

This string of elements produces the following replete translation into English: "So I see that it happens we have surely come together once again for our mutual benefit as in the days of the ancestors." It could be argued that since this is ceremonial speech, a heightened verbal medium, it merits translation in its replete form. On the other hand, my Kamsá helpers were not inspired to produce equally florid locutions when they recreated these speech phrases in Spanish, though they did case these translations in a slightly formal Spanish.



Figure 9. A ceremonial blessing



Figure 10. Kamsá native doctor, with curing branches and quartz crystal in hand

Kamsá ceremonial speaking brought me and my Kamsá interlocutors to the brink of unintelligibility. Recurring phrases composing this speech variety's litany resisted literal translation, and seemed to operate more like ritual objects than semantic constructs. Complex, multi-morphemic word bundles revealed possibilities that are present in the grammar but that defy the kind of swift processing necessary in everyday talk. Coming to grips with the ceremonial speaking proved to be instructive to me—on the way verbal artistry explores and extends the formal capacities of the language, and on the way language can serve as an accoutrement to ritual activity.

Conclusion

As an ethnographer of communication in Colombia's Sibundoy Valley, I was, conspicuously, a language learner. My curriculum was the verbal art forms of the Kamsá, and I graduated from an elementary course in nicknames to an intermediate course in mythic narratives, and finally moved on to advanced training in ceremonial speaking and the quasi-verbal languages of the native doctors. My instructors were my congenial hosts, who dedicated many patient hours to my improvement. They were able to see progress on my part, their star pupil, and I was able to gain valuable access to the world of Kamsá words. These words converged on the ancestors as the cosmic and political matrix of Kamsá thought.

It is worth noting that I was not exclusively a pupil as there were occasions calling for me to take on the role of instructor. Juan Jacanamijoy was a teenager at the time and knew the Beatles' songs, but had little idea what the lyrics were about; I was able to provide translations. Towards the end of my year's stay, I began teaching Justo and María how to write their native language, which to them was purely a spoken language. We had several evening sessions with notebooks and pencils as I walked them through the orthography I had developed for my own purposes. What I mostly recall from these sessions is how delighted they were to see that their language could be displayed in letters, and how difficult it was for them to make this transition from speech to writing.

Committing Kamsá to writing has been a continuing challenge for me. It is an exercise that brought me into close proximity with my Kamsá hosts as it became our shared project.

During the many hours I sat, notebook in hand, tape recorder nearby, sorting out *shema* from *kex* and sifting through the clusters of morphemes, my Kamsá hosts and I worked as partners in a common endeavor. At times, it seemed that Justo and María were more intent than I was on moving forward with the project. They came to share my agenda, which held meaning for them too, as both were already serious students of their own language and culture, positioned as untrained but sensitive insiders. Aware of the impact of external forces, worried about the loss of traditional practices, Justo and María had many of the same concerns I brought to the study of Kamsá verbal arts.

Committing Kamsá to writing was also the vehicle that illuminated for me the hovering presence of the *antewanos*, the first people, over all the affairs of the current day. At the root of every Kamsá saying, mythic narrative, and ceremonial speech is the example of the ancestors, makers of Kamsá civilization and guarantors of cosmic order. Creating a collaborative ethnopoetics was productive in its own right, as a forum binding me and my hosts to a common purpose, but it had the instrumental value of making palpable for me a universe in which the culture hero and demigod, Wangetsmuna, set things straight by blowing the horn his grandfather the thunder had provided him with—from that moment on, the animals remained animals, and the people, people.

Works Cited

- Bonilla, V.D. (1972). *Servants of God or masters of men: The story of a Capuchin mission in Amazonia*. London: Penguin.
- Clifford, J., and Marcus, G. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Heath, S.B. and Street, B. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. Language and Literacy Series. New York: Teachers College Press; NCRL (National Conference on Research in Language and Literacy).
- Howard, L. (1967). Kamsá phonology. In Viola Waterhouse (Ed.), *Phonemic systems of Colombian languages*. Lomalinda, Colombia: Summer Institute of Linguistics.
- Juajibioy, A. and Wheeler, A. (1973). *Bosquejo etnolingüístico del grupo kamsá de Sibundoy, Putumayo, Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Loukotka, C. (1967). *Classification of South American Indian languages*. Los Angeles: Latin American Center, University of California at Los Angeles.
- McDowell, J. (1981). Towards a semiotics of nicknaming. *Journal of American Folklore*, 94, 1–18.
- McDowell, J. (1983). The semiotic constitution of Kamsá ritual language. *Language in Society*, 12, 23–46.
- McDowell, J. (1990). The community-building mission of Kamsá ritual language. *Journal of Folklore Research*, 27, 67–84.
- McDowell, J. (1994). *“So wise were our elders”: Mythic narratives of the Kamsá*. Lexington: University of Kentucky Press.

- McDowell, J. (2000). Collaborative ethnopoetics: The view from the Sibundoy Valley. In M. de Gerdes, K. Sammons, and J. Sherzer (Eds.), *Translating Native American verbal art: Ethnopoetics and ethnography of speaking* (pp. 211–232). Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- Murray, D. (1977). Ritual communication: Some considerations regarding meaning in Navajo ceremonials. In J. Dolgin, et al. (Eds.), *Symbolic anthropology: A reader in the study of symbols and meanings* (pp. 195-200). New York: Columbia University Press.

CHAPTER 2

Centered and Decentered Discourses: Anticipating Audience in an Indigenous Narrative Project in Brazil

Janet Chernela

Abstract

An important collection of indigenous origin narratives from Brazil draws our attention to the dilemmas that may arise when oral production is fixed in print. On the one hand the publishers have created an important conduit for indigenous expression, renewing and revaluing traditions and locating them at the center of an educational program designed by and for indigenous students. On the other hand, a misreading of the accounts that finds authority in them runs the risk of marginalizing difference and substituting one form of hegemony for another. Considering that the narratives establish the production of people and their relationships to one another, setting the accounts into print for a broad readership carries important and unpredictable consequences for group relations. Insofar as each narrative may be understood as a documentation or charter of ancestral precedence, with powerful implications for relationships and rights, any account may provoke reaction among readers whose own versions diverge from those published. The problem is exacerbated when some groups are absent from the accounts of the origin of humanity.

The act of writing produces an artificial coherence and formal systematization in which conflict and contradiction are erased. In the case of *Narradores Indígenas do Rio Negro*, the reading of any one volume conceals the fragmentary character of each account, whose local perspective is represented as a claim to a central body of knowledge. If each successive volume constitutes a reaction, a correction, or an alternative, the interpretation is best understood as an ongoing conversation or dialogical forum in which each contributing volume is a segment of the evolving, cumulative, whole. While each version may be textually complete, no single version is capable of capturing the existence, or the viewpoints, of all of the groups and individuals who constitute the *mahsa* – the social universe of people of the Upper Rio Negro.

Introduction

In 1978 when I began dissertation fieldwork among Eastern Tukanoan speakers in the Brazilian northwest Amazon, the military government of Brazil was in its fourteenth year. In accordance with the integrationist and assimilationist educational goals of the highly centralized government, indigenous peoples were given no specific treatment in the federal constitution of 1967. A Statute of 1973 established indigenous peoples as wards of the state on the grounds of “partial incapacity,” with indigeneity regarded as a transitional stage toward full, civil, participation (da Silva Mandulão, 2006). Contradicting the principles stated in the U.N.’s ILO Convention 107 (1957), which assured indigenous peoples a school education in their maternal language, legislation required that primary education be administered only in the national language.

Although I approached my fieldwork with no intention to record discursive practices, these were the very items selected by people who called upon me to record their voices. A year before my arrival the anthropologist Robin Wright had collected chants and narratives among the Baniwa of the Aiari River only seven miles overland from the Kotiria (also Wananno) Eastern Tukano with whom I worked on the Uaupés River. The Kotiria speakers I knew were in-laws of the Baniwa and well acquainted with Wright's activities and interests, as they were with the activities and interests of the ethnobotany students of Richard Schultes who had collected plant samples years before, and as they would be of mine, years later. As an anthropologist, I would be expected to record chants, stories, and songs, just as Wright had done. My tape recorder was regarded as decisive evidence of my intentions, and I quickly became a designated audience.

With the transition to democracy in 1985 and the creation of a new constitution, the Brazilian government launched a program of diversifying the nation's formerly standardized school curricula. The constitution of 1988 describes Brazil as a "pluriethnic and multilingual country" (CEDI, 1991). The new constitution recognized the rights of indigenous peoples to their lands, their traditions, and to a diversified educational curriculum in their own language.² The new educational policies opened possibilities for innovative pedagogical materials and approaches by and for speakers of indigenous languages.

In the Upper Rio Negro region of the northwest Amazon, with over 30,000 speakers of more than twenty indigenous languages, the response was profound. Recordings of indigenous narratives took on new values and meanings as indigenous authors compiled collections to serve as scholastic resources in educating future generations. In this context, speakers of languages formerly regarded as "minority" and "marginal" repositioned themselves to assert specific identities founded on difference. An assumption was the uniqueness of a named language group as a separate and independent ethnicity defined through its uniquely specified origins. The contest that ensued raised important issues of authenticity, identity, and standardization, which are still in process.

In this paper I consider the case of an innovative project to revitalize cultural identity by disseminating native Amerindian narratives. *Narradores Indígenas do Rio Negro* is a compilation of nine books of oral indigenous cosmologies in Portuguese transcribed and translated from oral accounts by indigenous speaker/writers. The compilation of myths is presented as indigenous literature. The written productions of the myths retain much of the complexities of the original oral accounts, retaining in many instances a discernible narrative voice. The volumes differ from most collections in the prominence given indigenous authors/narrators and the reduced role of outside mediators.

The collection *Narradores indígenas do Rio Negro* was initiated in the 1990s by the indigenous advocacy organization, ISA (Instituto Socioambiental) and the indigenous association, FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) with a stated purpose of creating an archive of indigenous traditional knowledge that would be available to students and other indigenous readers in the area. It was expected to serve as a means of

² Constitutional Article 1°. Brasil is a pluriethnic and multilingual country.

§ 1° - All forms of racism and social, cultural, and linguistic discrimination are void in the educational process.

§ 2° - Education is diversified (diferenciada), considering the ethnic and linguistic diversity of the country.

§ 3° - Linguistic, autochthonous minorities are guaranteed schooling in the Portuguese language and in the mother tongue/native language. (CEDI 1991)

salvaging cultural material in a written form in a context of increasing western integration. As described by ISA and FOIRN, the project is intended to provide the more than three thousand indigenous children of the region with the cultural production of their ancestors (Maia and Maia, 2004).

The introduction of volume 6, published in 2004, explains the purpose this way:

It is a registry of the history of the Pa'miri-masa, People of the Transformation, that includes the diverse indigenous groups of the Tukanoan linguistic family, such as the Tukano, Desana, Pira-Tapuia, Arapasso, and Tuyuka, who traditionally inhabit the Uaupés River and its principal affluents the Papurí and Tiquié. Currently, many families of these ethnicities are living in communities along the upper and middle Rio Negro in the city of São Gabriel da Cachoeira. (Maia and Maia, 2004, p. 6; translation mine)

The work is carried out by indigenous youths who transcribe and translate the origin narratives told them by older relatives. With the help of non-indigenous consultants from ISA, the Portuguese translations are revised, modified, and published. Both the younger collectors and the elder narrators are listed as authors. In several cases an anthropologist is listed as an organizer.

The idea of a series of “traditional indigenous knowledge” by the indigenous inhabitants of the region would be more than justified after centuries of discrimination and marginalization. The renaissance of indigenous authorship in the post-military period coincides with the rise in indigenous associations and non-indigenous advocacy organizations, as well as the newly instituted policy of educational diversification. There are, nevertheless, unanticipated concerns if the series is to be used for pedagogical ends.

My comments are based on ethnological field research that I began in 1978 among the Kotiria (Wanano), speakers of one of the Eastern Tukanoan languages of the middle Uaupés in Brazil. The Kotiria provide a special perspective on this collection, insofar as they—along with the Arapasso, Piratapuia, Cubeo, and others—represent a Tukanoan group that is not included in the collection, and is therefore marginalized by it. Two problems arise. First, no authors from these groups are included in the collection and their positions are not represented. Second, the positioning of each group in the formation of the world order is reduced to a simple, monologic standard in which the unrepresented are often overlooked.

As I will argue here, the origin narrative is a collective enterprise, produced in the act of speaking, in which the listeners actively ratify that which is said and in other ways shape the emergent production. In that sense, the narratives are communicative activities that involve participation beyond that of the narrator. Unlike the oral narratives from which they are derived, the written, published forms are decontextualized texts, which may be easily misunderstood as authoritative accounts of group relations and identities. When recognized as actual instances of communicative action (Beier et al., 2002), and provided ethnographic contextualization, it will become apparent that the narratives, when taken individually, are implicated in group relations and contestation.

Identity

The area known as the northwest Amazon, delimited by the Uaupés River basin and adjacent areas on the Brazilian-Colombian frontier, is a case of extreme linguistic diversity. Approximately 30,000 people speak 22 different languages (the exact number depends upon the definition of the groups and the total area considered). Among the groups registered in the literature are the Arapasso, Bará, Barasana, Cubeo, Desana, Karapanã, Makuna, Miriti-tapuya, Pirá-tapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuka, Taiwano, Tatuyo, and Kotiria (Wanano).

By virtue of the perceived closeness of relatedness, members of a single language group are prohibited from marrying (Sorensen, 1967; Jackson, 1974, 1976, 1983). The obligatory practice of marrying outside the language group, known in the literature as linguistic exogamy, has not produced linguistic hybridity.³ Instead, an equivalence of clan membership with language performance and strong linguistic loyalty results in a situation of ongoing linguistic diversity, where each individual speaks the language of his/her descent group (Sorensen, 1967, 1973; C. Hugh-Jones, 1979; Chernela, 2003, 2004; Lasmar, 2005; Stenzel, 2005). That speech is the identifying emblem for group membership accounts for the decision by many anthropologists to refer to the maximal patrilineal descent group as the language group.

Each Eastern Tukanoan language group is conceptualized by its members as a group of patrilineal relatives who trace descent from a set of ranked ancestral brothers (C. Hugh-Jones, 1979; Chernela, 1982, 1993). The same scalar, fraternal model that is used for the ancestors of a single language group is also used for the larger community of language groups. At each level of scale, the relative seniority of the ancestors is reified by means of the order of emergence from a cosmological anaconda vessel. By this means each narrative account of the founding voyage establishes a symbolic hierarchy of constituent language groups and their relationships to one another.

The Pamuri-mahsa: “People of the Transformation”

The entity known as the Mahsa encompasses all of the language groups that make up the social universe of kin and in-laws. These groups share a common notion of origin from the body of an ancestral anaconda, known by the name Pamüri Bösökü (Tukano, Kotiria) and Pahmelin Gahsiu (Desana). Accounts of Pamüri Bösökü detail its ascent up the Rio Negro carrying in its body the ancestors of the peoples of the Mahsa. Tales recount how, arriving at the headwaters, Pamüri Bösökü reversed its orientation so that its head faced downriver and its tail upriver. From its outstretched body emerged the ancestors of the language groups that constitute the Mahsa, the social universe. The details of the narrative are critical to the formation of the social universe: By virtue of the relative positions in the sacred vessel, and the order of emergence as recounted by a narrator, each ancestor receives a locus in the social hierarchy of groups of the region (Chernela, 1982; S. Hugh-Jones, 1988). The origin of ancestors from a single progenitor represents both the unity of the Mahsa, as also differentiates each language group from all others.

This is most specifically evident in the recitations of origins as they are recounted in the Po’oa exchange ceremonies of two or more groups (Chernela, 1993; 2001; Hill, 1993). In the

³ With some exceptions, spoken language is the most important factor in the construction of social identity. The exceptions to this case include the Arapasso (Chernela, 1988, 1989; Chernela & Leed, 2001) and the Makuna (Århem, 1981, 1998).

presence of two local descent groups in these formal, ceremonial contexts, the elder or headman of a hosting group publicly presents an account of Pamüri Bösökü to an elder or headman of the visiting group before both communities. The symbolic orderings of groups is thus produced and reproduced through talk, as spokespersons ceremonially recount the narrative of Pamüri Bösökü. The hierarchy of language groups is thus a linguistic project, created in the act of speaking. The naturally occurring speech event is a dialogic process in several senses. A narrator may have several versions of the account, whose selection will be based on an expected audience of listeners who acknowledge and ratify the performance with templatic, punctuated repetitions of the speaker's utterances. Each performance of the Pamüri Bösökü is therefore a collective production of at least two speakers and attending communities. An oral performance of the Pamüri Bösökü account is dialogic in yet another sense, since each rendering exists in relation to and in reference to all others.

It is here that a problem arises in the published narratives. The act of writing produces an artificial coherence and formal systematization in which conflict and contradiction are erased. The reading of any one volume conceals the fragmentary character of each local, discontinuous account, presenting it as a centralizing claim to a true, unitary body of knowledge. If each successive volume constitutes a reaction, a correction, or an alternative, the interpretation is inevitably a cumulative one, in which each version is regarded as a recoding in a series that remains dynamic and open-ended.

Considering that the narratives establish the production of people and their relationships to one another, setting the accounts into print for a broad readership may carry important and unpredictable consequences for group relations. Insofar as the narrative may be understood as a documentation or charter of ancestral precedence, with powerful implications for relationships and rights, any listing may provoke reaction among indigenous readers whose visions diverge from those published. The problem is exacerbated when some groups are *absent from* the accounts of the origin of humanity.

Let's consider, for example, the version presented in the first volume of the collection, *Antes o Mundo Não Existia*, by Desana authors Tõrãmu Kehirí (Luiz Lana) and Umisi Pãrõkumu (Firmiano Lana). The authors write:

Pahmelin gahsiu (Pamüri Bösökü) continued under water. Only these tribes left for the surface. The first to go was the chief of the Tukano, called Doe..., better known as Wauro. He is Ohpe (head) of all the Tukano, just as Boleka is of the Desana. In the second place was Emekho mahsan Boleka....The third to emerge was the Piratapuia. The fourth was the Siriana. The fifth was the Baniwa—he came out with a bow and arrow and began to aim. This is why the Baniwa are fierce. The sixth to leave was the Maku. To all of these tribes Emekho sula Panlamin said: 'I gave you well-being; I gave your descendents abundance.' Saying this, he was giving them the means to make peace among them—to make large dance feasts that bring together many people. (Lana and Lana, 1980, p. 73; translation mine)

We may compare this with Vol. 6, written in 2004 by Tukano authors Akito (Moisés Maia) and Kimâro (Tiago Maia), which reads:

In the body (womb) of the anaconda were these passengers: Ye'para or Ye'pamasi, the ancestor of the Yepa-masa (Tukano); Imikoho-masi, the ancestor of the

Desana; Piro-masi, the ancestor of the Piratapuia; Koreagu, the ancestor of the Arapasso, Ki'ikahagi, the ancestor of the Tuyuka; Bekagi, the ancestor of the Baniwa; Baregi and Petari, the ancestors of the Bari; and Pekasi, ancestor of the Whites. When the canoe reached its destination... Yepara (Tukano) leapt to land before the others. (Maia and Maia, 2004, p. 44; translation mine)

The two versions agree in placing the founders of the Tukano, Desana, and Piratapuia among the ancestors that emerged from Pamūri Būsokū. This is not surprising, since the authors of the texts live in the same region as the groups they mention and with whom they interact. But the Desana authors include the Siriana and the Maku, groups that the Tukano do not mention, while the Tukano version includes the Arapasso and the Tuyuka, groups that are excluded in the Desana version. Each account, moreover, excludes yet other groups.

In the seventh version, published in 2006 by the Desana authors Tōrāmu Bayaru (Wenceslau Sampaio Galvão) and Guahari Ye Ñi (Raimundo Castro Galvão), we find a version that differs from both the first Desana and the later Tukano versions. That narrative, recounted in the form of a prayer, provides this order of emergence: Desana, Tukano, Piratapuia, Wanano, and Juruti. It departs from the versions presented in prior volumes in including two groups not before mentioned—the Kotiria (Wanano) and the Juruti. In the versions published prior to 2006 these groups are absent among the ancestors born of the body of the anaconda.

Angle or perspective in a narrative is always a matter of interest. However, here it takes on a particular importance. When the tales are compared, we see that each describes a hierarchical order of descent from the perspective of one speaker and one group. It is clear that no version conforms to a consensual point of view, nor is it expected to. When recognized as a contextualized, dialogic production, directed at a limited audience, it should be evident that the narrative is not intended to function as one totalizing, authorized account.

The collection *Narradores* represents an extremely important advance in the development of a body of indigenous literature by indigenous authors. The deserving winner of the 2007 Prêmio Cultura, it is a pioneering step in the growth of literary diversity and a landmark in the post-authoritarian project of a diversified curriculum in Brazil. At the same time, it runs the risk that in a written form the collection will standardize the accounts, or create the erroneous impression that some versions are more correct or authentic than others. The question then arises, to whom are these narratives directed?

Naturally occurring speech is a collective production in which the roles of all participants contribute to the final product (Duranti, 1992; Goodwin, 1992). Publication, instead, imbues the text with a universalizing authority other than that envisioned by the narrator, fixing messages that would otherwise be flexible and subject to contingencies including the participation of an audience of listeners. The transformation of oral speech into print may reify it, turning it into fetish (Goody, 1986, 1995).

The theoretical unity and coherence in the order of the language groups is challenged in the decentered, localized performativity of the ceremonial context. A principal feature of these is that each oral performance is characterized by a specific, partial perspective. Such narratives may carry a solemnity of liturgy in the most local sense, but they do not have a universal perspective of truth that is agreed upon by all groups.

In the oral, ritual exchange that occur among groups in the Po'oa ceremonies, the production of speech is dialogic. In this ceremonial context the leaders of the descent groups define themselves in relation to all others so that, in the de-centered performance the origin narrative may be interpreted as a production of that group's relation to others. If one or another version is used as a didactic instrument, as appears to be the intended purposes of the collection, it raises important questions with regard to inclusion and authority.

Authorship, Listenership, and Readership

The project Narradores is a large and challenging endeavor. In the first volume, *Antes o Mundo Não Existia*, a collection in Portuguese of fourteen Desana myths, the author Tõrãmu Kehirí (Luiz Lana), who had been educated by Salesian missionaries, recorded, wrote, and translated the oral narratives of his father, the elderly shaman Umisi Pãrõkumu (Firmiano Lana). While Pãrõkumu dictated, Kehirí recorded, wrote, and translated the accounts into school notebooks. The project was originally inspired by the Salesian missionary Pe. Casimiro Beksta, who collected and catalogued narrative accounts over decades. When the dramatist Márcio Souza came to write the play *Desana*, he relied on Tõrãmu Kehirí (Luiz Lana), who had worked with Beksta, to provide him with tales. The anthropologist Berta Ribeiro then suggested publication. She worked with the authors to edit and illustrate the volume, which was published in 1980. The work constitutes an achievement of great importance. *Antes o Mundo Não Existia* is the model for the collection Narradores.

Later volumes followed the format of the first. Indigenous youths, who had been educated in the Salesian mission schools of the area, recorded narratives recounted by the elders. The youths taped the accounts or transcribed them in notebooks. They then translated these into Portuguese. The process, in which the knowledge of the oldest members of the group is transmitted to the youngest of the region, is as important to the project as is the finished product. It preserves traditional knowledge and beliefs as it also instills in the young a renewed valuation of their own heritages. The choice of titling the collection Narrators (Narradores) rather than Narratives (Narrativas) reflects the importance given to the processes of authorship and transmission.

This is illustrated in volumen 5 (2003), in which the shaman Joanico Azevedo recounted stories to his son, Ñahuri (Miguel Azevedo), and his grandson, Kumaro (Antenor Azevedo). The latter recorded the narratives of Joanico on audiocassettes in Tukano, then translated them into Portuguese. In a long, arduous process that lasted five years, the texts were digitized, edited, and revised with the collaboration of anthropologists Dominique Buchillet and Aloísio Cabalzar. Together with Flora Cabalzar, these consultants read the texts and suggested modifications. Each portion of the volume was carefully edited several times. The narratives, in the words of author Kumaro (Antenor Azevedo), “are transmitted orally across generations” (*“vinham sendo transmitidos oralmente entre as gerações”*).

Discussion

The processes of oral and written production differ in fundamental ways. Most importantly, the oral performance is a highly contextualized, collective production in which speakers design their utterances toward a designated audience of listeners. Writing and publishing are acts that fix the narrative in time, opening it to unlimited and unexpected

audiences. What, then, are the consequences when a listener, unanticipated by the speaker, is audience to the speaker's production?

In the process of domesticating stories (in the sense of Venuti, 1995) and placing them in an institutional language, the danger is the universalization of the message. The problem is an extension of the generic treatment of "the Indian," where a totalizing ideology gives rise to the premise that whatever serves to represent one group of indigenous peoples serves to represent all. With the growing number of indigenous schools and innovative programs under the rubric of diversified education, it may be assumed that a body of indigenous literature would be sufficiently specified. Yet the written production itself may be an act of universalization.

As a resource that permits a comparative perspective across groups of different languages or subgroups within them, the narrative project makes a significant contribution. But as a collection of resources to be used as an authorized history or cosmology that represents and serves the groups of the area, it raises important questions. This is especially problematic as an educational tool. It is clear that the intention of the project is to be inclusive. If, however, the targeted readership includes those whose own groups are excluded from the origins of humanity, the effect of the narratives may be the opposite of that intended by the authors and editors. While the project's stated goals are to respect and honor diversity, reproducing the tales in Portuguese may accomplish the opposite, undermining the indigenous languages and the specificities of group difference. The resulting texts run the risk of reducing or ignoring existing diversity. The most vulnerable are the children belonging to groups that are not represented in the collection.

Considerations and Conclusions

Twelve years after the launching of the project, the collection *Narradores Indígenas do Rio Negro* is comprised of nine books of indigenous origin narratives written in Portuguese. The project would seem to be on the horns of a dilemma. On the one hand the NGO and the indigenous organization have created an important conduit for indigenous expression, renewing and revaluing traditions and locating them at the center of an educational program designed by and for indigenous students. On the other hand, a misreading of the accounts that finds authority in them runs the risk of marginalizing difference and substituting it with another hegemony.

The challenge for the editors of the publication series, then, is to retain the multivocality and specificity inherent in the oral narratives from which the written ones are derived. There are a number of attempts to do this. The original 1980 publication of *Antes o mundo não existia*, for example, had the following title: *Antes o mundo não existia: a mitologia heróica dos índios Desâna*. In 1995, after revisions by the indigenous organizations UNIRT (Rio Tiquié) and FOIRN (São Gabriel da Cachoeira), the volume was republished under the title, *Antes o Mundo não Existia. Mitologia dos antigos Desana-Kehíripõrã*. The new title refers not to the Desana as a language group, but to one Desana patriclan, the Kehíripõrã. Subsequent volumes also attempt to locate author and thereby perspective. Volumes 2 and 3 refer to the "sacred mythology of the ..." where the first is attributed to the Desana-Wari Dihputiro Porá; a Desana descent group, and the second is attributed to the Tukano Hausirõ Porá, a Tukano descent group. Volumes 3 (Wright, 1999) and 4 (Buchillet, 2000) take special care not to refer to the totalizing term "history," but rather to the plural "histories," thereby leaving space for other versions. (3: Histórias dos Hohodene e dos Waliperi-Dakenai do rio Ayari; 4: Histórias de Antigamente:

História dos Antigos Taliaseri-Phukurana). Finally, Volume 6 uses the possessive to refer to the “knowledge of our ancestors,” thus limiting the subject matter to author’s own group. In this way the authors of each consecutive volume attempt to preserve dialogicality and multivocality, producing what might be better regarded as a “conversation” than as a series of individual volumes.

In this paper I have argued that the series is best understood as an ongoing, open conversation, in which each contributing volume is partial and referential to the others. If, in contrast, a single volume represents a unitary, coherent production of “traditional knowledge,” the goal for instilling stronger indigenous identities is compromised. I suggest, instead, the importance of the *Narradores* as an innovative, dialogic forum for collective multivocalic production in keeping with the praxis of interdependency among language groups of the northwest Amazon. Centralization is a political concept that presupposes a concentrated locus of power. That which is salient among the indigenous societies of the northwest Amazon, however, is diversity and ongoing resistance to centralization of any kind.

Acknowledgments

This paper represents an early stage in an exploration of the new diversified indigenous education project of Brazil. I would like to thank Lillian de Paula, Márcio Filgueiras, Nick Copeland and Luke Fleming for their helpful contributions to this work. A different Portuguese version was presented in the conference, “Translating Indigenous Texts,” March 2008 in Vitória, Brazil. I would also like to thank Joel Sherzer, John McDowell, Serafin M. Coronel-Molina, and members of the Minority Languages and Cultures of Latin America Program of the Center for Latin American and Caribbean Studies at Indiana University for the opportunity to participate in STILLA, August 14-16, 2008, in Bloomington, Indiana.

Works Cited

- Åhem, Kaj (1981) Makuna social organization. A study in descent alliance and the formation of corporate groups in the North Western Amazon. Uppsala Studies in Cultural Anthropology 4. Uppsala.
- Åhem, Kaj (1989) “Cómo conseguir esposa entre los makuna”. En *Informes Antropológicos*. N° 3: 15-31
- Azevedo, M. (Ñahuri) and Azevedo, A.N. (Kumarö). (2003). *Dahsea Hausirô Porã ukushe wiophesase merã bueri turi: Mitologia sagrada dos Tukano Hausiro Porã*. Narradores Indígenas do Rio Negro, Vol. 5. São José I, Rio Tiquié, São Gabriel da Cachoeira. UNIRT/FOIRN.
- Beier, C., Michael, L.D. and Sherzer, J. (2002). Discourse forms and processes in indigenous lowland South America: An areal-typological perspective. *Annual Review of Anthropology*, 31, 121–145.
- Buchillet, D. (Org.). (2000). *Upíperi Kalisi: histórias de antigamente—histórias dos antigos Taliaseri-Phukurana (versão do clã Kabana-idakena-yanapere)*. Narradores Indígenas do Rio Negro, Vol. 4. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN; Iauareté: Unirva.
- CEDI (1991). *Povos Indígenas no Brasil 1987/88/89/90*. São Paulo: Centro de Documentação e Informação.

- Chernela, J.M. (1982). Estrutura social do Uaupés brasileiro. *Anuário Antropológico*, 81, 59–69.
- Chernela, J. (1989) Marriage, Language, and History Among Eastern Tukanoan Speaking Peoples of the Northwest Amazon, *The Latin American Anthropology Review*, 1(2):36-42.
- Chernela, J. (1993). *A sense of space: The Wanano-Tukano Indians of Brazil*. Austin: University of Texas Press.
- Chernela, J. (2001). Piercing distinctions: Making and remaking the social contract in the northwest Amazon. In L. Rival and N. Whitehead (Eds.), *Beyond the Visible and the Material: the Amerindianization of Society in the Work of Peter Rivière*. Oxford UK: Oxford University. pp. 177-196.
- Chernela, J. (2003). Language ideology and women's speech: Talking community in the northwest Amazon. *American Anthropologist*, 105(4), 794–806.
- 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. And Eric Leed (2001) As Perdas da Historia. In *Pacificando o Branco*, eds. Alcida Ramos and Bruce Albert. Brasília: Universidade de Brasília. pp. 469-486.
- da Silva Mandulão, F. (2006). Educação na visão do professor indígena. In L.D. Benzi Grupioni (Ed.), *Formação de professores indígenas: Repensando* (pp. 217–227). Brasília: Edições MEC/UNESCO.
- Duranti, A. (1986). The audience as co-author. *Text*, 6(3), 239–247.
- Goody, J. (1986). *Logic of writing and the organization of society*. Studies in Literacy, the Family, Culture and the State. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1995). *Literacy, criticism and the growth of knowledge: The domestication of the savage mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (1992). Audience diversity, participation, and interpretation. *Text*, 6(3), 283–316. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hill, J.D. (1993). *Keepers of the sacred chants: The poetics of ritual and power in an Amazonian society*. Tucson: University of Arizona Press.
- Hugh-Jones, C. (1979). *From the Milk River: Spatial and temporal processes in northwest Amazonia*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hugh-Jones, S. (1988). The gun and the bow: Myths of white men and Indians. *L'Homme*, XXVIII(2-3), 138–155.
- Jackson, J.E. (1974). Language identity of the Colombia Vaupés Indians. In R. Bauman and J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 50–64). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jackson, J.E. (1976). Vaupés marriage: A network system in an undifferentiated lowland area of South America. In C. Smith (Ed.), *Regional analysis, Vol. II: Social systems* (pp. 65–93). New York: Academic Press.

- Jackson, J.E. (1983). *The Fish People: Linguistic exogamy and Tukanoan identity in northwest Amazonia*. New York: Cambridge University Press.
- Lana, F.A. (Umusi Pārōkumu) & Lana, L.G. (Tōrāmu Kehirí). (1980). *Antes o mundo não existia: Mitologia dos antigos Desana-Kehiripôrã*. Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, Vol. 1. São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN.
- Lasmar, C. (2005). *De Volta ao Lago de Leite: Gênero e transformação no Alto Rio Negro*. São Paulo: ISA/Editora Unesp/Núcleo Transformações Indígenas (NUTI).
- Maia, M. (Akito) & Maia, T. (Kimâro). (2004). *Isâ yekisimia masíke: O conhecimento dos nossos antepassados. Uma narrativa oyé*. Narradores Indígenas do Rio Negro, Vol. 6. São Gabriel da Cachoeira: COIDI/FOIRN.
- Sorensen, A. (1967). Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist*, 69, 670–684.
- Sorensen, A. (1973). South American Indian linguistics at the turn of the seventies. In D. Gross (Ed.), *Peoples and cultures of native South America: An anthropological reader* (pp. 312–346). New York: Doubleday.
- Stenzel, K. (2005). Multilingualism: Northwest Amazonia revisited. *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica II* CIILA. Austin: University of Texas.
- U.N. International Labour Organization (1959) Convention Concerning the Protection and Integration of Indigenous and Other Tribal and Semi-Tribal Populations in Independent Countries, adopted 26 June 1957, ILO C 107; entered into force 2 Jun 1959).
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. London: Routledge.
- Wright, R., (Org.). (1999). *Waferinaipe ianheke, a sabedoria dos nossos antepassados: Histórias dos Hohodene e dos Walipere-Dakenai do Rio Aiari*. Narradores Indígenas do Rio Negro, Vol. 3. Rio Aiari: ACIRA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN.

CHAPTER 3

How a Television Is Like a Urinating Donkey and Other Things I Learned Studying Navajo Poetics: On Puns, Bilingual Navajo, and Ideophony

Anthony K. Webster

Abstract

In this paper I address the ways that my study of Navajo contemporary written poetry that can be performed orally has become a lens by which I understand something of the dynamics of contemporary Navajo discourse, but also something of the ways that Navajos selectively present Navajo poetics. I focus on the use of interlanguage punning in both contemporary Navajo poetry and in more routine moments of verbal art, the use of bilingual Navajo in much everyday discourse (both literate and oral) and its relative absence from contemporary poetry, and in the use of Navajo ideophony in much contemporary poetry and its opposition to Western literary traditions. Here I suggest the ways that Navajo poets actively create something recognizable as a “Navajo language” and the role of such valorizations in the ethnopoetics of Navajo language shift. I conclude by discussing my own ongoing dialogue with Navajo poets and the ways that it continues to inform my work and thinking.

Introduction

I do not have the grand sweep of time that many others up here have (Bauman, Chernela, England, McDowell, and Sherzer). My experiences with Navajo poetics have preoccupied me for the last nine years (see Webster 2004, 2006, 2008). First there was dissertation fieldwork in 2000–2001, and then periodic visits for fieldwork or conferences since. I just spent the summer (2008) on the Navajo Nation, living outside Shiprock, NM. I have also been in ongoing email and phone correspondence with various Navajo poets and friends since the day I left the Navajo Nation in August of 2001. While I lack time depth, I do hope that my commitment to ethnopoetics, verbal art, and a discourse-centered approach to language and culture can provide something of interest concerning Navajo poetics and the language of poetry. The comments that follow are in the spirit of an “exploration” and not a definitive statement.

In this paper I address the ways that my study of Navajo contemporary written poetry that can be performed orally has become a lens by which I understand something of the dynamics of contemporary Navajo discourse, but also something of the ways that Navajos selectively present Navajo poetics. I focus on the use of interlanguage punning in both contemporary Navajo poetry and in more routine moments of verbal art, the use of bilingual Navajo in much everyday discourse (both literate and oral) and its relative absence from contemporary poetry, and in the use of Navajo ideophony in much contemporary poetry and its opposition to Western literary traditions. I conclude by discussing my own ongoing dialogue with Navajo poets and the ways that it continues to inform my work and thinking.

My method will be simple: I will describe an aspect of contemporary Navajo verbal art and then discuss how that aspect is played out in contemporary written Navajo poetry. Along the way, I will also suggest something of the social fields such practices are embedded within. Here I argue for an ethnographic, ethnopoetic, and discourse-centered approach to the study of contemporary written Navajo poetry. I am motivated here to understand the processes of the “poeticization of grammar,” which, following Joel Sherzer (1990), I take to mean the ways that certain linguistic forms become entangled in poetics (or ethnopoetics). What I want to add to that is an understanding of the processes of the poeticization of grammar as linked with Bakhtin’s (1981) insight that:

[t]he actively literary linguistic consciousness at all times and everywhere (that is, in all epochs of literature historically available to us) comes upon “language,” and not language. Consciousness finds itself inevitably facing the necessity of having to choose a language. With each literary-verbal performance, consciousness must actively orient itself amidst heteroglossia, it must move in and occupy a position for itself within it, it chooses, in other words, a “language.” (p. 295; emphasis in original)

This paper, then, focuses on the ways that “a language” (a poetic language) is actively selected and, its corollary, what is *not* selected by contemporary Navajo poets.

Sound Symbolism

Navajo is rich in sound symbolism. Like other Athabaskan languages, Navajo onomatopoeia or ideophony is encoded within the complex verb structure that makes up the groundwork of much of the Navajo language. Verb stems such as *-woł* (gurgle), *-ts’qqs* (suck), *-diil* (ring), *-dqqh* (boom), and *-chxosh* (fizzing) all have an onomatopoeic aspect. Such forms can be nominalized into relatively common nouns such as the place-name *Tówoł* ‘gurgling water, Taos, NM’, the noun *na’ats’qqsí* ‘the one who goes about sucking, mouse’, another place name *Bee’eldiil Dahsinil* ‘with it a ringing is made (bells), lies at an elevation, Albuquerque, NM’, the nouns *bee’eldqqh* ‘with it a booming is made, gun’ and *tó dilchxoshí* ‘water that fizzes, soda pop’. Such forms can also be used in reduplicated and triplicated sets, as in

woł, woł yits’a’go
ts’qqs, ts’qqs yits’a’go
don, don, don yits’a’go

And this example that, when I first encountered it, made me think of my advisor (see Sherzer, 1995).

‘ashkii abingo alizh nit’ée’, chaazh chaazh yits’a’go sizí
boy in-the-morning one-urinates then CHAAZH CHAAZH it-sounded one-is-
standing-up

In the morning the boy went to the “bathroom” and he went chaazh chaazh standing up.

According to older Navajo consultants, ideophony used to be quite common in Navajo. The term that many older Navajos that I talked with about ideophony used for this was *hodiits’a’* ‘there is a sound’ (*ho-* is a locative; *dii-* inceptive; and *-ts’a’* is a verb stem related to perceiving sound). This is also the term often used for ‘echoes’ in Navajo. According to one consultant, “in

the use of Navajo language conversational-wise, a lot of times we speakers use the actual sound to describe the sound of the objects.” That consultant went on to note that younger Navajos were not using such forms as much. Take as a very brief example the word *chidí* which is an onomatopoeia that is the conventional word for ‘auto’. It has been extended to *chidí naat'a'i* ‘the chidí that flies about’ and *chidiltsooi* (*chidiltsoo'i*) ‘school bus, the yellow chidí’. However, in the speech of younger Navajos it is being replaced with the English lexical item ‘bus.’

I feel compelled here to add the story of *chuggi* [*chugi*] ‘auto’. Clyde Kluckhohn and Dorothea Leighton (1962) noted in 1946 that “an automobile is called by one of two terms (*chidí* or *chuggi*) which imitate the sound of a car” (pp. 249–250). *Chuggi* has fallen out of use (in fact, one reliable elder Navajo consultant had never heard of the form). One Navajo consultant did explain to me that *chuggi* had been used for slower automobiles and that *chidí* was used for faster automobiles. This perspective was then confirmed by other Navajo consultants when I suggested it as a possible explanation for why *chuggi* had fallen out of use. It is not surprising to see a front vowel /i/ associated with ‘speed, rapidity’ and a back vowel /u/ used for ‘slowness.’ This follows a general pattern of synesthetic sound symbolism, whereby front vowels tend to be associated with smallness and rapidity and back vowels tend to be associated with largeness and slowness.

My interest in Navajo ideophony began when I was working on translations with Rex Lee Jim on a series of poems that he had written in Navajo. This poem, which is one of my favorites, can stand as an example of the use of ideophony in contemporary written Navajo poetry:

na'asts'q̄q̄sí
ts'q̄q̄s, ts'q̄q̄s
yiits'a'go
íits'q̄q̄z

(Jim 1995: 37)

mouse
suck, suck
sounding
kiss

In this poem, Jim is highlighting the sound symbolism found in *na'asts'q̄q̄sí* ‘mouse’ and in *íits'q̄q̄z* ‘kiss’. As Jim explained to me, many of his poems are thought poems and are explicitly about getting Navajos to think about language.

More recently, in the summer of 2007 at the Athabaskan Language Conference in Tsailé, Arizona on the Navajo Nation, I presented a paper on Navajo ideophony. That presentation inspired some Navajo participants to tell jokes based on ideophony, including a well-known joke about the way Navajo dogs bark versus white people’s dogs. I also talked with a number of Navajo educators, many also poets, who shared with me the poetry of Navajo students that used ideophony in them. Most Navajo educators that I spoke with actively encouraged Navajo

students to use *hodiits'a'* or 'sound effects' in the poetry that they wrote in Navajo language creative writing classes. As one Navajo consultant explained to me, the use of such sound effects, "gives an imagination to the listener." The ability for narratives or poetry to evoke an "image" was one feature that Navajos often gave in their aesthetic evaluation of a story or poem.

However, not all Navajo educators that I have spoken with felt ideophones were appropriate in written poetry. One Navajo consultant—an educator—said that such sound symbolic and ideophonic forms should not be encouraged in Navajo writing, poetry or otherwise. This consultant evaluated ideophones negatively because they were not "like English literature." Here this Navajo educator echoed the views of Western educational practices that often consider ideophony, onomatopoeia, and sound symbolism as extralinguistic, prelinguistic, or merely childish. Let me add that while I have focused on the delight that Navajos take in the use of ideophony, in poetry and in conversations, I have excluded a discussion of one place where they are both aesthetically pleasing and powerfully creative uses of language. As ethnomusicologists like David McAllester (1980) and Charlotte Frisbie (1980) as well as anthropologist Gladys Reichard (1950) have pointed out, one very important place where Navajo sound symbolism occurs is in Navajo ritual chantways. Here I merely gesture to the importance of sound symbolism in ritual.

Navajo ideophony is often valorized in contemporary written Navajo poetry. It is something that is encouraged by Navajo educators and it is something that Navajos consider delightful and aesthetically pleasing. Its use stands in contrast to Perceived Western literary practices that tend to devalue the use of sound symbolism, onomatopoeia, and ideophony.

Intralingual Puns

Since at least the work of Edward Sapir (1932), Navajo puns have been an occasional topic of linguistic and anthropological research. That many Navajo phrases can sound similar is something that Navajos often remark about and is a resource for much humor. Here is an example from Navajo performer Blackhorse Mitchell, explaining to a group of Northwestern University students from their ethnographic field school in 2001, about a conversation he and I had had about the Navajo language. In the Navajo English that Mitchell uses in the following story, pronouns are not coded for gender and can thus freely alternate (see Webster 2010).

I was telling Tony when we're traveling	1
I said	2
"You want to learn Navajo language	3
there is a lot of things about Navajo language you don't want to learn"	4
And so he asked me	5
"Can you give me an example" [nasal voice]	6
When I was working for the college	7
There was one good student that came by	8
And said "BLACKHORSE" [loud]	9
Says, says "shíkkaa' hani'nééh" [loud]	10
And then, and then I said,	11

“[Personal Name]	12
What are you saying?”	13
And she said,	14
“Shíkaa’ hani’nééh”	15
And said	16
“Really	17
“What do you think I am, a rooster?”	18
And he looked at me and said,	19
“What do you mean?” [gruff loud voice]	20
“Well you just said get on a top of me.”	21
What she was trying to say was,	22
shíka anilyeed	23
‘help me’ [laughter]	24

Another joke that Mitchell enjoyed telling me concerned a young Indian Health Service (IHS) doctor, too eager to learn Navajo and unaware of the multiple meanings that any Navajo utterance can have. The young IHS doctor gives a series of instructions to an elder Navajo woman. In each case, the words of the doctor can have multiple interpretations. One interpretation is benign and a second interpretation less so. The joke plays with the multiple meanings that *nideesh’t’ol* ‘to wipe all over you’ and *nanideests’ih* ‘to dry all over you’ have. The joke is also a commentary on the over-eagerness of trying to speak the Navajo language before one is ready. I have no doubt that that joke was aimed at me; a cautionary joke.

The phonological iconicity, the homophony, of Navajo linguistic forms is a poetic potential that is often exploited in poetry written in Navajo, especially the poetry of Rex Lee Jim. One late autumn evening sitting at *Tséyi* (or Canyon de Chelly, Arizona) under a starlit night in 2000, Rex Lee Jim told me a poem that he had been thinking about writing. He performed the poem in a soft voice, each word a single line marked by a breath pause. My tape recorder was running, and Jim was illuminated by the headlights of my car. Here is the poem:

NáhookꞤs

NáhookꞤs

NáhookꞤs

Now *náhookꞤs* can be conventionally glossed at least three ways that I know of. First, however, I should note that *náhookꞤs* is actually a verb that can be glossed as ‘one stiff slender object makes a revolution’. *NáhookꞤs* is frozen etymologically, that is, most Navajos could not segment the form into its constituent parts. However, it is the term for the ‘Big Dipper.’ Beyond that, it is also the directional used for ‘north.’ And finally, it can mean something akin to ‘swirl’ or ‘gyre.’ However, this swirling or gyring is always from east to west. There is an implied movement within this poem. Let me now add a bit of the associated connotations of this word. First, sacred eventings are normally proscribed to occur in an east-to-west manner. Second, the

north is held by many Navajo to be associated with death. One moves from east to south to west and then, finally, to the north. Death and the north are often topics that many Navajos avoid. We might also want to know something about the ‘Great Star Chant’ and the way that Coyote, a mythical trickster, placed the stars. And, of course, on that night *Náhookqos* was within our visual field. It was, quite literally, moving above us. All of those associated meanings are evoked by degrees in the above poem. When I talked with another Navajo poet about this poem, he pointed out that this poem was one of his favorites because it was “ambiguous” and it did not “force an interpretation.” Ambiguity is often valued by Navajo poets as a poetic potential of the Navajo language. In English, on the other hand, as one Navajo consultant once explained to me, “there is a word for everything.” That, however, does not mean that English cannot be punned.

Interlingual Puns

Willard W. Hill (1943), in his neglected classic *Navaho Humor*, discusses both intralingual puns of the kind described by Sapir, and also interlingual puns. Hill, reporting an example from Leland Wyman, describes how a Navajo man transformed *Studebaker* into the Navajo phrase *hastoi bibía* ‘old man’s stomach’ based on the phonological iconicity between the two forms (p. 18). A contemporary example involves the Bashas grocery stores, which dot the Navajo Nation. Some Navajos are fond of calling them *béézhazh* ‘scraped away’ because of the phonological iconicity between Bashas and *béézhazh*. Another example, *kóp stlé* ‘here are your socks’ (where the second person prefix *ni-* has been dropped) for ‘corn flakes’ still evokes laughter when used. And that leads us to the title of this paper. Esther Belin (1999) has a poem titled ‘On Telly Biliizh’. As one Navajo consultant explained to me, however, this is a well-known pun on the English word ‘television’. According to the joke, older Navajos misheard ‘television’ as *télii alizhgo* ‘donkey is urinating’. Indeed, that Navajo consultant read this poem and the attendant pun as a critique of contemporary television. When talking with Belin about this poem, she pointed out that *tehi bilizh* was the term her mother had used for ‘beer’ and indeed she had seen the poem as a critique of things done while drinking. The use of *tehi bilizh* ‘donkey urine’ was a metaphorical description of ‘beer.’ Belin was certainly intrigued by the pun that my Navajo consultant had suggested. Such punning reminds us that meaning is contingent.

Punning also goes the other way. That is, interlingual puns can go from Navajo into English as well. When I was living in Chinle, Arizona in 2000, my neighbor Jimmy and I would often sit outside our government housing duplex in ‘Beverly Hills’ overlooking the Chinle International Airport and talk about tourists. Chinle is a population center in the central region of the Navajo Nation. It abuts Canyon de Chelly National Monument. ‘Beverly Hills’ is a relatively impoverished housing neighborhood of an otherwise impoverished region of the Navajo Nation. The use of the name ‘Beverly Hills’ stands in stark contrast to the poverty all around. Both David Samuels (2004) and Eleanor Nevins (2008) have had useful things to say about this kind of ironic place naming among Western Apaches and here I merely point to their work (I say more about this in Webster [2009]). The Chinle International Airport is also a joke. The airport, and I use that term very loosely, was nothing more than a dirt landing strip. When it rained, the landing strip turned into mud. For all the poverty of Chinle, there are three hotels (a Best Western, a Holiday Inn, and the Thunderbird Lodge) that cater to the waves of Euro-American and international tourists who come to visit Canyon de Chelly. In Navajo, Canyon de Chelly is called *Tséyi* ‘inside the rock’ and it is from *Tséyi* that we get ‘Chelly’ [ʃɛ]; the orthographic conventions and reanalysis give the form a Spanish appearance.

My neighbor Jimmy used to enjoy calling *Tséyi'* 'Disney.' He said they sounded "alike." Jimmy was making social commentary through punning. Like Disney, *Tséyi'* has become a tourist destination for Euro-American and international tourists. And indeed, tourists tend to treat *Tséyi'* like any other tourist destination. Navajos, Jimmy was suggesting, would not confuse *Tséyi'* with a tourist attraction such as Disney, and the pun here suggests that Jimmy was not convinced that non-Navajo tourists do not see *Tséyi'* as simply a tourist attraction and not home to many Navajo families and an important historical and mythic place. Indeed, Jimmy still had a sheep camp in *Tséyi'*. The pun has some currency, I might add. Jimmy was not the only Navajo to pun Disney and *Tséyi'*. Just to give one example, while I was a visiting professor at Idaho State University in Pocatello, a Navajo man that heard I worked on Navajo occasionally stopped by my office to talk about things Navajo. One time, when we were talking about Chinle, he brought up the pun and commented on the way it was turning into a tourist trap. And here we see the fear of *Tséyi'* becoming only a tourist trap like Disney (a place neither Jimmy nor my consultant in Idaho had ever been).

Let me add that the Navajo Nation has periodically attempted to get control of Canyon de Chelly National Monument away from the National Park Service. Indeed, my neighbor Jimmy was one of the very first people to alert me to the fact that control of Canyon de Chelly National Monument by the United States Government was not a neutral position, that, indeed, some Navajos were not pleased with the Park Service's management of *Tséyi'*. All of that adds resonance to the recent book of poetry written by Laura Tohe (2005) and titled *Tséyi': Deep in the Rock* (which is not sold at the gift store at Canyon de Chelly National Monument). Here, for example, is how she describes the process of getting that particular title for her book. This account was recorded in Carbondale, Illinois, in October 2006, when Tohe graciously came to SIU for Indigenous Peoples' Day (line numbers are from the entire performance in Carbondale; for a more detailed discussion of this performance, see Webster [2009]).

Tséyi'	1039
is our name for this place that Navajo Canyon de Chelly	1040
printed on the map	1041
"Canyon de Chelly"	1042
uhm	1043
that work	1044
was all	1045
we'll	1046
always use our own	1047
names	1048
for the places on our homeland	1049
so when I was uhm	1050
gonna publish this book I was asked	1051
what I want to	1052

title this book	1053
and so I said	1054
like	1055
“Tséyi’	1056
deep in the rock”	1057
but the press	1058
came back	1059
and said “we prefer	1060
deep in the rock	1061
Tséyi’	1062
for marketing purposes	1063
people will be able to understa=nd that	1064
uhm	1065
better”	1066
and	1067
I was	1068
very insistent	1069
that	1070
uhh	1071
we have	1072
Tséyi’ first because	1073
Navajo language was here	1074
before	1075
contact	1076
and	1077
so	1078
they put	1079
they	1080
uhm	1081
they were convinced by that	1082
so that’s why it is called	1083
“Tséyi’ deep in the rock”	1084

Contact between Navajo and English has had a long and complicated history. As the interlingual punning shows, Navajos have used punning as a form of cultural critique. Intralingual punning, the kind of punning that Rex Lee Jim uses to create ambiguity of meaning, is relatively common in some contemporary written Navajo poetry written in Navajo. Interlingual punning is less common in much contemporary written poetry. The example by Esther Belin is one of the few examples that I have been able to locate (though in that case the pun was unintentional by Belin, but picked up on by my consultant).

Bilingual Navajo

Belin grew up in Los Angeles and attended the University of California, Berkeley. She is not a native speaker of Navajo, though over the course of the last ten years or so she has been working on learning the language. When I first met Belin in October of 2000 in the little town of Bluff, Utah, she had just had her first book of poetry published and was performing for a local writers' festival called Fandango. She read her work along with other Navajo poets like Sherwin Bitsui and Rex Lee Jim as well as influential Acoma poet and author Simon Ortiz for the festival. She had recently moved to the Southwest to raise her children and be closer to the reservation. When I saw Belin in 2007, she was teaching creative writing to Navajo students and working on her second book of poetry. Central to Belin's work as a promoter of Navajo poetry has been the idea to highlight the language abilities that Navajo children bring to creative writing based on their own experiences; that is, to value and promote the linguistic abilities of children as relevant to their creative writing, their "self-expression."

I say this because Belin is also one of the only published Navajo poets that I know who actually uses bilingual Navajo or, what is called by some Navajo consultants, Navlish in her poetry. Here is an example of the use of Navlish in one of her poems.

With big teeth and smile Coyote asks, háágóóshą'?

Plaza'góó and before he can respond First Woman adds,

Shí k'ad dooleel, hágoónee'. (Belin, 2002, p. 8)

Belin presents the English noun 'plaza' with the Navajo enclitic *-góó* 'towards'. While code-switching from English to Navajo is relatively common in Navajo poetry, code-mixing, as we see here, is not. Let me also note that nowhere in this poem does Belin gloss the Navajo forms, nor does she provide footnotes concerning the Navajo forms. There is no attempt to explain the Navajo and bilingual Navajo in English. Either one understands these forms or one does not. In fact, in talking with Belin about this poem she was unsure how many non-Navajos would even recognize that *plaza'góó* was a code-mixed form and not simply "foreign" (i.e., not English). Belin's use of bilingual Navajo does put Navajo and English into dialogue, through the code-mixed form. The use of the bilingual Navajo form *plaza'góó* presents an image of the Navajo language and the English language, at least to Navajos, not as exclusive to each other, but rather as potentially intertwined.

That is an intriguing image because it flies in the face of a general view of Navajo, held by Navajos and non-Navajos, that there has been little influence between the two languages. From Sapir (1921) to more recent work by Robert Young (1989), it has long been noted that Athabaskan languages and the Navajo language in particular are "highly resistant" to linguistic borrowing. As Young (1989) notes, "Spanish and English loanwords integrated into the language [Navajo] historically aggregate little more than fifty terms, all of them nouns" (p. 304). Many

Navajos that I have spoken with are aware of the lack of lexical borrowing from English or Spanish into Navajo and consider this a point of linguistic pride. As it was explained to me on numerous occasions, Navajos can make their own words and such Navajo words will be more “descriptive” than, in most cases now, English. More recently, however, one Navajo performer I know has begun to incorporate a comedic skit into his performances highlighting “all the Spanish words” in Navajo. He singles out, for example, *‘alóós* Sp. *arroz* ‘rice,’ *siláo* ‘police’ Sp. *soldado* ‘soldier,’ and *béeso* Sp. *peso* ‘money’. However, it is still the case that some Navajos often valorize the Navajo language for its lack of lexical borrowing.

In the early 1900s, Father Berard Haile reported on his Navajo consultant Charlie Mitchell going by the name *Charlotso* ‘Big Charlie’ (Bodo 1998: 82). Here we see combined an English lexical item (Charlie) and a Navajo adjectival enclitic (*-tsoh* ‘big’). Since then, Navajos have been combining the morphology of the Navajo language with the content words of English (see Canfield, 1980; Foster, Singer, Benally, et al., 1989; McLaughlin, 1992; Schaengold, 2003). Today, my consultants have referred to this style as Navlish (sometimes Navglish) or ‘bilingual talk’. Examples abound. One finds, *shiheart* ‘my heart/love’ (*shi-* ‘my’) used in the comedic routines of Navajo entertainer Vincent Craig, or *Learning Centerdi* ‘at Learning Center’ (*-di* ‘at’) used on signs around Diné College, or *Jesusgo* ‘with Jesus’ (*-go* ‘with’) in Navajo Christian hymns. During both my initial fieldwork and more recent fieldwork in 2007, I commonly heard bilingual Navajo on the Navajo Nation, where Navajo clitics and affixes were often attached to English language nouns, and examples of bilingual Navajo on billboards and signs was also common. I heard bilingual Navajo at Navajo fairs, in conversations at restaurants, at the mutton stands on the side of the road, at the trading post in Lukachukai, Arizona, at the tire shop in Chinle, Arizona, in schools in Tohatchi, New Mexico, as well as on long drives listening to KTNN. Because it involved both Navajo and English, it was some of the first “Navajo” that I was able to comprehend.

The use of bilingual Navajo or Navlish is exceedingly rare in contemporary Navajo poetry. In fact, in a survey of contemporary Navajo poetry, I could find only five examples (including the example cited above from Belin). And there are reasons for this. Bilingual Navajo is not a positively valued way of speaking for many elder Navajos. Linguistic syncretism in general is not valued by many Navajos. Rather there is an ideology of linguistic purism (i.e., that Navajo and English are meant to be kept distinct). Charlotte Schaengold (2003), who has done research on bilingual Navajo, notes that younger Navajos tend not to use bilingual Navajo with older speakers, “for fear of being publicly corrected and shamed” (p. 249). I have heard similar comments. That Esther Belin, a relative outsider, Navajo but born in LA, living in Durango, roughly my age, a non-fluent Navajo speaker, Berkeley educated, who works with younger Navajos, would use Navlish, suggests the way that she is willing to position herself in distinction to an idealized Navajo language. She has a reputation, among Navajos that I have spoken with about her work, of being a political poet. She credits Berkeley for some of this sensibility. As a publicly circulated display of the Navajo language, much contemporary Navajo poetry is largely a purist discourse. Sociolinguistic heteroglossia is largely erased here (see Gal and Irvine, 1995).

Conclusions

Using contemporary written Navajo poetry as a lens through which to understand Navajo poetics, also allows one—in this case me—to glimpse, however fragmentarily, something of the relationship between contemporary written poetry and other forms of Navajo verbal art (punning, ideophony, etc.). That understanding, of course, is based on ethnographic and discourse-centered research. One cannot deal with either Navajo poetics or the Navajo language as solely abstractions. Navajo poetry is not unitary and Navajo poets do disagree on the uses of Navajo in their poetry. There are tensions: tensions between an idealized view of Navajo in the world, and the sociolinguistic realities of the Navajo Nation, as well as tensions concerning the role of Navajo in contemporary Navajo life and its relation to English. Much of what I learned about Navajo poetry and poetics, I learned from conversations on the Navajo Nation, from listening to what Navajos were doing with languages. It goes without saying, unfortunately, that Navajo is a threatened language. Young Navajos are simply not learning the language at a rate that will insure its persistence. The code-mixed form that some are speaking, Navlish, is often a devalued way of speaking. It is certainly not routinely represented in contemporary written Navajo poetry.

Ideophony, punning, and code-mixing are all now devalued poetic forms in much of Western literary tradition and Western linguistic ideologies, a literary tradition and educational system, with their attendant linguistic ideologies, that have had an influence on Navajo poets. Ideophony has been described as pre-linguistic, punning as the worst or lowest form of humor; and code-mixing, well, in a society that seems overly focused on a “monoglot standard” (see Silverstein, 1996), it has been seen as, at best, deficient. Of course, my training in linguistic anthropology, with an emphasis on ethnopoetics, a discourse-centered approach to language and culture, speech play and verbal art, made such “marginal” linguistic forms far more visible. Among Navajos, ideophony has been largely valorized among Navajo educators and encouraged in creative writing; punning, less so. But ambiguity is an aesthetic that many Navajo poets value. Of the three, code-mixing has been the most devalued by some Navajos and yet it is also the most important expressive potential for many younger Navajos.

My position in all this is complicated and not easily resolved. Navajos disagree on these issues. I am also not neutral in all of this. In conversations with Navajo poets, I have come to agree with some of them that encouraging younger Navajos to write creatively in whatever language or languages they are comfortable with helps make, in Belin’s terms, “Navajo poetry relevant to Navajo society”; that is, to promote and document Navajo, but not at the expense of devaluing what Navajos are actually doing with languages. And that, it seems to me, is what I have been learning, how Navajo poetics is relevant to Navajo society.

Acknowledgements

I thank Joel Sherzer for inviting me to participate on his panel focusing on ethnopoetics and for being a wonderful advisor. I thank John McDowell for making my stay in Bloomington so enjoyable. I also thank Joel, John, Richard Bauman, Janet Chernela, and Nora England for making the panel so enjoyable. Thanks to Nora England and Richard Bauman for stimulating comments and thanks also to all in attendance at STILLA for an exceptional conference. Research for this paper was conducted under permits from the Navajo Nation. I thank them. Finally, I thank Blackhorse Mitchell, Laura Tohe, and Esther Belin for especially enlightening conversations about topics taken up in this paper. Thanks also to Leighton C. Peterson for useful

advice along the way. Mistakes, however, are still mine. I dedicate this paper to the memory of my father, Frank A. Webster, Sr. He and I had a grand time after the conference was over.

Works Cited

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Belin, E. (1999). *From the belly of my beauty*. Tucson: University of Arizona Press.
- Belin, E. (2002). First woman. In H. Erdrich & L. Tohe (Eds.), *Sister nations* (pp. 8–9). St. Paul: Minnesota Historical Society Press.
- Bodo, Fr. M. (1998). *Tales of an Endishodi: Father Berard Haile and the Navajos, 1900-1960s*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Canfield, K. (1980). A note on Navajo-English code-mixing. *Anthropological Linguistics*, 22, 218–220.
- Foster, S., Singer, G., Benally, L., Boone, T., and Beck, A. (1989). Describing the language of Navajo children. *Journal of Navajo Education*, 7(1), 13–17.
- Frisbie, C. (1980). Vocables in Navajo ceremonial music. *Ethnomusicology*, 24(3), 347–392.
- Gal, S. and Irvine, J. (1995). The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social Research*, 62(4), 967–1001.
- Hill, W.W. (1943). *Navaho humor*. Menasha, WI: George Banta.
- Jim, R.L. (1995). *saad*. Princeton, NJ: Princeton Collections of Western Americana.
- Kluckhohn, C. and Leighton, D. (1962). *The Navaho*. New York: Doubleday.
- McAllester, D. (1980). The first snake song. In S. Diamond (Ed.), *Theory and practice: Essays presented to Gene Weltfish* (pp. 1–27). New York: Mouton.
- McLaughlin, D. (1992). *When literacy empowers: Navajo language in print*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Nevins, E. (2008). “They live in Lonesome Dove”: Media and contemporary Western Apache place-naming practices. *Language in Society*, 37(2), 191–215.
- Reichard, G. (1950). *Navaho religion: A study of symbolism*. New York: Bollingen Foundation.
- Samuels, D. (2004). *Putting a song on top of it*. Tucson: University of Arizona Press.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt, Brace.
- Sapir, E. (1932). Two Navajo puns. *Language*, 8, 217–218.
- Schaengold, C. (2003). The emergence of bilingual Navajo: English and Navajo languages in contact regardless of everyone’s best intentions. In B. Joseph, J. DeStefano, N. Jacobs, and I. Lehiste (Eds.), *When languages collide* (235–254). Columbus: The Ohio State University Press.
- Sherzer, J. (1990). *Verbal art in San Blas*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Sherzer, J. (1995). "Your friend is peeing standing up": Kuna verbal positional suffixes in grammatical/discourse/social/cultural/poetic context. In P. Silberman and J. Loftin (Eds.), *Salsa II: Proceedings of the Second Annual Symposium about Language and Society* (99–107). Austin: University of Texas, Department of Linguistics.
- Silverstein, M. (1996). Monoglot "standard" in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In D. Brenneis and R. Macaulay (Eds.), *The matrix of language* (284–306). Boulder, CO: Westview.
- Tohe, L. (2005). *Tséyi': Deep in the Rock*. Tucson: University of Arizona Press.
- Webster, A. (2004). *Navajo poetry, linguistic ideology, and identity: The case of an emergent literary tradition*. PhD Dissertation, Department of Anthropology, University of Texas at Austin.
- Webster, A. (2006). "Ałk'idáá' Mą'ii Jooldlosh, Jini": Poetic devices in Navajo oral and written poetry. *Anthropological Linguistics*, 48(3), 233–265.
- Webster, A. (2008). "To all the former cats and stomps of the Navajo Nation": Performance, the individual, and cultural poetic traditions. *Language in Society*, 37(1), 61–89.
- Webster, A. (2009). *Explorations in Navajo poetry and poetics*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Webster, A. (2010). "Still, she didn't see what I was trying to say:" Towards a history of framing Navajo English in Navajo written poetry. To appear *World Englishes*, 29.
- Young, R. (1989). Lexical elaboration in Navajo. In M.R. Key and H. Hoenigswald (Eds.), *General and Amerindian Ethnolinguistics* (303).

COMMENTS

Richard Bauman

The program for this conference displays powerfully the diversity—even, I sometimes suspect, the incompatibility—of the conceptual, theoretical, methodological, and ideological perspectives that characterize the field of teaching indigenous language, even down to the bedrock questions of what constitutes a language, what do we need to know about it to teach it, what does it mean to teach it, what aspects of it are teachable, and other such enduring problems.

These papers give voice to a particular take on the problem, that of linguistic anthropology, centered on culturally defined systems of discursive practice, a conception of language as socially and culturally constituted, a core concern with the interrelationships that link discursive form, social, function, and cultural meaning, and a methodological commitment to sustained ethnographic research.

So, what does linguistic anthropology, as represented in these three papers, have to contribute to the enterprise of teaching indigenous languages?

Rather than commenting separately on each of the three papers, let me be more synthetic, singling out a few of the most interesting, suggestive, and potentially productive issues that they raise. Regrettably, I can not do justice to the full richness of the papers—lobsters, agoutis, donkeys, pissers, and all.

I will not relate these various points directly to issues of language pedagogy, but simply raise what seem to be the shared foci and concerns of the authors and leave their implications for the teaching of indigenous languages for discussion, if time allows.

An argument for the importance of poetics and performance

All of the papers focus on discursive forms and practices in which the formal features of the act of expression call attention to themselves and become vehicles for the display of communicative virtuosity and affecting power.

These poetic forms and practices are frequently the most highly valorized, ideologized, resonant, memorable, repeatable, and thus shareable forms in the speech economy of a community.

If we consider that whatever their differences, conceptions of culture are founded on qualities of temporal continuity and shareability, it is not surprising that the poetic and performance forms of a community figure prominently in ideologies of language preservation and revitalization, often framed as touchstones of culture, expressions of the *Volksgeist*, traditionalized repositories of cultural heritage, and the like—the Herderian package.

At the same time, these discursive forms and practices are often among the most formally, functionally, and semantically complex elements in the repertoire, requiring virtuosic skill to produce, and special interpretive work to understand.

All of the papers make a point of the linguistic complexity of poetics and speech play, directing attention to how they exploit what John has called in another context the “wrinkles” in the language and here “unsuspected capabilities of the code...stretching them to the limits and sometimes beyond”—points of ambiguity, structural anomaly or inconsistency, accidental convergences that bring otherwise disparate elements into conjunction.

The papers deal variously with paronomasia, sound symbolism, and a range of tropic devices (metaphor, irony, allegory, simile, etc.) that involve a high degree of linguistic competence, metapragmatic reflexivity, and cultural knowledge.

Is it any wonder that these valued forms and practices are in decline in many of the world’s cultures?

An argument for the importance of genre

Attention to poetics and performance highlights the importance of genre. Poetic and performance forms are frequently the most generically regimented discursive forms in the speech economy. To be sure, they are always part of more comprehensive genre systems, extending from the most quotidian and accessible to the most complex, esoteric, and virtuosic.

Genres are orienting frameworks for the production and reception of discourse and for the communicative management of recurrent social exigencies. That is to say, genres are communicative frameworks for the conduct of particular kinds of social business and for organizing participation in communicative practice.

They implicate genre specific participant structures and participant roles, as Janet points out especially effectively in her paper. Recognition of the pragmatics and social organization of genre provides a discourse-centered perspective on the relationship between social change and changes in the communicative economy of a speech community.

Especially important here is the possible disjunction between the most culturally valued forms and practices and new social conditions that do not foster their continuity.

Structures of authority

One question relating to the social organization of discourse to which several of the panelists devote attention has to do with the related issues of authority and authorship. This comes up with regard to the cultural specialists who are the custodians and performers of the most resonant and authoritative genres in the speech economy, the individuals invested with the traditional authority to perform, conserve, and transmit the discursive forms that are of special interest to ethnographers and community members alike, at least those community members who are interested in language preservation and revitalization.

The ways in which the regimes of traditional authority come into dialogue with so-called “modern” regimes of individual authorship and regimes of rational/legal/institutional authority are especially salient in considering the teaching and learning of indigenous languages.

Some of our panelists point up how regimes of authorship and authority shift as speakers of indigenous languages experiment with new and emergent forms of expression in new sociocultural and sociolinguistic milieux, writing out of their urban, educated, multilingual experience.

In some frames of reference, the authoritative may be conflated with the normative and the officially valorized aspects of the speech economy—the polite, decorous, “good” ways of speaking.

All of the papers remind us of the attraction of the playful, inersive, licentious, agonistic uses of language, not often incorporated in the kinds of institutionalized and official programs for the teaching of indigenous—or indeed, any other—languages.

Inscription, transcription, and translation

Finally, I would point up the concern, shared by most of the authors and central to several of the papers, with the problematics of inscriptions, transcription, and translation. I will emphasize two sets of issues here. First, I draw attention to the problematics of intersemiotic translation, or what media scholars are increasingly calling *remediation*.

This issue implicates rendering oral speech in written form or fixing spoken language by means of other technologies, such as the televisual and digital media. This remediation is done for a number of purposes: preservation and archiving, study and analysis, presentation and circulation, pedagogy, heritage politics, and aesthetic appreciation—as in ethnopoetics, seeking to capture the poetic qualities of the performance on the printed page and in translation.

Second, there is the enduring problem of the commensurability of languages, in reference to their grammatical, semantic, discursive, and pragmatic features. All of these domains have enormous implications for the teaching of indigenous languages.

I would like to emphasize, in closing, the ways in which ethnographic perspectives are a necessary complement—at the very least—to code-based approaches that focus more narrowly on lexicon and grammar.

PART 2

Indigenous Languages Crossing the Digital Divide

Lenguas indígenas cruzando la brecha digital

CHAPTER 4

Computational Morphology and the Teaching of Indigenous Languages

Michael Gasser

Abstract

Computer-assisted language learning is by now so common around the world as to be something of a default, and the teaching of the indigenous languages of the Americas is already benefiting from the new technology. Intelligent computer-assisted language learning relies on software that has relatively sophisticated models of the target language and/or the learner. An example is the use of a program that has an explicit model of some aspect of the grammar of the target language and can analyze or generate words or sentences. Many indigenous languages of the Americas are characterized by complex morphology, and morphology must play a significant role in the instruction of these languages. This paper describes how morphological analyzers and generators can handle the complex morphology of languages such as K'iche' and Quechua and discusses a potential application of this technology to the teaching of such languages.

Computer-Assisted Language Learning

In recent years, computers have become so important in language teaching that it hard to imagine a class without them. Students use computers to do exercises practicing what they have learned in the class, they access documents from the Internet, they interact with other learners or with native speakers of the target language on the Internet, and they write papers with word processing software that may be especially adapted to second language learning. The field of computer-assisted language learning (CALL) has its own conferences and its own journals, *CALICO Journal*, *Computer Assisted Language Learning*, and *Language Learning and Technology*. Computers are even a part of the language curriculum in relatively impoverished parts of the world, including regions where indigenous languages are taught as part of a bilingual curriculum or as second languages to legacy speakers or non-indigenous people.

More recently, advances in computational linguistics and artificial intelligence have led to what is referred to as intelligent computer-assisted language learning (ICALL) (see Heift and Schulze, 2007 for an overview), which can also be considered a subfield within the area of intelligent tutoring systems and other applications of artificial intelligence (AI) and computational linguistics in education more generally (a field with its own journals, the *International Journal of Artificial Intelligence in Education* and the *Journal of Interactive Learning Research*). A common feature of applications of AI in education has been a model of the learner, based on the learner's errors; examples within ICALL are Heift (2001) and Amaral and Meurers (2007). Another possibility for ICALL is the incorporation of explicit models of the language being learned (e.g., Nagata, 2002). Such programs, or more specifically, a proposal for their incorporation into the teaching of indigenous languages, are the subject of the rest of this article.

Grammar in Second Language Instruction

Before discussing the potential use of intelligent software in indigenous language instruction, we need to consider briefly the role of grammar in language teaching more generally.

No issue has been more controversial in the field of second language teaching than that of how (or whether) grammar is to be taught. While the explicit teaching of grammar played a significant role in traditional language teaching, the influence of behaviorist psychological theory and later the ideas of Stephen Krashen (1985) called into question the value of making learners aware of the sorts of generalizations that linguists themselves make when analyzing a language. More recently, the question has been framed in terms of (1) whether second language learners benefit from focus on linguistic form, with or without the associated meaning, as opposed to focus exclusively on meaning, and (2) whether explicit instruction is superior to implicit. There is now an emerging consensus that focus on form is beneficial and that explicit instruction pays off (Norris and Ortega, 2000), though many details remain up in the air. After many years of debate and research, grammar again has a secure place in the language curriculum.

But what grammar? This depends on the language. For a language such as English, the focus has naturally been on syntax: how questions are formed, the structure of passive sentences, relative pronoun choice, etc. For a language such as Spanish, a significant amount of time would normally be dedicated to morphology, in addition to syntax: conjugation, paradigms for the different verb classes, adjective–noun agreement. Among the commonly taught languages, there are ones with more complex morphology than Spanish, for example, Russian. But experience with the teaching of Indo-European languages, or other commonly taught languages such as Chinese and Japanese, does not prepare one for the teaching of a language with genuinely complex morphology, such as Swahili, Amharic, Quechua, or Nahuatl.

The Morphology of the Indigenous Languages of the Americas

Greenberg's (1987) attempt to group all of the indigenous languages of the Americas into three large families has never met with general acceptance. Most historical linguists would assign these languages to dozens of families, with many languages still considered isolates. Despite this diversity, there are some quite striking tendencies, some of which appear to be areal features, that is, the result of contact for long periods during which languages have borrowed features from one another.

One such tendency, common to many regions within the hemisphere, is morphological complexity, especially for verbs. Many of the languages of the Americas form words through extensive **agglutination**, whereby sequences of morphemes are strung together, each contributing a meaning to the whole. Another common means of combination is **reduplication**, whereby some portion of a root is copied.

In the area of **inflectional morphology**, verbs may go well beyond what is familiar with European languages. As with most Indo-European languages, verbs usually agree with their subjects in person and number (an important exception is the Oto-Manguean languages). However, in many cases they also agree with their objects, as in this Quechua example, in which both the subject ('you') and the object ('I') are marked on the verb.

1. *qhawa-wa-nki*
see-1sOBJ-2sSBJ
'you see me'

Verbs may also be explicitly inflected for tense-aspect-mood, which in Indo-European is often fused with the subject agreement morphemes. In this K'iche' example, the *x-* prefix indicates “completive” aspect.

2. *x-e'-opan-ik*
COMPL-3pABS-arrive-INTR
'they arrived'

However, it is in the area of **derivational morphology** that morphologically complex languages differ most from the commonly taught European languages. Again it is for verbs that the possibilities are the most extensive. Through affixation or reduplication, a verb root may be converted to an adjective or noun stem or to a range of verb stems with different meanings. A Quechua verb root, for example, can participate in dozens of different verb stems through a set of derivational suffixes conveying notions of manner or modality, and strings of several of these suffixes are possible within a single word. In the following word, the root is *wayk'u-* 'cook' (example from Herrero and Sánchez de Lozada, 1978):

3. *wayk'urquysimuwankimanchu*
'could you please go help me cook?'

Languages with this degree of morphological complexity are referred to as polysynthetic.

Finally, a significant number of indigenous languages of the Americas make use of **noun incorporation** within verbs, the inclusion of lexical morphemes representing one or more arguments of the verb. Here is an extreme example from the Uto-Aztecan language Huichol (Wixárika; Iturrioz and Gómez López, 2006); two lexical morphemes within the word are indicated in bold, *xakí* 'dish' and *tui* 'bring'.

4. *mepitetatsihetixakí̃tuit̃ĩrietsitiaxiamekaitikaku*
'however, they already wanted to start ordering us to **bring** them the **dishes**'

Morphologically complex languages are not simply languages that do the work that syntax does within words instead of between words. Very often they make distinctions that are not made in other languages. One important domain for derivational morphology is that by which different arguments of the verb (participants in the event referred to) are added, deleted, foregrounded, or backgrounded. Languages such as English and Spanish have only one systematic way to accomplish this: through the passive, by which the object of a transitive verb is foregrounded and the subject eliminated or backgrounded. A language like K'iche', on the other hand, has up to five options. These will be discussed below in the section Learning about argument promotion, demotion, and addition in K'iche'.

Languages with complex morphology have far more possible word forms than a learner could ever learn individually. In a language such as Quechua a given verb root can appear in well over a million word forms, most of which have little likelihood of actual occurrence but which speakers of the language are nonetheless expected to be able to produce and understand. The implications of these facts for language learning are that the learner must somehow master the compositional aspects of word structure. Studies of the acquisition of the polysynthetic language Inuktitut as a first language (Allen, 1994) show that children are well on their way to mastery of the complex aspects of word structure, including noun incorporation, by the time they are four years old.

What does this mean for the teaching of a morphologically complex language such as K'iche' or Quechua to second-language learners? Clearly, achieving even rudimentary proficiency in such languages requires morphological sophistication: the ability to combine lexical and grammatical information in the production of a novel word form and to parse a novel word form into its component morphemes. One way or another, learners need to be made aware of the structure of words and the significance of the different components of words.

Computer-assisted morphology instruction has not attracted much attention within CALL, probably because of the domination of English and other Indo-European languages. One example is GLOSSER, a vocabulary learning assistant for Dutch speakers learning French (Nerbonne, Dokter, and Smit, 1998). While reading in the target language, students can call up GLOSSER on an unfamiliar word, and it provides them with a morphological analysis of the word as well as with lexical information. Another example is the intelligent tutoring environment for Turkish developed by Güvenir and Oflazer (1994). Their system allows the user to specify a set of grammatical features and then finds all of the words in a corpus that are characterized by those features. Note that Turkish is an agglutinative language with morphological complexity comparable to many indigenous American languages. Both of these systems, like the proposal that is the focus of this paper, build on advances in the field of computational morphology. The next section provides an overview of this area of research.

Computational Morphology

Computational morphology is the branch of computational linguistics concerned with word structure. Two kinds of processing are of interest: **morphological analysis**, by which a **surface** word form is analyzed into a **lexical** representation, consisting of the word's component morphemes or grammatical features, and **morphological generation**, by which a lexical representation is converted to a surface word form. Consider the K'iche' verb *kinawilo* 'you see me'. One sort of morphological analysis would simply segment the word into the morphemes that make it up.

5. *kinawilo* → k-in-aw-il-o

A more abstract output lexical representation would indicate the lexical and grammatical significance of the morphemes. One style of representation appropriate for this is a **feature structure description** (FSD), consisting of pairs of features and their values, where values are either atomic expressions like 'feminine' or 'false' or feature structure descriptions in their own right. The word *kinawilo* could be represented at the lexical level with the FSD shown on the right below.

6. *kinawilo* → [root='il',
abs=[pers=1,num=sing],
erg=[pers=2,num=sing,-form],
tam=incmpl]

This represents the information that the root of the verb is *il*, the absolutive argument (direct object) is first person singular, the ergative argument (subject) is second person singular informal, and the tense-aspect-mode is incomplete. (For an explanation of absolutive and ergative case, see the section Learning about argument promotion, demotion, and addition in K'iche' below.)

Morphological generation works in the opposite direction:

7. [root='il', → *kinawilo*
 abs=[pers=1,num=sing],
 erg=[pers=2,num=sing,-form],
 tam=incompl]

The information required to perform morphological analysis or generation is of three types. There may be a **lexicon** of roots or stems, which combine with grammatical morphemes to yield surface word forms. **Morphotactics** refers to constraints on the order and class of the morphemes making up a word within a particular category. For example, the morphotactics of K'iche' transitive verbs specifies the following minimal sequence of morphemes: tense/aspect/mood +ergative+absolutive+root. **Alternation rules** are responsible for the variation in the forms that morphemes take in the presence of other morphemes. For example, each of the K'iche' ergative prefixes has two forms, one used before consonants, the other before vowels. Together, knowledge of alternation rules, morphotactics, and the forms of roots or stems in the lexicon represent the morphology of a given language.

Computational morphology has been an active research area within computational linguistics since the 1970s, with the discovery that morphological analysis could be handled efficiently by **finite state transducers** (FST). An FST is a network of states and transitions between them, and an analysis of a word is a path through the network. Each of the transitions along the path specifies a correspondence between input characters (or phones) and output characters, and the transducer converts sequences of input characters to sequences of output characters. One very useful property of FSTs is that they can be inverted; the same transducer that implements analysis (surface to lexical representation) for a given rule also implements generation (lexical to surface representation) through simple reversal of the input and output characters. Another useful property is composition; a sequence of FSTs, converting a surface representation to a lexical representation with various intermediate stages, can be collapsed into a single FST which behaves equivalently to the original sequence of FSTs.

A more in-depth discussion of finite state morphology is beyond the scope of this paper (see Beesley and Karttunen, 2003 for an overview). The main point to note for our purposes is that a single FST can encode all of the information represented in the alternation rules, morphotactics, and root lexicons for a particular word class in a given language. The framework adopted in the system described here is an extension of the conventional FST framework whereby networks take as input and yield as output a feature structure description as well as a sequence of characters (Amtrup, 2003; Gasser, 2009). This allows FSTs to implement analysis and generation as illustrated above in sentences 6 and 7.

Computational Morphology and Language Teaching

As discussed above, the point of explicit grammar instruction is to make the student aware of the grammatical structure in utterances. For morphology, this means showing students how morphotactics and alternation rules combine to yield the surface forms of words in the target language. But it's one thing to illustrate structure and processes; it's another to find ways for students to practice them. Without the benefits of computational morphology, the best that can be offered is a set of canned examples. Intelligent computer-assisted morphology learning (ICAML) makes use of morphological analyzers and generators which embody generalizations,

so it offers the possibility of processing completely unexpected forms produced by the student or collections of features generated by the student. That is, it is both robust—it responds to forms not in its database—and extensible—it easily accommodates new lexical items and new rules.

We have already seen above how computational morphology has been applied in two L2 teaching systems, as a means of analyzing unfamiliar words encountered by the student during reading (Nerbonne, et al., 1998) and of locating words in a corpus that match a grammatical description provided by the student (Güvenir and Oflazer, 1994). In what follows, I describe another possible application of ICAML, one in which the student directly explores the ways in which different derivational suffixes can be applied to the same root, changing the meaning in subtle ways.

Automatic Morphological Processing in the Teaching of Indigenous Languages

A user interface for K'iche' and Quechua morphological processing

I have implemented a relatively complete morphological analyzer and generator for K'iche' verbs and a partial analyzer and generator for Quechua verbs (a significantly more complex language with respect to morphology). The analyzers start with a surface form and output one or more analyses, each consisting of a verb root and representation of the grammatical structure of the word in the form of a feature structure description. Multiple analyses are appropriate in the case of ambiguous words. The generators start with a root and a feature structure representation of the grammatical structure of the word and output one or more surface words. Multiple words are appropriate if the grammatical description is compatible with multiple forms or if there are orthographic or phonological variants.

Figure 1 shows the current interface for Quechua. This would need to be modified in several ways before it is tested on learners: the grammar behind the analysis would have to be brought in line with whatever approach is being taught, the text within the window should probably be in Quechua rather than Spanish, and the details of the interface would need to be appropriate for the learner's level. The interface allows the user to both analyze and generate words. Analysis starts with a word entered in the box at the top; clicking on the “Analizar” button then results in a root (“Raíz”) and a sequence of morphemes in the yellow box (“Morfemas”) and a grammatical analysis in the green box (“Propiedades gramaticales”). If the word entered is not grammatical, the message “No se puede analizar” appears in the box at the bottom of the window. The figure shows the system's analysis of the word *munanakunkichischu* ‘you (pl.) don't love each other’.

Quechua: VERBOS

munanakunkichischu

Morfemas

RAÍZ: muna

DER: naku

PROG:

AGR1:

TAM1:

AGR2: nki

AGR3: chis

TAM2:

PERSP: chu

Propiedades gramaticales

RAÍZ: muna

TAM: ☒ pres, ☐ pas, ☐ fut, ☐ pp, ☐ subj, ☐ impv, ☐ prog

SBJ: ☐ 1p, ☒ 2p, ☐ 3p, ☐ sing, ☒ plur

OBJ: ☐ 1p, ☐ 2p, ☐ 3p, ☐ sing, ☐ plur

DER: ☐ refl, ☒ recip

PERSP: ☒ neg, ☐ inter, ☐ asrt

Otra análisis Producir Despejar Cerrar

Figure 1. Morphological analysis of the Quechua verb *munanakunkichischu* ‘you (pl.) don’t love each other’

For morphological generation, the user enters a root and a set of grammatical features in the green box, and if the features are compatible, a surface word form appears in the box at the top of the window, and a sequence of morphemes appears in the yellow box below that.

In this form, the program could already be useful to students learning the language. Given an unfamiliar word, they could discover its structure or correct their own analysis. Given a root and a set of derivational and inflectional features, they could discover the correct form of the word or correct the word that they generate.

In the next section, I discuss how the program could also be used within a lesson on how different verbs derived from the same root are related to one another.

Learning about argument promotion, demotion, and addition in K’iche’

Unlike Indo-European languages and most of the other familiarly taught languages, Mayan languages (England, 2001) are **ergative** rather than accusative. Accusative languages distinguish two kinds of verb arguments, nominative, which are the subjects of both transitive and intransitive verbs, and accusative, which are the direct objects of transitive verbs. Ergative languages also distinguish two kinds of verb arguments, **absolutive**, which are the subjects of intransitive sentences and the direct objects of transitive sentences, and ergative, which are the subjects of transitive sentences. Consider the third person plural agreement marker on the verbs in these K’iche’ sentences, shown in bold.

8. *Keqakunaj*. ‘We cure them.’
9. *Kewarik*. ‘They sleep.’

Whereas in English, the pronoun is translated in the accusative form in the first example (*them*), in the second example, it is translated in the nominative form (*they*). In K’iche’ both are in the absolutive form (-e-). The other third person plural agreement marker, the ergative form, *ki*, would appear in a sentence, such as the following, where it plays the role of the subject of a transitive sentence.

10. *Kujkikunaj*. ‘They cure us.’

Most accusative languages offer a means, the **passive**, of promoting or foregrounding the direct object of transitive sentences and demoting, backgrounding, or deleting the subject. Many ergative languages, including Mayan languages, also offer this possibility. In K'iche' there are in fact two passive forms, with a slight distinction in meaning (López Ixcoy, 1997). One of the two possible passive forms for verbs in the class of *kuna-* 'cure' is formed with the suffix *-x*. In either case the direct object of the active transitive sentence remains in the absolutive case, in the following example, *-e-* 'they/them' (*-j* is a transitive suffix, *-ik* an intransitive suffix).

11. *Keqakunaj*. 'We cure them.'
Kekunaxik. 'They are cured.'

As in English, the subject of the active sentence can appear as a prepositional phrase within the passive sentence (they are cured by the doctors), but we will ignore that possibility here.

Unlike accusative languages, many ergative languages, including the Mayan languages, also offer a further possibility for demoting or deleting an argument, the so-called antipassive: the direct object of a transitive verb, that is, the argument in absolutive case, is demoted. This results in an intransitive sentence with the original subject now in the absolutive case, in the following example, *-uj-* 'we/us', the suffix *-n* indicating antipassive for this class of verbs.

12. *Keqakunaj*. 'We cure them.'
Kujkunanik. 'We cure (somebody).'

The details of the contexts that call for the antipassive in K'iche' (López Ixcoy, 1997) are quite subtle and complex; in fact some verbs have two different antipassive forms with slightly different pragmatic implications. These details will not concern us here.

If we think of the passive and antipassive as applying to a more simple active sentence, then both can be seen to convert a transitive to an intransitive sentence. The Mayan languages, like many other agglutinative languages from around the world, also have a way of achieving the reverse, the **causative**, which transitivizes an intransitive sentence by adding a causer argument. In K'iche' the usual causative suffix is *-(i)sa*. The subject of the intransitive sentence becomes the object of the transitive sentence; in an ergative language, this requires no change in case: in both sentences the argument is absolutive (*-e-* 'they/them' in the following example).

13. *Ke'atinik*. 'They bathe.'
Ke'awatinisaj. 'You bathe them.'

Thus we see that K'iche' offers up to five ways to demote, promote, add, or delete arguments of a verb: two kinds of passive, two kinds of antipassive, and causative. Learning how K'iche' "works" involves learning this system from the K'iche' perspective rather than in terms of how different source language expressions would be translated. A focus on form in this case would contrast sentences with simple underived verbs with their passive, antipassive, and causative counterparts, with respect to both form and meaning. Because the ergative-absolutive system itself should present unusual difficulties for a native speaker of an accusative language such as English or Spanish, it would be important to highlight how the case of the verb arguments shifts or remains the same in the different counterparts. In fact an exercise that highlights how causative, passive, and antipassive function would be an ideal way to become familiar with the ergative-absolutive system.

The morphological analyzer and generator for K'iche' offers the user the possibility of taking a given verb and transforming it through one of the three basic processes of causativization, passivization, and antipassivization. This could provide the basis for exercises on these processes and how they interact with ergative and absolutive case. Figure 2 shows the K'iche' interface after analyzing the word *keqakunaj* 'we cure them'. At this point the user can select one of the three features in the pink box labeled "Añadir propiedades". In each case the surface word form changes to the appropriate form referring to the same event or a similar event in the world; that is, the semantic roles of the participants are kept constant. Figure 3 shows the result of selecting antipassive given the situation in Figure 2; the surface word form has changed to *kujkunanik* 'we cure (somebody)', and the grammatical features have been adjusted to reflect this. That is, the argument in absolutive case is now first person plural, and there is no longer an ergative argument. "Otra producción" now appears on the second button because other variants of the word are possible.

The screenshot shows the 'K'iche' VERBOS' software interface. At the top, a text box contains the word 'keqakunaj'. Below this is a section titled 'Morfemas' with several input fields: TAM (k), ABS (e), MOV (), ERG (qa), RAÍZ (kuna), DER1 (), DER2 (), CAT (j), FUT (), and FORM ().

Below the 'Morfemas' section is a large green box titled 'Propiedades gramaticales'. It contains several sub-sections with checkboxes:

- RAÍZ:** kuna
- TAM:** cmpl, ☒ incmpl, perf, impv, stv, fut, impv neg, freq, inmed
- ABS:** 1p, 2p, ☒ 3p, sing, plur, form, inform
- ERG:** ☒ 1p, 2p, 3p, sing, plur, form, inform
- TRANS:** pas, antipas, caus
- MOV:** ir, venir
- TERM:** fin, no fin

Below the green box is a pink box titled 'Añadir propiedades' with three checkboxes: caus, pas, and antipas. At the bottom of the interface are five buttons: 'Analizar', 'Producir', 'Cambiar', 'Despejar', and 'Cerrar'.

Figure 2. Analysis of the K'iche' verb *keqakunaj* 'we cure them'.

The screenshot shows a software window titled "K'iche': VERBOS". At the top, a text box contains the word "kujkunanik". Below this is a section labeled "Morfemas" with several input fields: TAM (containing 'k'), ABS (containing 'oj'), MOV, ERG, RAÍZ (containing 'kuna'), DER1, DER2 (containing 'n'), CAT (containing 'ik'), FUT, and FORM. Below the "Morfemas" section is a larger section labeled "Propiedades gramaticales" with multiple columns of checkboxes. The columns are: RAÍZ (containing 'kuna'), TAM (with options: ☐ cmpl, ☒ incmpl, ☐ perf, ☐ impv, ☐ stv, ☐ fut, ☐ impv neg, ☐ freq, ☐ inmed), ABS (with options: ☒ 1p, ☐ 2p, ☐ 3p, ☐ sing, ☒ plur, ☐ form, ☐ inform), ERG (with options: ☐ 1p, ☐ 2p, ☐ 3p, ☐ sing, ☐ plur, ☐ form, ☐ inform), TRANS (with options: ☐ pas, ☒ antipas, ☐ caus), MOV (with options: ☐ ir, ☐ venir), and TERM (with options: ☒ fin, ☐ no fin). Below the "Propiedades gramaticales" section is a section labeled "Añadir propiedades" with checkboxes for ☐ caus, ☐ pas, and ☒ antipas. At the bottom of the window are five buttons: "Analizar", "Otra producción", "Cambiar", "Despejar", and "Cerrar".

Figure 3. Conversion of the word in Figure 2 to its antipassive form *kujkunanik* ‘we cure (somebody)’

As in the Quechua example above, the details of the interface are not the point here; the interface would have to be adapted to suit a particular curriculum and a particular learner age group and level in any case. The point is to show how a system with knowledge of the structure of verbs and of how different verbs with the same root can refer to the same or similar events can provide students with useful information when they are learning these core properties of the language.

Conclusions

The indigenous languages of Latin America are very diverse, but the ones with the most speakers—Yucatec Maya and the different varieties of Nahuatl in Mexico, K’iche’ in Guatemala, Aymara and the varieties of Quechua in the Andes, Guaraní in Paraguay—are characterized by elaborate inflectional and derivational morphology. These languages, and many other indigenous languages, are being taught as second languages and, together with Spanish, in bilingual programs in more and more classrooms across Latin America. Research demonstrates that students learn complex grammar by being made aware of the complexity, by focusing on form as well as meaning. For morphologically complex languages, focus on form means, among other things, focusing on how verbs agree with their subjects and objects, how affixes convey different tense-aspect-mood categories, how derivational affixes and reduplication alter the meanings of roots in subtle and often language-specific ways.

Advances in computational morphology allow all of these formal distinctions (though not necessarily their precise semantics) to be encoded in programs that can analyze and generate words. In intelligent computer-assisted morphology learning, such programs can play an important role by providing students with a means of testing their knowledge of word structure, correcting their errors, and providing them with the appropriate form of a word when they are writing. The suggestions made regarding K’iche’ in the last section, which to be sure still need considerable fleshing out as well as evaluation, are just one possibility. Another is a tool similar

to the GLOSSER system of Nerbonne, et al. (1998) that would allow the student to click on an unfamiliar word in a text and have the system analyze it.

In summary, computers can best assist in teaching grammar when they know something about grammar. Computers can best assist in teaching languages such as K'iche', Quechua, and Guarani when they know something about their morphology.

Works Cited

- Allen, S. (1994). *Aspects of argument structure acquisition in Inuktitut*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Amaral, L. and Meurers, D. (2007). Conceptualizing student models for ICALL. In C. Conati and K.F. McCoy (Eds.), *User modeling 2007: Proceedings of the Eleventh International Conference, lecture notes in computer science*. Wien, New York, Berlin: Springer.
- Amtrup, J. (2003). Morphology in machine translation systems: Efficient integration of finite state transducers and feature structure descriptions. *Machine Translation*, 18, 213–235.
- Beesley, K.R. and Karttunen, L. (2003). *Finite state morphology*. Stanford, CA: CSLI Publications.
- England, N.C. (2001). *Introducción a la gramática de los idiomas mayas*. Guatemala City: Cholsamaj.
- Gasser, M. (2009). Semitic morphological analysis and generation using finite state transducers with feature structures. Presentation, *Twelfth Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*, March 30-April 3, Athens, Greece.
- Greenberg, J.H. (1987). *Language in the Americas*. Stanford: Stanford University Press.
- Güvenir, H.A. and Oflazer, K. (1994). Using a corpus for teaching Turkish morphology. In L. Appelo and F.M.F. de Jong (Eds.), *Proceedings of the Seventh Twente Workshop on Language Technology* (pp. 28-40). Enschede, the Netherlands: University of Twente.
- Heift, T. (2001). Intelligent language tutoring systems for grammar practice. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 6(2). Available: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/heift2.htm>>.
- Heift, T. and Schulze, M. (2007). *Errors and intelligence in computer-assisted language learning: Parsers and pedagogues*. New York: Routledge.
- Herrero, J. and Sánchez de Lozada, F. (1978). *Gramática quechua: Estructura del quechua boliviano contemporáneo*. Cochabamba: Editorial Canelas.
- Iturrioz, J.L. and Gómez López, P. (2006). *Gramática wixarika I*. Munich: LINCOM Studies in Native American Linguistics.
- López Ixcoy, C.D. (1997). *Ri ukemiik ri k'ichee' chii': Gramática k'ichee'*. Guatemala City: Cholsamaj.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Nerbonne, J., Dokter, D. and Smit, P. (1998). Morphological processing and computer-assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 11, 421-437.

- Nagata, N. (2002). BANZAI: An application of natural language processing to web-based language learning. *CALICO Journal*, 19(3), 583–599.
- Norris, J.M. and Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.

CHAPTER 5

“Ciberaymara”: curso de enseñanza–aprendizaje del aymara desde el Internet

Mabel Arteaga Vino

Resumen

El programa “Ciberaymara” emergió por dos vías: i) como resultado de una evaluación crítica que hicimos en ILCA del programa “Aymara online” de la Universidad de Florida, basado en los materiales de Martha Hardman y equipo, y ii) del diseño para un curso nuevo, auspiciado por la Universidad de California, San Diego, cuyo objetivo fue preparar materiales en línea dirigidos a estudiantes que cuentan con un semestre de aprendizaje de esta lengua.

“Ciberaymara” es el primer programa complejo de enseñanza de aymara en el Internet dirigido por aymaras compuesto por un equipo multidisciplinario (lingüistas, antropólogo, programador, diseñador gráfico, fotógrafos, actores y radialistas). Se orienta a tres de las destrezas comunicativas: auditiva, visual y escrita; la comunicación oral exige la asistencia de un profesor, además de la necesidad de entrar en la situación comunicativa real. Permite al estudiante desarrollar competencias de la pragmática, la lingüística, el léxico, la fonología y lo sociocultural.

En lo metodológico, el curso da prioridad al uso de los recursos informáticos y del diseño gráfico de la región para desarrollar la interactividad y lo visualmente significativo mediante el empleo de nuevos símbolos gráficos basados en los textiles andinos para los botones interactivos. Las búsquedas en el vocabulario general y analizador morfológico provienen de la base de datos en ventanas subsidiarias. El método de enseñanza se basa en diálogos situacionales que revisan temas de interés cultural, cuyo contenido se dirige a datos tanto específicos como generales: Contexto de la lengua, Léxico general y Gramática general. El Contexto de la lengua provee un estado del arte de los estudios sobre el aymara hasta la fecha. La parte gramatical se basa en los avances desarrollados por Hardman, Yapita, Cerrón-Palomino y otros, e incluye nuevos avances con respecto al análisis morfológico.

Introducción

El programa “Ciberaymara”, como material de enseñanza–aprendizaje del idioma aymara desde el Internet, es el resultado de la búsqueda de otros medios, como la tecnología (web) para atender las necesidades básicas y urgentes de los estudiantes nacionales y extranjeros. Asimismo, busca difundir los diversos aspectos concernientes a la cultura aymara–paceña en la actualidad.

Este programa complementa a la premisa de que la lengua aymara es sufijante, polisintética, como se explican en los estudios de Hardman (1988), Briggs (1994), Cerrón-Palomino (2000) y otros; al mismo tiempo, destaca que, al igual que otras lenguas, la lengua aymara es también evidentemente dinámica, fascinante, diversa y al mismo tiempo de gran valor desde el punto de vista lingüístico y cultural.

En esta oportunidad, ILCA (Instituto de Lengua y Cultura Aymara)⁴ con la colaboración financiera de la Universidad de California, San Diego desarrolló el programa “Ciberaymara” como curso de enseñanza-aprendizaje del aymara desde el Internet (Ciberaymara). Esta propuesta es **el primer programa complejo de enseñanza de aymara en el Internet dirigido por aymara hablantes**. El programa se trabajó con un gran equipo multidisciplinario (lingüistas, antropóloga, programador, diseñador gráfico, fotógrafas, actores y radialistas).

El programa “Ciberaymara” **emergió por dos vías**; i) como resultado de una evaluación crítica que se hizo en ILCA del programa “Aymara online” de la Universidad de Florida, basado en los materiales de Martha Hardman y equipo, y ii) del diseño para un curso nuevo, auspiciado por la Universidad de California, San Diego, cuyo objetivo fue preparar materiales en línea dirigidos a estudiantes que cuentan con un semestre de enseñanza de esta lengua para resumir lo aprendido.

Básicamente, “Ciberaymara” se desarrolla como un curso dirigido, pero al mismo tiempo brinda la facilidad de avanzar las clases en forma independiente y con libertad. En él se presentan unidades didácticas que contemplan aprender los elementos básicos de la lengua en los contextos respectivos. En este sentido, todas las unidades contienen información relevante a la cultura aymara. El curso está dirigido a todo público interesado en ampliar el aprendizaje del aymara. Por limitaciones tecnológicas, “Ciberaymara” desarrolla tres de las habilidades básicas de la comunicación lingüística: auditiva, visual (lectura) y escritura. Por tanto, para la comunicación oral se requiere la asistencia de un guía o profesor.

Objetivos del curso

El objetivo del curso es enseñar–aprender la lengua aymara como segunda lengua y/o lengua extranjera con aplicaciones desde el portal de Internet con una fundamentación lingüística, pragmática y cultural en todo el desarrollo del curso.

Bases teóricas

Aprendizaje del aymara como segunda lengua y/o lengua extranjera

En particular, dentro la tradición de enseñanza del aymara como segunda lengua (L2) en Bolivia, se cuenta con contados trabajos (Santander y Siñani, 2004; Gómez, 2008; entre otros), de los que en su mayoría se destacan por enseñar más lo básico en cuanto a vocabulario, la pronunciación y algunas reglas morfosintácticas muchas veces de manera no integrada. En estos materiales se aplican estrategias como aprender de memoria, aprender adquiriendo reglas y aprender formando hábitos. Este último, en opinión de Bolívar Chiriboga (1993), enfatiza la importancia de la repetición y la ejercitación, este modelo es favorable pero no del todo porque descuida otros elementos importantes como es conocer la estructura y las sutilezas de la lengua, sobre todo al tratarse del aymara, que es una lengua eminentemente sufijante y aglutinante.

⁴ ILCA viene trabajando en pos de lengua aymara desde los años 70 desarrollando una serie de investigaciones en el campo de la antropología, la lingüística, la educación, la economía, las artes y otros. Su fundador es el profesor Juan de Dios Yapita (reconocido lingüista aymara de trayectoria nacional e internacional), quién trabaja de manera directa con la actual directora de ILCA, la Dra. Denise Arnold (antropóloga) y Elvira Espejo (pintora, artista), todos comprometidos con la difusión del conocimiento y las prácticas culturales aymaras que hasta ahora se conservan.

A diferencia de la adquisición de la primera lengua (donde se aprende de forma natural y espontánea por imitación, repetición y analogía), la enseñanza–aprendizaje de la segunda lengua debe apuntar a que los estudiantes aprendan como una habilidad, ya que según Bolívar (1993) el idioma no es algo que se aprende de la misma forma que se aprende un poema o una lista de instrucciones. El idioma no es un conjunto de conocimientos, sino un conjunto de habilidades. Por consiguiente, aprender un idioma significa aprender a usar ese conjunto de habilidades.

Aprender una segunda lengua y/o una lengua extranjera toma tiempo y aunque a algunos les cuesta menos trabajo que a otros, este aprendizaje es diferente a la adquisición de la primera lengua. Para aprender una segunda lengua se habla de aprender cubriendo dimensiones como la cognitiva y la pragmática, que según Marín y Sánchez Lobato (1991:45), *la primera consiste en transmitir conocimientos y en crear la competencia lingüística, mientras que la segunda cuida con amplitud el acopio y la puesta en práctica de formas de comportamiento y las cuatro destrezas*; tomar en cuenta estas dimensiones y aplicar a la enseñanza resulta imprescindible, ya que sólo de esa forma en el proceso tendremos la capacidad de comprender y comunicarnos con relativa fluidez en la segunda lengua.

Para el desarrollo de “Ciberaymara”, tomamos en cuenta las dos dimensiones (cognitiva y pragmática). Asimismo, ponemos especial atención en el desarrollo de las cuatro destrezas fundamentales que menciona Marín (1991), las habilidades básicas de la comunicación lingüística de Chiriboga (1993) y/o las habilidades o competencias lingüístico-cognitivas y comunicacionales (o pragmáticas) de Luchetti (2005), que al final todas tienen que ver con:

- | | | |
|------------|---|----------------------------------|
| • Escuchar | } | Comprensión y producción oral |
| • Hablar | | |
| • Leer | } | Comprensión y producción escrita |
| • Escribir | | |

Desarrollo de habilidades

En el curso de “Ciberaymara” se desarrollan **tres de las destrezas/habilidades** comunicativas: auditiva, visual y escritura. Para la comunicación oral se requiere la asistencia de un guía y/o profesor, además de la necesidad de entrar en la situación comunicativa más real. El presente curso permite al estudiante desarrollar competencias de la pragmática, la lingüística, el léxico, la fonología y lo sociocultural. En general se contempla las cuatro habilidades básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir adecuadamente en el idioma. Ver lista de cuadros:

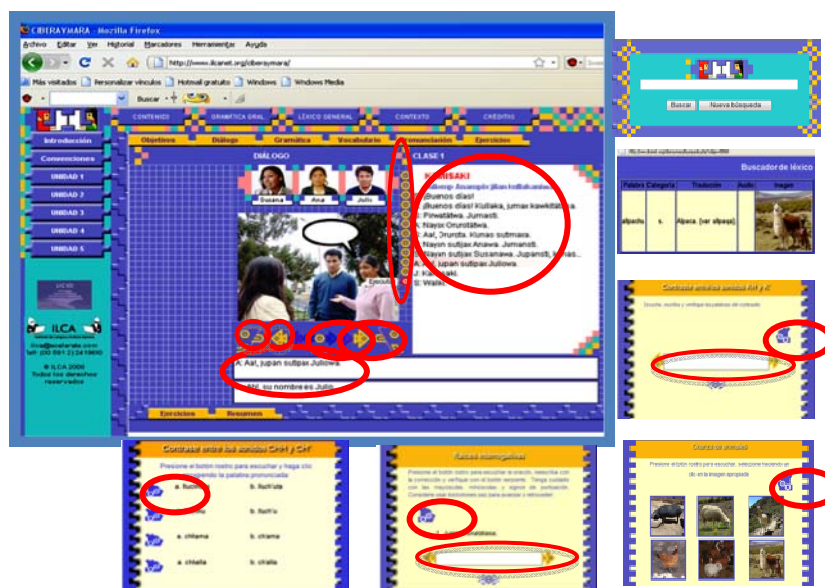


Fig. 1. De izquierda a derecha y en columnas. a) texto del dialogo, iconos de navegaci3n y líneas de traducci3n de la Clase. b) reproducir y seleccionar el texto en ejercicios. c) reproducir y escribir en ejercicios. d) escribir en el buscador de palabras del sitio. e) informaci3n vocabulario, incluye audio e imagen. f) reproducir y escribir en ejercicios. g) reproducir y seleccionar imagen en ejercicios.

Metodología de trabajo en las unidades

El **método de enseñanza** se basa en diálogos situacionales que revisan temas de interés cultural, cuyo contenido se dirige a datos tanto específicos como generales explicados en las secciones del curso denominados “contexto de la lengua”, “léxico general” y “gramática general”. El **contexto de la lengua** provee un estado del arte de los estudios sobre el aymara hasta la fecha, revisa temas como la regi3n, la lengua, los estudios ling sticos, la escritura, los diccionarios y mucho más.



Fig. 2. Barras de menú. a) Elementos del menú principal, vertical y horizontal. b) Submenús y listado de títulos desplazados a partir del menú horizontal.

En la enseñanza del idioma, se considera la sugerencia de Chiriboga (1993), qu n explica que para que esta enseñanza sea siempre significativa, debe enseñarse “situacionalmente”, puesto que ello significa que tanto la gramática como las palabras del contenido serán enseñadas y usadas como partes de expresiones u oraciones completas inmersas en situaciones significativas. Por lo mismo, los diálogos propuestos en el sitio son situacionales,

y éstos van respaldos por una breve explicación gramatical, pronunciación, revisión de vocabulario y la aplicación de ejercicios en cada uno de los puntos.

Del mismo modo, se desarrolla también los conocimientos pertinentes a la gramática, la pronunciación y el léxico en contextos comunicativos reales por medio de la experiencia partiendo de lo sencillo para llegar a lo complejo.

Metodología de trabajo del sitio “Ciberaymara”

En lo **metodológico**, el curso **da prioridad al uso de los recursos informáticos y del diseño gráfico de la región**. Para desarrollar la interactividad y lo visualmente significativo, se recurre al uso de nuevos **símbolos gráficos** basados en los textiles andinos (los botones interactivos).

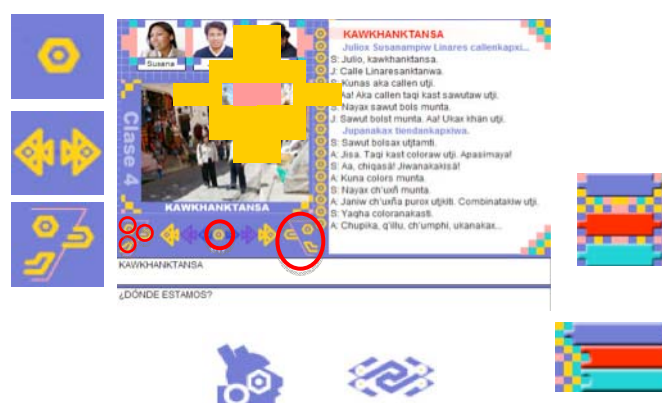


Fig. 3. Resumen de los iconos de navegación utilizados en el sitio —en columnas de izquierda a derecha: la semilla, los peces, la cara, la cabeza y la serpiente bicéfala. En la tercera columna se incluye a la *chakana* o la cruz andina y las figuras planas como parte del diseño y contorno del sitio.

Para el funcionamiento del sitio se utilizaron ciertas tecnologías que hoy en día están en boga a nivel internacional. Se utilizaron una serie de tecnologías en programación, animación y otras complementarias. Asimismo, se incluyó un buscador con una base de datos que discrimina audio e imagen en el **vocabulario general y analizador morfológico** que se despliega en ventanas subsidiarias.

El vocabulario general contempla el total de las palabras utilizadas en el programa, mientras que el analizador morfológico distingue las oraciones y frases que efectivamente se deben aprender en la clase. El analizador se incluye como parte del submenú **resumen**, en el mismo se despliegan las líneas de diálogo analizados de forma sucinta.



Fig. 4. Buscador de palabras y analizador morfológico.

Con relación al diseño del sitio, los técnicos indican que se consideraron aspectos que tienen que ver con morfología, estructura, color y multimedia. La **estructura del sitio** tiene características arquitectónicas bajo un sistema jerárquico compuesto de temas y subtemas para ser desarrollados.

Desarrollo del curso

En el **desarrollo del curso**, presentamos cinco unidades: (1) saludos y socializar en aymara, (2) hablar sobre los tejidos, (3) el mercado y la cocina, (4) las actividades en el campo y (5) sobre las enfermedades y la medicina natural. En cada unidad se presentan tres clases más una nota sociocultural para socializar en aymara. Como pueden ver en la Figura No 5.



Fig. 5. Barras de menú. a) menús principales: vertical (Clases) y horizontal (Información del sitio y la lengua) b) submenús horizontales desarrollo de las clases y apoyo.

La parte **gramatical** se basa en los avances desarrollados por Hardman (1988), Briggs (1994), Yapita (2008), Cerrón-Palomino (2000) y otros, y **agrega nuevos avances** con relación al análisis morfológico.

Estructura del curso

Hacemos notar que la información contenida en el sitio contempla datos específicos (para las **clases** y datos generales tales como, **contexto de la lengua**, **vocabulario general** del sitio y **gramática general**. Los estudiantes son libres de acceder a la información que se presenta en el sitio, pero nosotros somos de la sugerencia de ingresar al **contenido**, acceder a la unidad, escoger **clase**, hacer el **diálogo** situacional y apoyar el aprendizaje con la parte **gramatical**, **vocabulario**,

pronunciación y ejercicios que se sugieren en todos los puntos mencionados. Consideramos que seguir estos pasos optimizará el aprendizaje; al mismo tiempo, a las personas que se inician en el aprendizaje de la lengua, les sugerimos modificar un tanto el procedimiento y empezar revisando las secciones de **vocabulario** o **pronunciación** para luego hacer el **diálogo**, todo ello a fin de que no resulte complicado.

Perspectivas del sitio

Se espera que el sitio sea de utilidad a todos los interesados en ampliar su conocimiento sobre la lengua y cultura aymara. Como se dijo al principio, en todo el desarrollo del programa se enseña el aymara funcional, el cotidiano, el que se utiliza indistintamente en la ciudad y/o en las comunidades hoy en día. Por tanto, estamos seguros que el mencionado sitio será de gran beneficio para todos los interesados y amantes de la lengua y cultura aymara.

Conclusiones

Para terminar, debemos destacar que los aymarahablantes tienen una visión diferente de concebir el espacio y las actividades humanas; además, poseen una manera única de indicar el conocimiento personal o la carencia del conocimiento personal. En la medida de nuestras posibilidades, se trató de enfatizar estos aspectos en todo el material que ahora se encuentra disponible en Internet para el público en general. Esperamos que este curso sea enriquecedor y gratificante para todos.

En el futuro, se piensa desarrollar un proyecto parecido, pero esta vez incluyendo elementos básicos y mínimos (curso básico y/o para niños). Esperamos que la idea pueda concretarse, estamos en ese afán de conseguir los recursos económicos necesarios para hacer realidad dicha iniciativa.

Obras citadas

- Brigs, L. (1994). *El idioma aymara: variantes regionales y sociales*. La Paz: ILCA.
- Cerrón-Palomino, R. (2000) *Lingüística aimara*. Perú, Lima; CBC-Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Chiriboga, B. (1993). *Didáctica del español como segunda lengua*. Serie Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe, tomo VIII. Quito: ABYA-YALA.
- Ciberaymara. Disponible: <www.ilcantet.org/ciberaymara/>.
- Gómez, D. (2008). *Aprendamos el idioma aymara jugando, módulo 1*. La Paz: ABOLENA.
- Harman, M, Vásquez, J. y Yapita, Juan de Dios (1988). *Aymara, compendio de estructura fonológica y gramatical*. La Paz: ILCA, Gramma impresiones.
- Luchetti, E. (2005). *¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprender?* Buenos Aires: BONUM.
- Marin, F. and Sánchez, J. (1991). *Lingüística aplicada*. Madrid: SINTESIS.
- Santander, E. y Siñani, J. (2004). *Aymar thakhipar yatxatäwi, aprendizaje sistemático del aymara*. La Paz: Artes Gráficas Ramírez.

CHAPTER 6

La edición online del manuscrito del *Popol Wuj*: lengua y cultura

Carlos M. López

Resumen

Luego de 500 años de sobrevivencia bajo condiciones de colonialidad, el facsimilar del *Popol Wuj*, en la versión escrita más antigua de que disponemos, ha sido puesto online. Esta colección de *tzijs* conocida bajo el nombre de *Popol Wuj* ha sufrido de muy diversas formas los efectos de la colonización, pero tal vez las dos más evidentes han sido el silenciamiento prolongado, y la apropiación del texto por agentes externos a la propia cultura maya. Esta edición del facsimilar del Padre Ximénez (escrita c. 1701-1703) busca 'descolonizar' estos textos y restituirlos a su original legitimidad. En esta presentación se delinearán brevemente los conceptos básicos que inspiraron el proyecto, como así mismo algunas características de su implementación.

Introducción

En diciembre de 2007 fue puesta a disposición del público la edición online del facsimilar del *Popol Wuj*. El URL del sitio en Internet es: <http://library.osu.edu/sites/popolwuj/>. Esta publicación es el resultado de un esfuerzo conjunto de la Newberry Library, de Chicago, estado de Illinois, y de la Biblioteca de The Ohio State University, en Columbus, Ohio. Concretar este proyecto tomó un total de siete años, lo cual de por sí habla del volumen de dificultades que hubo que sortear. Vale la pena mencionar que estas dificultades no son ajenas a lo que ha sido la historia de la preservación de este manuscrito, puesto que desde 1701, cuando el Padre Ximénez lo copió en Chichicastenango, hasta ahora, este manuscrito ha estado sujeto a las tensiones producto de la colonización de los maya-k'iche'.

Los *tzijs* (vocablo que en K'iche' significa historias, verdades, tradiciones, relatos) conocidos comúnmente como *Popol Wuj* son una parte del volumen archivado en la Newberry Library con el número de catálogo Ayer MS 1515. Este manuscrito contiene el conjunto de *tzijs* cuya versión escrita es la más antigua que se conoce hasta el presente en el ámbito de la cultura occidental. Por cierto, como ya lo han establecido Adrián Recinos (1953), Rafael Girard (1952), Adrián Chávez (1979), Robert Carmack (1979), Munro Edmonson (1971), Dennis Tedlock (1986), Enrique Sam Colop (1999), y muchos otros, esta colección de *tzijs* sigue viva entre los k'iche's, y es probable que alguno de estos relatos sobreviva en forma escrita oculta en alguna comunidad indígena (Carmack 1973, 25). Esta puntualización hace referencia a dos hechos claves. Por un lado a la fijación de textos precoloniales dentro del canon de escritura occidental, y en segundo lugar al ocultamiento de los *tzijs* luego de la invasión y colonización. Preservación y transmisión son dos de los elementos centrales relacionados con el *Popol Wuj* como pieza escrita. Ambos fenómenos varían en la forma como son percibidos según se les considere desde dentro de las comunidades mayas, o desde la cultura colonizadora occidental.

Mirando el Ayer MS 1515 desde este ángulo, resulta evidente que su existencia tiene una naturaleza dual y conflictiva. Por un lado, en tanto que es un documento escrito por un monje español a comienzos del siglo XVIII, la escritura de este documento implica una forma de intromisión en la naturaleza de los *tzijs*. Por otro lado, es un nexo entre épocas distintas y entre culturas diferentes, y su existencia permitió el conocimiento de dichos textos k'iche's en occidente. Es una forma de intromisión porque fue una escritura realizada desde afuera del mundo maya por la necesidad del colonizador, y estuvo escrita con su ojo, extrayéndolo así de su ámbito natural —los antiguos libros que se mencionan al comienzo del *Popol Wuj* (f. 1, líneas 30–35). Precisamente, por este aspecto invasivo del manuscrito de Ximénez, la forma de implementar la publicación del facsimilar estuvo caracterizada por la preocupación de evitar al máximo los posibles daños a la voluntad indígena, y al mismo tiempo honrar la herencia cultural maya. Pero, justo es reconocerlo, el otro aspecto del manuscrito de Chichicastenango —su propósito de perpetuar el texto k'iche' escrito con un formato entendible en occidente— también es parte de la intención de esta edición online.

La idea de realizar esta edición nació durante una conversación con el curador de la biblioteca de la Newberry Library, Mr. Robert Karrow, en el correr de julio de 1999. En un primer momento la intención se redujo a facilitar el acceso de los expertos al manuscrito, y preservarlo así del deterioro producido por la manipulación de las hojas. Luego, a lo largo de la implementación del proyecto fueron varias las personas y las instituciones que de una forma u otra tuvieron algún vínculo o participación. Fue entonces, en el correr de esas conversaciones y planes, que surgió la gran gama de temas y problemas que estaban implicados en una edición del facsimilar. Eran problemas que habían sido ignorados en los primeros borradores. De todas las conversaciones y de los cientos de páginas que se escribieron durante esas negociaciones no quedó prácticamente nada en la versión actual disponible al público. Sin embargo, fue en esos intercambios que surgió la conciencia de que el *Popol Wuj*, como colección de *tzijs* maya-k'iche's, no es un texto 'muerto', es decir perteneciente al pasado y que existe sólo como fósil lingüístico-cultural.

Al mismo tiempo, en estas controversias también resultó evidente que hay otra herencia cultural paralela que no es de 'consanguinidad', pero que es igualmente legítima, y es la que reciben las comunidades no indígenas de Guatemala, y de otras partes del mundo. Los *tzijs* del *Popol Wuj* son un patrimonio que desborda las fronteras étnicas. Su riqueza, su complejidad y su originalidad, les permiten aspirar a una validez que va más allá de lo local o del pasado. El punto central de los debates fue, entonces, cómo evitar toda forma de apropiación de los textos y su legado. Dicho de otra manera, se trataba de ver cómo escapar, a las prácticas colonizadoras sobre la lengua —tal como lo advirtiera Don Adrián Inés Chávez— y sobre los contenidos semánticos, epistemológicos, y culturales.

Algunos de los elementos problemáticos

Los principales puntos de la controversia estuvieron relacionados a si había que incluir traducciones, notas, y artículos informativos. Este tipo de materiales complementarios son de uso en publicaciones de obras del valor del *Popol Wuj*. Sin embargo, las implicancias de incluir este tipo de referencias en un texto de Ovidio o de Aristóteles, en la *Divina Comedia* o en la *Chanson de Roland*, son diferentes a las que resultarían si se incluyen en el *Popol Wuj*. Estas obras clásicas de la cultura occidental no son motivo de reverencia o de creencia para ninguna comunidad actual de occidente, y sí son parte fundamental de la misma; están plenamente

aceptadas y asimiladas. La condición del *Popol Wuj* difiere en ambos aspectos, puesto que todavía es parte de la cultura maya y porque no pertenece a la cultura hegemónica de la región (Centroamérica). Sus *tzijs* sobreviven de diversas formas, aunque sea parcialmente, en muchas comunidades mayas, pero sobreviven en condiciones de subalternidad evidente en muchos aspectos. Esta peculiaridad es la que problematiza cualquier para-texto relacionado con el *Popol Wuj* cuando se edita el manuscrito como fuente primaria y original. Otra cosa diferente es cuando se escribe un texto crítico sobre el *Popol Wuj*. En este caso se parte de la base de que es una lectura e interpretación particular de la fuente, por lo tanto carece de la autoridad ‘natural’ que tiene el documento original (en este caso el *Popol Wuj*). Publicar el facsimilar de la versión que por el momento es la referencia más confiable, adquiere, por el sólo hecho de publicarlo, una autoridad que no admite contaminaciones ni interpolaciones, y mucho menos apropiaciones directas o indirectas.

A partir de estas premisas se entiende que cualquier traducción, desde la de Ximénez o la de Brasseur de Bourbourg (1861), hasta la última que haya aparecido, siempre va a implicar una interpretación con sus puntos de vista y valoraciones. Obviamente, es legítimo y necesario traducir el manuscrito k’iche’, pero en todos los casos va a haber algún grado de interferencia y modificación de la fuente. El problema no está en que se discuta o se afirme esa legitimidad sino en reconocer que si una traducción aparece junto al texto original, esa lectura particular adquiere autoridad por adyacencia, y más si el texto es un facsimilar de alta fidelidad, como es el caso de la edición digital online. Esta ‘contaminación’ de autoridad ha estado presente desde el mismo manuscrito de Ximénez, cuando adjuntó a la transcripción del texto k’iche’ su traducción al castellano. En mayor o menor grado, lo que él hizo —y luego repitió Brasseur (1861) y muchos otros le siguieron— fue sugerir que por estar junto al ‘original’, su traducción tenía una correspondencia y transparencia incuestionables, cosa que no es cierta.

Básicamente se puede decir lo mismo con respecto a la inclusión de notas o de artículos introductorios o informativos. Esta discusión no es nueva en la historia de las ediciones de textos que por una razón u otra pueden considerarse ‘autoritativos’. Baste recordar la polémica entre católicos y protestantes acerca de la legitimidad de incluir ‘notas’ a la Biblia. Esta larga polémica nunca llegó a un acuerdo sobre el tema, y las dos posiciones siguen siendo motivo de controversia. El *Popol Wuj*, más allá de que se le considere o no un texto sagrado, o fundacional, está ubicado en la misma zona de autoridad por su carácter de referente cultural vigente para muchos mayas actuales.

Además de estos temas de controversia también hubo que resolver otros de carácter técnico y práctico. De todos ellos, el que finalmente resultó más significativo fue el de la discusión sobre las ventajas y desventajas de una publicación online. También este tema, aunque de una manera más tangencial, está relacionado a los aspectos conceptuales anteriormente mencionados. ¿Hasta dónde es legítima una difusión indiscriminada de un documento que es reverenciado por muchas comunidades que viven en las montañas y valles de Guatemala? ¿Hasta dónde nosotros, individuos ajenos a esas comunidades, tenemos derecho a difundir un texto que en muchos aspectos los mayas quieren preservar oculto en el secreto étnico-comunitario? O incluso, también surgió la duda de, ¿qué sucede si, al publicarlo online, se le quita el carácter iconográfico que tiene todo texto impreso? Estas preguntas reformulan lo que fue la intención original del Padre Ximénez cuando transcribió y tradujo estos *tzijs*. Desde su perspectiva de predicador, el monje no se proponía honrarlos sino familiarizarse con ellos para manejarlos y si era posible eliminarlos (“Prologo”, f. ii recto). Esta era la estrategia para contrarrestar lo que el

propio fraile testifica cuando dice que los indígenas aprendían estas “idolatrías” desde que nacían, y que luego las ocultaban a los ojos de los españoles (*Historia de la Provincia*, 4). Para Ximénez, tener los *tzijs* en forma escrita era la posibilidad de dominarlos. Sin embargo, más tarde ese esfuerzo tuvo un resultado diferente a esta intención inicial, porque al menos perpetuó una versión de aquellos relatos. En estas dos conductas extremas —la de los colonizados y la de los colonizadores— se expresa el dilema entre el afán de ocultamiento (indígena) y el de desvelamiento (foráneo), dilema que no se resuelve con la decisión de publicar o no el manuscrito. Este tema se resuelve en las condicionantes externas que enmarcan la publicación. Como ya lo planteara más extensamente en un ensayo anterior (López, 2008), en el caso de Ximénez el carácter de su trabajo estaba dado por la misión evangelizadora, en las ediciones de Carl Scherzer (1857) y Brasseur de Bourbourg (1861) la definición estaba en los postulados de la ciencia positivista de la Europa decimonónica, y en el caso de muchas de las ediciones posteriores en Guatemala, como las de Gavarrete (1913), Villacorta (1962), y Recinos (1953), fue la agenda de los estados nacionales modernos la que les marcó su impronta; y así sucesivamente. Esta discusión muestra que el factor decisivo es el respeto que muestre la ejecución del proyecto. Una cosa es publicar el manuscrito como rareza bibliográfica, o como exotismo cultural, o como una prueba de nacionalidad, o como una reliquia de museo. Algo muy diferente resulta si la edición jerarquiza y resalta los valores del texto, sin alterarlo y sin apropiarse de él. Ese fue el dilema central a resolver al diseñar el sitio en la red.

Per se, la difusión ilimitada del manuscrito no cuestiona ni pone en riesgo la integridad de las comunidades mayas. Por el contrario, les ofrece una plataforma que potencia la ruptura del cerco de silenciamiento o exotización en el que han venido sobreviviendo. En ese sentido, la edición digitalizada y online del manuscrito del Ayer MS 1515 ofrece todas las ventajas que se puedan imaginar para lograr objetivos que rectifiquen lo que ha sido la realidad de los pueblos indígenas durante los últimos quinientos años, por lo menos en lo que se refiere a sus *tzijs*.

El propósito del proyecto

En la publicación del facsimilar se dice que:

El propósito de la presente edición del facsimilar del Popol Wuj es ofrecer a los pueblos mayas la posibilidad de acceso directo, en el formato de internet, a la versión escrita más antigua de sus *tzijs*. Además, queremos poner el facsimilar al alcance de los especialistas, estudiantes, y público en general de todas las partes del mundo.

Esta edición online rinde homenaje y reconocimiento a este manuscrito que, pese a estar escrito en un formato diferente al de los registros precoloniales, es una de las piedras angulares para el desarrollo de nuevas ideas, estudios, y perspectivas epistemológicas.

Con esta publicación se pone a la disposición de indígenas y de no indígenas un documento que por su valor trasciende las fronteras de las herencias culturales específicas. Al poner en Internet este facsimilar, la intención es sacar el manuscrito de las estanterías en las que ha estado guardado, y de las ‘vidrieras de museo’ en el que muchas veces se le ha presentado académicamente. Dicho de otra manera, se le quiere devolver a la vida de las culturas actuales, ya sean estas de las montañas o valles del k’iche’, para que siga viviendo. Tal prolongación de la vida no será de la forma que nosotros queramos o determinemos, sino que sucederá de acuerdo a lo que la vida y las comunidades vayan decidiendo.

El manuscrito del Padre Ximénez, con todas sus peculiaridades y elementos problemáticos, es, quíerose o no, un referente inevitable que ostenta un alto grado de confiabilidad para aproximarnos a lo que eran los *tzijs* pocas décadas después de la invasión. Pese a la complejidad de una escritura que debió lidiar con los problemas de la fonética foránea (del k'iche' al castellano), ortografía, caligrafía, léxico, y conocimientos etnográficos, el manuscrito de Ximénez sigue teniendo un enorme valor, y esta naturaleza problemática lo hace particularmente atractivo para una investigación rigurosa. Tener ahora las fotos de los folios con imágenes de alta resolución hace posible un examen muy particularizado y cuidadoso, y es probable —o por lo menos eso es lo que se espera— que a partir de esos estudios se profundice el debate en todos los campos.

Características del sitio en la red

La decisión de poner online una página minimalista fue la forma de resolver el dilema discutido anteriormente sobre cómo evitar las manipulaciones o apropiaciones de los *tzijs* del *Popol Wuj*. Por eso se dejaron de lado los recursos que habitualmente han sido los instrumentos para canalizar dichas interferencias; es decir, se eliminaron traducciones, notas, o artículos informativos. Todos esos materiales, obviamente muy importantes y necesarios a otro nivel, se dejaron para otra página de Internet, esta de carácter ancilar e independiente. Esta página se denomina. The *Popol Wuj* and the Mayan Cultures Archives / *Archivos del Popol Wuj y las culturas mayas*, y su acceso está en <http://mayanarchives-popolwuj.osu.edu/>. De esa manera se separó claramente la fuente de autoridad de todo aquello que por fuerza es tendencioso y controversial.

Otra característica importante de esta edición del *Popol Wuj* es la presentación en tres lenguas: k'iche', español e inglés. Hasta ahora, las ediciones del manuscrito —siempre acompañando una traducción— estaban presentadas desde una lengua no indígena. Entre las ediciones de circulación internacional sólo la versión poética de Enrique Sam Colop (1999) es la que está enteramente en lengua k'iche'. En el caso de la edición facsimilar online de la *OSU Library* el multilingüismo es una decisión premeditada para restituir el valor de la lengua original del documento. Asimismo, como forma de disipar cualquier duda acerca de posibles hegemonías lingüísticas, se eligieron dos lenguas 'académicas' no indígenas en lugar de una sola —pero pudieron ser más.

Cómo únicos instrumentos auxiliares se incluyeron el *zoom page image* (amplificador digital de imagen) y una transcripción paleográfica del manuscrito. Estas herramientas están para ayudar a los investigadores pero sin interferir con el texto. La 'lupa' digital (que se agrega a las posibilidades normales de ampliación de las fotos en formato electrónico) es un valioso instrumento que permite ver detalles que son casi imposibles de observar en el original. Con la transcripción paleográfica, y gracias a la calidad de las imágenes con las que se trabajó, se procura ofrecer una opción más afinada de las distintas variantes interpretativas de la escritura manuscrita del Padre Ximénez. Hasta ahora, las imágenes más fieles con las que se contaba para leer directamente el manuscrito eran las del microfilm. Eran muy buenas fotos, pero tanto por su definición como por ser en blanco y negro, muchos detalles se perdían y era muy engorroso trabajar con ellas. La nueva transcripción paleográfica incluida en la edición de la *OSU Library* no es incuestionable. En las "Notas sobre la transcripción" se aclara que una infinidad de veces hubo que elegir entre varias posibles interpretaciones, sobre todo por problemas originados en la caligrafía de Ximénez; a veces también por problemas con el color de la tinta, pese a que en

general la intensidad de los sepias es excelente. Esta paleografía es comparada, y no pretende ser en ningún sentido definitiva, pese a ser más refinada gracias a la mejor calidad del original con el que se trabajó. Es comparada porque en algunos casos al pie de página se confrontan diferentes transcripciones hechas en el pasado, mostrando así las discrepancias en las interpretaciones. En estas comparaciones se aprecian tanto casos de interpretaciones disímiles de la caligrafía como de la segmentación fonético-léxica; en los dos casos las diferencias terminan en discrepancias semánticas, algunas de las cuales son de gran envergadura. Con esta metodología se buscó promover el debate, especialmente entre los lingüistas expertos en la lengua k'iche', al mismo tiempo que se ponía en práctica la filosofía del proyecto que es ampliar el intercambio y la producción de conocimiento sobre del *Popol Wuj*.

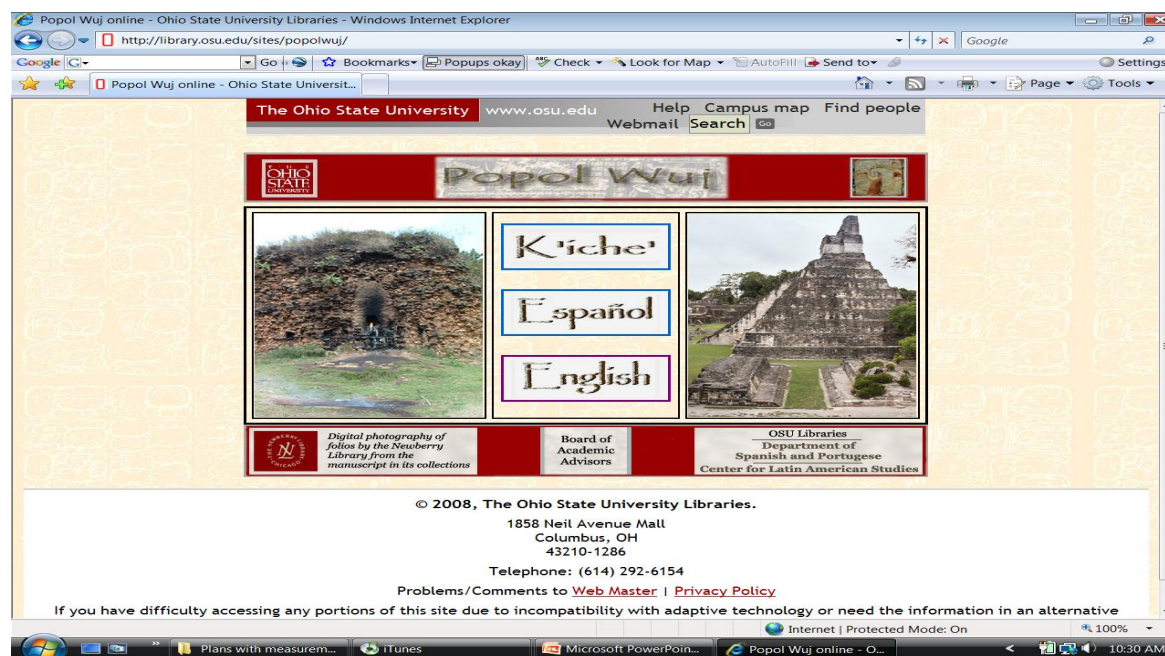


Fig. 1

Otro elemento del diseño de esta página en Internet que mereció una cuidadosa atención fue el de la selección de las imágenes para la Portada. En el lado izquierdo de la pantalla hay una foto de los restos de lo que fue el Templo de Tojil en Q'umark'aaj. Hoy en día sólo se ve el centro de la construcción hecho con adobe y piedra. Sobre la fachada que mira al este hay un ahuecamiento hecho arriba de un pequeño altar de piedras. En ese sitio, los k'iche's actuales prenden cirios, queman incienso, y hacen sus plegarias y rezos en lengua nativa. La vela encendida —tal vez una remota reminiscencia del antiguo fuego de Tojil— indica la permanencia de tradiciones cuyas raíces se remontan al pasado precolonial. Algo similar se observa en la cueva que tiene la entrada por la parte posterior del edificio, y cuyo punto terminal está debajo del templo. Allí también los k'iche's practican sus rituales. Q'umark'aaj fue el lugar en donde a lo largo de cientos de años se elaboraron los *tzijs* que hoy están compendiados en el *Popol Wuj*. En la actualidad los indígenas visitan ese punto de las ruinas con reverencia y solemnidad. Sólo presenciando las ceremonias se puede comprender cabalmente la dimensión de esta vigencia cultural.

A la derecha de la pantalla aparece la imagen de uno de los templos de Tikal con la cancha de pelota al lado, siguiendo una disposición espacial similar a la de Q'umarkaaaj y que era muy común en la arquitectura maya-tolteca. Esta combinación de edificios indicaba el valor central, ritual, cosmogónico y político de centros ceremoniales o militares como estas dos ciudades que estamos mencionando. Al poner juntas en la pantalla estas dos imágenes se está haciendo referencia al contraste entre esplendor pasado y la situación actual. Las ruinas de Q'umarkaaaj están en un estado deplorable, y para apreciarlas en la verdadera magnitud de lo que fueron, se necesitaría una reconstrucción arqueológica muy cuidadosa y paciente. El Templo de Tojil está tal como lo vemos hoy por obra del saqueo de occidente. Sin embargo, el significado del sitio sobrevive en el sentimiento de las comunidades. El contraste entre estas dos imágenes busca generar una nueva conciencia sobre estos temas, que son comunes con las peripecias de sobrevivencia y transmisión de los *tzijs* del *Popol Wuj*.

Accediendo a las páginas interiores del sitio tenemos la entrada al manuscrito. En el centro aparece la imagen del folio número uno del manuscrito (“*ARE V XE OHER...*”), y superpuesto hay un cuadrado con un fragmento de la carátula escrita por Ximénez (“Empiezan las Historias ...”). Mediante esta superposición de imágenes se han querido señalar dos cosas. Por un lado, que la publicación contiene exclusivamente el documento original del siglo XVIII (en el Ayer MS 1515). Por el otro, que no es la versión indígena precolonial sino la redactada durante la colonia, por lo tanto es un documento que tiene las marcas de la dominación colonial. Esta dualidad es uno de los elementos más característicos del documento, y éste tal vez sea el único punto de vista que resultó inevitable incluir al diseñar la edición online.

La lengua, Internet, la globalización

Desde la perspectiva de STILLA, la reflexión fundamental está centrada en la discusión acerca de qué tipo de relación se puede establecer entre las lenguas, las culturas indígenas, y el resto del mundo a partir de la utilización de un medio tan rico en recursos y posibilidades como es el Internet.

Es claro que hay por lo menos dos tipos diferentes de relaciones. Por un lado están los vínculos hacia dentro de las propias comunidades —muchas de ellas en diáspora. En estos casos, los planes y programas de educación o reeducación a distancia adquieren un papel central. Lo mismo sucede para desarrollar vínculos referidos a las tradiciones y otras expresiones culturales de carácter étnico. La lengua es en todos estos casos un elemento articulador muy importante. Los cursos de lengua en la red para hablantes nativos, o para hijos de hablantes, se transforman en una herramienta de gran valor. Si bien estos cursos de educación por Internet no son la panacea, ayudan enormemente en tareas tales como la alfabetización (lecto-escritura) o la enseñanza de ciertos temas específicos.

Cuando entramos al terreno de los temas de relaciones interculturales a partir de la situación de los indígenas de las Américas, el asunto se problematiza. En estos casos la relación a considerar es entre una lengua o cultura que no es hegemónica, y Occidente, que sí es hegemónico. En esta relación hay una asimetría fundamental que si se ignora termina desvirtuando cualquier observación o planteo. Las culturas indígenas han sobrevivido encerradas hacia adentro y en la indiferencia promovida desde Occidente. En algunos casos los artefactos culturales de estos pueblos han sido considerados como reliquias del pasado, en otros como un referente nacionalista. De todos modos, en cualquiera de las dos situaciones, siempre han estado en una posición de ancillaridad o subordinación. Por eso, incluso respetables hablantes nativos

del k'iche' —como Don Adrián Inés Chávez, a quien tanto le debemos en muchos sentidos— desesperadamente han querido encontrar puntos de similitud entre el *Popol Wuj* y la Biblia como forma de validar y jerarquizar a los *tzijs* mayas. Esto es el resultado de las condiciones de colonialidad en la que los indígenas han tenido que vivir hasta el día de hoy.

Pero tal vez una de las posibilidades más importantes que brinda el mundo de la red cibernética (World Wide Web) es la de ayudar a restituir parte de la capacidad negociadora de las culturas indígenas en relación al resto del mundo. Esa restitución pasa, en primer lugar, por restablecer el respeto desde occidente (incluida la academia) hacia esas culturas y comunidades. Es verdad que con el enorme potencial de Internet cualquiera de las dos tendencias (la que respeta o la que se apropia) también adquieren mayor vigor y su repercusión puede ser mucho más vasta. Sin embargo, la apertura que ofrece, tanto por su alcance como por el libre acceso, posibilita lo que se puede llamar una democratización de la circulación de la cultura y el pensamiento, hecho que hace más difícil que se continúe el ostracismo impuesto por la colonización.

Al mismo tiempo tenemos que tener en cuenta que la utilización de los recursos de la nueva tecnología no resuelve el tema de las relaciones de hegemonía y colonización existentes en la realidad de los pueblos indígenas de las Américas. Por eso, ningún proyecto académico por sí mismo va a cambiar tales condiciones. El elemento fundamental va a ser la organización, la conciencia, y el trabajo que desarrollen las propias comunidades a las cuales pertenece originariamente el material que se pone en Internet. La tarea desde la academia utilizando los recursos de la red es un trabajo de apoyo, facilitador, para acompañar un proceso que debe darse antes que nada en la vida. No es, o no debería ser, una tarea que se plantee en términos de 'caridad intelectual', o de un parnasianismo académico, pues no se trata ahora, a comienzos del siglo XXI, de sustituir la exotización formulada por la visión de las ciencias positivistas por una suerte de mesianismo misionero encabalgado en la tecnología.

En la encrucijada de relaciones asimétricas no es sencillo resolver el tema de las interacciones recíprocamente beneficiosas. Tanto del lado de las comunidades indígenas como de las comunidades no indígenas (en este caso nos referimos más que nada a las académicas) hay seres humanos concretos con sus historias y sus bagajes culturales propios. Las diferencias, y muchas veces los intereses encontrados, no pueden resolver sus conflictos por un mero acto de voluntad, por la formulación de una plataforma programática, o de una decisión administrativa. Para resolver esas tensiones —o a veces profundos enfrentamientos— se requieren procesos que suelen ser largos y laboriosos. Es en este punto donde pensamos que los recursos de Internet pueden jugar un importante papel para facilitar la construcción de nuevas relaciones sobre la base de nuevas condiciones. Las posibilidades son enormes: comunicación instantánea con casi cualquier parte del mundo, tener a disposición miles de documentos que han estado prácticamente secuestrados en los museos, archivos y bibliotecas de muy diversas partes, y en muchos casos, tener acceso gratuito a estas nuevas fuentes. Pero, tal vez, la posibilidad más importante sea la de crear un gran foro que trasciende las reducidas fronteras locales —geográficas, intelectuales, culturales, étnicas, religiosas, políticas, filosóficas. La edición online del facsimilar del *Popol Wuj*, y más recientemente lanzamiento de *The Popol Wuj and the Mayan Cultures Archives / Archivos del Popol Wuj y las culturas mayas*, apuntan a este nuevo espacio de interacción y discusión.

Lo que se espera a partir de esta publicación es contribuir a romper la hegemonía de Occidente que por quinientos años ha definido los contenidos y significados de otras culturas y

pueblos. El esfuerzo ha estado en reubicar el locus de enunciación, cambiándolo desde la perspectiva de la modernidad (y el positivismo) hacia el de una descolonización centrada en el sujeto que hasta ahora ha sido el objeto de la colonización. El énfasis, desde el punto de vista de la utilización de los recursos ofrecidos por una publicación online, ha estado en las herramientas que promueven nuevas búsquedas, nuevos debates, nuevas ideas. Esta edición no se inscribe en la tradición del culto al texto escrito como ‘reliquia’, sino que apunta hacia una visión dinámica de las expresiones de una cultura, en este caso de la maya-k’iche’. Cualquier forma de arcaísmo implica un fijismo que contradice lo que es la dinámica fundamental de cualquier cultura, lengua, o aventura del conocimiento. El proyecto online del *Popol Wuj* se propone sacar los *tzijs* congelados en el manuscrito del siglo XVIII, para —siguiendo a Deleuze (1987)— trasplantarlos como rizomas. Si de verdad ahora se transforman en rizomas —y así lo esperamos— superarán la semifosilización en la que han estado hasta ahora por obra de la acción colonizadora.

Obras citadas

- Brasseur de Bourbourg, C.E. (1861). *Popol Vuh. le livre sacré et les mythes de l'antiquité américaine, avec les livres héroïques des Quichés*. Paris: Arthus Bertrand Editeur.
- Carmack, R. (1973). *Quichean Civilization. The Ethnohistoric, Ethnographic, and Archaeological Sources*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Carmack, R. (1979). *Historia social de los Quichés*. Guatemala: Editorial “José de Pineda Ibarra”.
- Chávez, A.I. (1979). *Pop Wuj (Libro de acontecimientos)*. México: Ediciones de la Casa Chata / Centro de Investigaciones Superiores del INAH.
- Deleuze, Gilles and Felix Guattari. (1987) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* University of Minnesota Press.
- Edmonson, M.S. (1971). *The Book of Counsel: The Popol Vuh of the Quiché Maya of Guatemala*. New Orleans: Middle American Research Institute, Tulane University.
- Gavarrete, J. (1913). *Popol Buj*. Copia, manuscrito inédito. Guatemala: Academia de Geografía e Historia de Guatemala.
- Girard, R. (1952). *El Popol-Vuh, Fuente histórica. El Popol-Vuh como fundamento de la historia maya-quiché*. Vol. 1. Guatemala: Editorial del Ministerio de Educación Pública.
- López, C.M. (2008). The *Popol Wuj*: The repositioning and survival of Mayan culture. In S. Castro-Klarén (Ed.), *A companion to Latin American literature and culture* (pp. 68–85). Oxford: Blackwell Publishing.
- Recinos, A. (1953). *Popol Vuh: Las antiguas historias del Quiché*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sam Colop, E. (1999). *Popol Wuj: Versión poética k’iche’*. Guatemala: Cholsamaj.
- Scherzer, C. (1857). *Las historias del origen de los indios de esta provincia de Guatemala*. Viena: Casa de Carlos Gerold é Hijo.
- The *Popol Wuj* and the Mayan Cultures Archives / *Archivos del Popol Wuj y las culturas mayas*. <http://mayanarchives-popolwuj.osu.edu/>

- Tedlock, D. (1986). *Popol Vuh: The definitive edition of the Mayan book of the dawn of life and the glories of gods and kings*. New York: Touchstone; Simon & Schuster.
- Villacorta, A. (1962). *Popol Vuh de Diego Reinoso, Popol-Vinac, hijo de Lahuh-Noh*. Tomo I. Guatemala: Centro Editorial “José de Pineda Ibarra”.
- Ximénez, F. *Empiezan las historias*. Facsimilar del manuscrito de la Newberry Library (Ayer MS 1515). <http://library.osu.edu/sites/popolwuj/>. The Ohio State University Libraries, Columbus, Ohio; The Newberry Library, Chicago, Illinois.
- Ximénez, F. (c. 1701–1703/1929). *Historia de la provincia de San Vicente de Chiapa y Guatemala*. Tomo I. Guatemala: Biblioteca “Goathemala”, Sociedad de Geografía e Historia.

PART 3

Politics of Indigenous Languages and Cultures

Políticas lingüístico-culturales indígenas

CHAPTER 7

Los procesos de reetnización y su impacto sobre las políticas lingüísticas

Jorge R. Alderetes

Resumen

En diversas regiones de la República Argentina existen poblaciones aborígenes que hablan una lengua amerindia pero también poblaciones de ascendencia aborígen que han perdido su lengua originaria. Hay además grupos mestizos que hablan una lengua amerindia; tal es el caso de los hablantes de quechua que viven en la provincia de Santiago del Estero y el de los hablantes de guaraní, en el noreste de Argentina. Es también significativo el número de pobladores migrantes de Perú, Bolivia y Paraguay que hablan una lengua amerindia en el seno de sus comunidades y que están radicados en diversas provincias argentinas.

La diversidad lingüística y cultural de Argentina no se agota con el enunciado de estas situaciones ya que también debemos considerar a los hispanoparlantes cuya variedad dialectal del español está fuertemente influenciada por una lengua amerindia.

A esta ya compleja realidad lingüístico-cultural de Argentina se le han sumado nuevos elementos y nuevos actores que han terminado por desconcertar a funcionarios y técnicos ministeriales del área educativa. Nos estamos refiriendo a los procesos de reetnización desarrollados recientemente en diferentes regiones de Argentina, que son motivo de variadas interpretaciones en cuanto a su génesis, y que van desde su tratamiento como hechos deliberados de falseamiento de una identidad hasta su reconocimiento como genuinos procesos de reemergencia y (re)construcción de una identidad indígena. El análisis y consideración de estos procesos no sólo ha dividido la opinión de los antropólogos y de la sociedad misma, sino que también ha tenido consecuencias sobre los programas oficiales en materia de educación intercultural bilingüe.

En este trabajo mostraremos cómo, ante el incremento de la diversidad de situaciones, el sistema educativo busca simplificar esta realidad compleja y cómo las políticas lingüísticas terminan siendo funcionales a un proceso de homogeneización lingüístico-cultural disfrazado de un ropaje de modernidad.

Introducción

En esta última década las organizaciones indígenas se han convertido en importantes actores sociales y han logrado producir algunos cambios formales en los sistemas políticos y jurídicos nacionales e internacionales. En el marco propicio de estas luchas y de los logros alcanzados, asistimos en el Noroeste Argentino, particularmente en Tucumán y Santiago del Estero, a la aparición de casos de reidentificación étnica o de reetnización, con la manifestación pública de personas que sorpresivamente se autorreconocen como indígenas y a la constitución o a la reformulación de organizaciones ya existentes, de origen campesino, en nuevas organizaciones etno-políticas. Al respecto Miguel Bartolomé señala:

Se desarrollaron así procesos sociales de identificación que ahora expresan la emergencia de nuevas identidades, asumidas como fundamentales por sus actores, dentro de contextos históricos y contemporáneos en los cuales se mantienen fronteras entre grupos percibidos como diferentes. La persistencia de un “nosotros” diferenciado proviene también de la existencia de otro grupo que los considera como “otros”; la etnogénesis propone entonces un nuevo contenido y una designación étnica posible a la diferenciación históricamente constituida. En estos casos las identificaciones no se «inventan» sino que se actualizan, aunque esa actualización no recurra necesariamente a un ya inexistente modelo prehispánico. Se trata de recuperar un pasado propio, o asumido como propio, para reconstruir una membresía comunitaria que permita un más digno acceso al presente. (2005)

Por su parte, Alejandro Isla plantea que:

La conformación de una identidad étnica, obedece a un proceso, que en su transcurso reconoce algunas invenciones de tradición. Una identidad étnica en la medida que debe generar una frontera entre el “yo-nosotros”, y el “otro” produce hacia adentro diferenciación, y hacia el “otro”, una disputa de recursos de las más variada índole, como patrimonio cultural, puestos de trabajo, servicios, tierra, riego. (2002, p. 115)

El análisis y consideración del fenómeno de las comunidades reinventadas son motivo de variadas interpretaciones y no sólo han dividido la opinión de los antropólogos sino también de la sociedad misma. Hay quienes proponen el tratamiento de los procesos de reetnización —o etnogénesis— como hechos deliberados de falseamiento de una identidad, ya sea como maniobras de grupos para justificar sus propósitos y acciones, o como argucias de líderes regionales para incrementar su poder personal. Otros autores proponen su reconocimiento como genuinos procesos de reemergencia y (re)construcción de una identidad indígena, perseguida en el período colonial, y borrada y estigmatizada por los gobiernos del período republicano. A la luz de los hechos más recientes y como consecuencia de las políticas económicas neoliberales de las dos últimas décadas, se han sugerido nuevos argumentos: uno es concebir estos procesos como una estrategia de reconversión de organizaciones campesinas en comunidades indígenas para disponer de un paraguas jurídico que les permita una mejor defensa ante el acoso de los latifundistas; otro es su interpretación como el resultado de las prácticas del clientelismo político promovido por el Estado neoliberal y una dirigencia corrupta.

Cualquiera que sea su interpretación, lo cierto es que estos procesos también han tenido consecuencias sobre los programas oficiales en materia de educación intercultural bilingüe.

Los procesos de reetnización o de etnogénesis

Coincidiendo con los primeros síntomas sociales del modelo económico neoliberal de explotación, y también coincidiendo con el renacer de las luchas de los pueblos originarios en toda Latinoamérica, en Santiago del Estero y Tucumán comienzan a multiplicarse los casos de autorreconocimiento de una identidad indígena, ya sea de carácter individual o comunitario, en regiones donde tradicionalmente esos pobladores eran visualizados como “campesinos”. Un análisis superficial seguramente vincularía estos casos con el contexto internacional de agitación del movimiento indígena cuya presencia se hace sentir con gran intensidad en diversos foros y

congresos por todo el mundo. Sin embargo, en un análisis más profundo y a la luz de los conflictos que tomaron estado público, estos casos más bien se vinculan a estrategias para la obtención y el manejo de los recursos. Y en general, cuando se habla de recursos se hace alusión al reclamo de tierras⁵ o al manejo de subsidios y programas de ayuda social del Estado. Al respecto, Bartolomé advierte que:

el hecho de que la etnogénesis pueda servir en determinada coyuntura para obtener algún recurso crucial, tal como la tierra, no supone que la colectividad étnica se haya configurado exclusivamente para ese fin, o no habría demandas sobre el reconocimiento de los lugares sagrados, sobre revitalización lingüística o la edificación de Casas de Cultura huarpe o selk'nam. (2005)

En términos generales, las comunidades reinventadas suponen una identidad colectiva sustentada en la tradición oral, en la memoria viva de sus mayores e incluso en documentos históricos.⁶ La re-etnización implica que, gradualmente, un grupo se reconoce y presenta ante otros como un sujeto social distintivo porque comparte una cultura propia (la lengua, la historia, las costumbres, las vestimentas, las instituciones, los mitos y las creencias, los símbolos, etc.) (Albarracín y Alderetes, 2004), y generalmente ese proceso va acompañado de demandas concretas, tanto económicas y sociales como culturales. Particularmente, el discurso modernista de la multiculturalidad (Albarracín, 2004), ha posibilitado vehiculizar esa pluralidad de demandas en términos de reclamos por derechos culturales. De este modo, la reetnización se manifiesta como un complejo proceso de entrecruzamiento de relaciones verticales y horizontales, de alianzas y enfrentamientos facciosos, de lealtades y traiciones, de ascensos y caídas de líderes, de posicionamientos y reposicionamientos políticos.

Al abordar el caso de la comunidad indígena de Amaicha, en el valle Calchaquí, Isla señala:

Aquí interesa la conformación, o la invención de una identidad étnica, como posicionamiento político de los actores frente a su tradición cultural, y entonces en relación con el cuidado, gestión y administración del patrimonio cultural Calchaquí. La identificación/identidad étnica enarbolada, asume otra faceta de su carácter político: el de reivindicar la recuperación del patrimonio cultural. (2002, p. 118)

⁵ Los reclamos ante la Justicia de los propietarios de las tierras patagónicas y las constantes ocupaciones de las comunidades originarias, movilizó al Estado Argentino a sancionar en el año 2006, la “Ley 26.160 de Emergencia de la posesión y propiedad indígena”, medida que intenta congelar el escenario jurídico por un período de 4 años. La Norma menciona en sus artículos la suspensión de la ejecución de sentencias, actos procesales o administrativos, cuyo objeto sea el desalojo o desocupación de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias, cuya personería jurídica haya sido inscripta en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas u organismo provincial competente. Brinda también recursos por valor de 30 millones de pesos (9,8 Millones de U\$S) al INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas), para realizar relevamientos catastrales y programas de regularización dominial de las tierras.

⁶ Tal es el caso de la Comunidad Indígena de Amaicha del Valle, “la única comunidad en este país que tiene y conserva título de merced real sobre sus tierras, otorgado a principios del XVIII por el rey de España. Además los «comuneros» que allí habitan, guardan una viva y orgullosa memoria sobre ese documento, convirtiéndolo así en un emblema político para el reclamo de sus tierras. Esos reclamos, en varias coyunturas históricas desataron verdaderas luchas, y fueron exacerbados en el período republicano, diversificando sus instrumentos. Pasaron así, por todas las instancias posibles: políticas, jurídicas, rebeliones, ocupaciones simbólicas de tierras, haciéndose duchos en litigar.” (Isla, 2002, pp. 8–9).

No es el propósito de este trabajo hacer una reflexión antropológica ni un análisis político de estos procesos de re-etnización, ni tampoco evaluar sus consecuencias socio-económicas. Nos interesa plantear el caso de aquellos grupos étnicos que se consideraban cultural y lingüísticamente extinguidos, y que “emergen” procurando recuperar un pasado asumido como propio, pero cuyas acciones de autoadscripción étnica aparecen como escindidas de la tradición cultural reclamada e incluso algunas referencias históricas invocadas no guardan continuidad con la memoria histórica de las propias comunidades.

El hecho de que aspectos históricos y culturales ajenos a una región, en algunos casos tomados de fuentes no indígenas, sean introducidos de manera forzada, tanto por particulares como por organizaciones e incluso por organismos del Estado, y la utilización de textos carentes de todo rigor científico, ha generado un intenso debate acerca de la legitimidad de estos casos de autodefinición étnica. Pero lo que nos interesa de estos procesos es que su emergencia contemporánea constituye un nuevo referente para las políticas públicas en contextos multiculturales, especialmente las relacionadas con la educación. En los párrafos siguientes mostraremos cómo, ante el incremento de la diversidad de situaciones, el sistema educativo busca simplificar esta realidad compleja y cómo las políticas lingüísticas terminan siendo funcionales a un proceso de homogeneización lingüístico-cultural disfrazado de un ropaje de modernidad.

Los estereotipos

La sociedad dominante les exige a las comunidades indígenas que, para ser consideradas como tales, rindan permanente muestra de que conservan las pautas culturales que —casi siempre— es esa misma sociedad dominante la que las define como características de la condición de indígena. Esto es lo que hacen los organismos gubernamentales argentinos, especialmente los del área educativa, que plantean como requisito previo demostrar que algo queda de hace siglos para aceptar que una sociedad de hoy es indígena y recién permitirles el acceso a algún proyecto educativo.

Actitud similar a la de muchas organizaciones internacionales, gubernamentales o no gubernamentales que, para el acceso a congresos, publicaciones y colaboración, exigen como requisito la comprobación de la pertenencia a alguna etnia indígena en base a criterios biológicos antes que culturales (Albarracín y Alderetes, 2005).

Los estereotipos con los que la sociedad dominante identifica a los indígenas han logrado penetrar en las propias comunidades quienes los adoptan convencidos de su legitimidad. No obstante ello, es válido el comentario de Bartolomé:

En los procesos de afirmación étnica, y en especial en los encuentros interétnicos, es frecuente que se recurra a emblemas identitarios, es decir a rasgos materiales o ideológicos, propios o apropiados, que argumenten de manera explícita la identidad de sus poseedores: de esta manera las ropas o las artesanías (ponchos, fajas, sombreros, etc.) son resignificadas y pasan a detentar un valor emblemático que estaba ausente en su uso cotidiano. Este aspecto externo, esta exposición pública de la identidad, suele confundir a los observadores que lo ven sólo como un interesado exhibicionismo étnico. (2005)

Precisamente el mismo autor ejemplifica lo antes dicho con una anécdota relacionada con la representante de los tonocotés de Santiago del Estero:

Quien contemple la fotografía de la representante de los considerados desaparecidos tonocotés en un simposio sobre etnoconocimientos indígenas realizado en Montreal en junio del 2002, se desconcertará ante su indumentaria obviamente construida con piezas de distintas tradiciones nativas. Sin embargo esta aparente “falsificación”, no excluye que miembros del llamado Consejo de la Nación Tonocoté Llutqui, que agruparía a 12 comunidades indígenas, hayan participado activamente en la Jornada Nacional de Rebeldía el 11 de octubre junto con otras combativas organizaciones políticas. (2005, p.30)

Por su parte, Isla nos brinda un ejemplo de cómo el concepto de “indianidad” es intercambiable por el de “tradición”, en ciertas exteriorizaciones:

Algunos antropólogos especialistas en grupos indígenas se fastidian cuando observan que en algunas ceremonias muy relacionadas a la creación del estado nacional, muchos de los que se denominan “calchaquíes” se visten de gauchos, luciendo también con orgullo impecables trajes típicos, con ponchos colorados, ribeteados en blanco, redondos sombreros negros de alas anchas, bombachas y guardamontes en sus caballos con arneses de plata. Los mismos se nuclean dentro de Amaicha en asociaciones gauchas que compiten por la «tradición»; pero ésta según los casos puede ser referida explícitamente a lo gaucho, es decir a lo criollo, y por lo tanto a uno de los orígenes míticos de la Argentina. (2002, p. 10)

Y al analizar los procesos sociales ocurridos en Amaicha, Isla señala:

El largo recorrido realizado por las facciones en su búsqueda de una persona jurídica india, que desemboca en la lucha por una indianidad exacerbada, tiene obviamente que ver con un proceso de construcción de identidad étnica. Ésta se realiza a partir de difusos rasgos que se rememoran de la antigüedad Calchaquí, y a una gestualidad que se piensa como india.

O sea, hay una identificación con un estereotipo imaginado, y esa identificación individual o colectiva, constitutiva del sujeto amaicheño como tal, implica posicionamientos políticos en un proceso dinámico, que he tratado de ilustrar a través de las luchas facciosas y sus formas de alcanzar poder. (2002, pp. 113–114)

La Fig. N° 1 es representativa de cómo los estereotipos son internalizados por las comunidades. Se trata de fragmentos de un afiche de propaganda de unas “Jornadas Culturales”, donde se convoca a la comunidad de San Carlos (en los Valles Calchaquíes salteños) a participar en la elección de la “Ñusta Calchaquí”⁷, una especie de “Miss” local, y en él se especifican los rasgos fenotípicos que deben reunir las aspirantes al título: “cabello largo, ser nativa o descendiente directa de nativos, tener los rasgos propios del vallisto”.

⁷ Actividad que se realiza en el mes de enero y obviamente destinada al turismo. Probablemente se trata de una réplica de las actividades que se realizan en Amaicha del Valle para la época del carnaval, donde también se elige a la *Ñusta*, una niña joven integrante del séquito de la *Pachamama*.

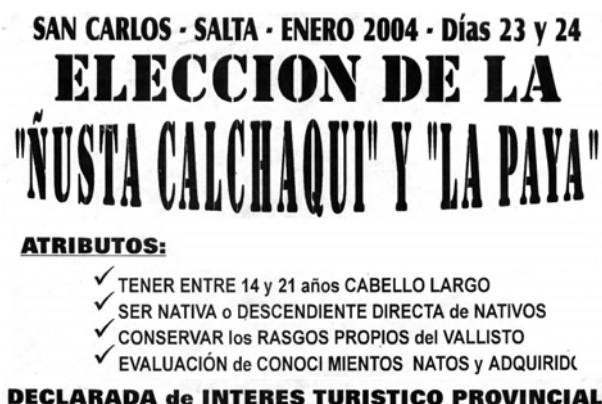


Fig. 1

La manipulación de la identidad étnica

Bartolomé sostiene que la manipulación de la identidad étnica no implica necesariamente la falsificación de la misma y advierte sobre la inconveniencia de aplicar, al caso de las culturas indígenas, las tradicionales explicaciones basadas en la perspectiva de la “invención de la tradición”:

Aquellos que perciben a la etnicidad, a la afirmación contestataria de la identidad, sólo como un medio para obtener fines, deben recordar que toda acción humana es motivada por algún tipo de interés específico. Pero el interés no implica la obligatoriedad de motivaciones espurias. Se pueden movilizar recursos lingüísticos o culturales para alcanzar determinados propósitos, pero esto quiere decir que los recursos existen y no que se están inventando en ese momento. La manipulación de la identidad étnica no incluye necesariamente la mentira o la falsificación de la misma, aunque es indudable que es un recurso para la acción. (2005, p.30)

Sin embargo, así como muchos indígenas niegan su condición de tales por temor a la estigmatización, otros autores consideran que puede ocurrir una situación extrema distinta y es la del falseamiento de la identidad o una identidad artificial que no responde para nada a patrones culturales de un grupo, sino más bien a una visión que tiene la sociedad occidental de los indígenas. Pero el problema parece ir más allá de la mera adopción de rasgos difusos o elementos de procedencia incierta, ya que inclusive la memoria histórica, transmitida de generación en generación, puede ser cubierta por información que no resiste el menor análisis científico.

El caso de los tonocotés de Santiago del Estero puede servirnos para mostrar no sólo la compleja relación existente entre lengua, cultura y etnicidad, sino también cómo la sociedad dominante puede manipular estos conceptos para generar nuevos motivos de exclusión. A través de éste y otros ejemplos, intentaremos mostrar cómo el tratamiento de la problemática de las lenguas aborígenes basado primordialmente en la identidad étnica o en factores biológicos, configura una nueva forma de discriminación (Albarraín y Alderetes, 2004).

En un reportaje publicado en el diario La Gran Epoca (online), con noticias sobre China, la dirigente tonocoté Mará Luisa “Solita” Pereyra afirmó que la lengua originaria de su pueblo se perdió como una consecuencia de la imposición lingüística del quichua cuando se produjo la expansión del imperio incaico. Ante una pregunta sobre su nombre, ella respondió: “Mi nombre

es Sapallitan Pereyra Atojpa, que significa Solita de la undécima generación de la Gran Casa del Sol, ese es mi nombre nativo” (Colombres Garmendia, 2006). Cualquiera que sepa algo de quichua, no puede menos que sonreír ante tamaño dislate. En realidad, su supuesto nombre originario se construyó a partir del sobrenombre español “Solita” que portó durante toda su vida. Al adjetivo *sapalla* “sola” le agregó el diminutivo español *-ita* y con eso ya obtuvo su equivalente quichua. Ahora, qué tendrá que ver el zorro con la Gran Casa del Sol, es algo que excede nuestra imaginación. La firma que Pereyra estampa en los documentos públicos (ver Fig.2) es una muestra más de esta antojadiza manera de construir su identidad.



Fig. 2

Esta costumbre de “traducir” los nombres y apellidos españoles no es privativa de estos tonocotés: el Sr. Balbín Aguaysol, presidente de la Fundación Amauta de Amaicha del Valle (en la provincia de Tucumán), llegó a decir que su verdadero apellido era Yakuta Inti —en la creencia que éste sería el equivalente quechua de “agua y sol”— en el colmo de la contradicción, ya que esta misma gente afirma que su lengua originaria era el kakán. Ahora en Amaicha se celebran “bautismos” ofreciendo a los niños al dios sol y reciben nombres quechuas.

Hacia fines de 2007, el gobierno de la provincia de Santiago del Estero difundió unos lujosos folletos a todo color que habían preparado los dirigentes de las comunidades tonocotés. En uno de ellos hay una descripción de los rasgos físicos del Pueblo Tonocoté:

- Tonocoté o Tunukuti, significa “Hombre Colorado”, se caracteriza por su piel colorada y pinceladas rojizas en los cabellos.
- Son de estatura media a alta, de piernas largas
- De cabellos lacios o semi ondulados
- Braquicéfalos – cráneos cortos y anchos, cara ancha, pómulos marcados y nariz de mediana a grande.
- Ancestralmente y hasta la llegada de los invasores vestían con un delantal de plumas de suri.

Más allá de la poco feliz idea de definir a un pueblo a través de características físicas, nótese la falsedad de la traducción del etnónimo “tonocoté” para forzar su coincidencia con los rasgos mencionados.⁸

En otro folleto hay una descripción de la organización social de las comunidades tonocotés y está tomado del Capítulo IV “Organización y Autoridades” de la “Ley del Pueblo Tonocoté”:

- El KAMÁCHEJ es la autoridad máxima de cada comunidad Tonocoté.
- Es elegido mediante asamblea cada cuatro años.
- La asamblea se realiza durante el Inti Raymi, en el solsticio de invierno, entre el 20 y el 24 de julio, fecha en que se celebra el año nuevo indígena.
- Actualmente en Santiago del Estero el Pueblo Tonocoté cuenta con 19 KAMÁCHEJ, uno por cada una de las 19 comunidades ubicadas en los departamentos San Martín, Avellaneda y Figueroa.

El verbo *kamay* y el tema verbal derivado *kamachiy*, ya no existen en el quichua santiagueño. Tampoco la figura del *Kamachej*, mencionado en el folleto. En rigor de verdad, todos estos elementos, el *Kamachej*, el *Inti Raymi*, la *Unancha*, el *Tinkina*, el *Kipukamayoj*, mencionados en el Capítulo IV, no son santiagueños. Aún más, estas palabras pertenecientes al dialecto cuzqueño-boliviano, ya no están en vigencia en el quichua santiagueño.

La “Ley del Pueblo Tonocoté” mencionada, *Kamachisqa Llaqtaypa Tonocoté*, “para el desarrollo de su identidad y la gestión de sus recursos”, declara a dicho pueblo persona jurídica de carácter público no estatal. Consta de 25 artículos donde define como autoridades al Consejo de Ancianos (*Yuyajpa Kunawa*), al *Consejo Llutqui* (integrado por los *Kamachejkuna*), al *Tinkina* (una suerte de portavoz y representante legal) y al *Kipukamayoj*. La organización de este “pueblo indígena” se establece a través de un estatuto de neto corte occidental. Algo similar consigna Isla para la Comunidad Indígena de Amaicha: “Quiero resaltar aquí la mezcla de

⁸ Con referencia al término “tonocoté”, el lingüista e investigador Pedro Viega Barros, especialista en el tema, en comunicación personal, nos manifiesta: “Ninguna fuente colonial conocida por mí —de las que mencionan a este pueblo (Dobrizoffer, Gilij, Hervás, Jolís, Pedro Lozano, Machón)— ofrece etimología alguna para esta denominación. Los únicos dos autores que conozco que lo hacen son Calandrelli y Llamas.

“El primer autor [Calandrelli, 1896, pp. 261–262] propone una segmentación **to-noko-te** y una traducción ‘el del paraje del ágave situado cerca del agua’. Los dos primeros elementos segmentados serían los ítems léxicos del lule <tó> (Machoni, 1832, p. 118) ‘agua’, y <nocó> (Machoni, 1832, p. 146) ‘chaguar’; (Jolís, 1972, p. 96) ‘varias especies de *Aloé*, dichas también *Chaguar* y *Caraguati*’ (la glosa ‘ágave’ es interpretación de Calandrelli). Para la última parte del término analizado, Calandrelli puede haber pensado tal vez (aunque no lo dice explícitamente) en una identificación con el demostrativo lule (Machoni, 1832, p. 45) <títá>, <tité> ‘este’, plural <teotó> ‘estos’.

“Por su parte, según Llamas (1910, p. 69), <Tonokotéj> sería una palabra perteneciente a la lengua vilela, nombre de un personaje mítico, una de las primeras mujeres que nacieron después de que el mundo fuera recreado tras un cataclismo prehistórico; el nombre de esta mujer —sugiere Llamas— habría dado origen al gentilicio **Tonocoté**.”

tradiciones jurídicas invocadas y promulgadas en este estatuto de 76 artículos, donde se unge al Cacique (...) a partir de la relación con el Estado Nacional” (2002, p. 103).⁹

Si tenemos en claro que nuestra sociedad está conformada por grupos heterogéneos, esa sola idea basta para quebrar la idea hegemónica impuesta por un modelo perverso de exclusión de las diferencias, de una Argentina étnicamente homogénea. No sirve disfrazarse o mimetizarse para lograr una aceptación. No sirve inventar ceremonias que no han sido recibidas de los mayores. No sirve defender sólo “una parte” de la identidad cuando hay toda una cultura en riesgo. Por lo tanto, en el escenario del drama de la identidad étnica de los diferentes grupos nativos de la Argentina, no basta con antropologizar los actores sino partir de una reelaboración crítica, sin los patrones de la sociedad occidental, para que realmente operen los verdaderos constituyentes de la identidad.

Cuando a Solita Pereyra le preguntan acerca de las creencias religiosas de su pueblo, hace una gran ensalada con términos quechuas y con conceptos ajenos a la región: “la Madre Tierra ... nos permite dejar nuestra huella sobre la faz del ‘*Kai Pacha*’ [este mundo], y nos recibe cuando nos vamos, al ‘*Úray Pacha*’, abajo, para renacer después y subir y trascender nuestro ‘*Uqurunanchys*’ que es nuestro yo, nuestro espíritu, al ‘*Anaj Pacha*’.” Para completar, incluye a la *Pachamama* andina, el *Taniku* (un dios prehispánico del Departamento Salavina), y a la *Mayup Maman* (una mujer rubia con cola de pez semejante a las sirenas de la mitología europea).

Obviamente, no estamos en contra de la recuperación de arcaísmos ni de la introducción de neologismos, siempre y cuando se haga de manera criteriosa y con la aprobación de toda la comunidad quichuahablante. Y aquí está el nudo de la cuestión: ¿es que deliberadamente se trata de presentar a la lengua de los tonocotés como un dialecto derivado del santiagueño?

Las implicancias lingüísticas de la (re)construcción identitaria

¿Cuáles son las implicancias lingüísticas de este planteo? Lo que va a suceder es que en las escuelas santiagueñas donde asisten niños quichuistas, algunos tendrán derecho a recibir una educación en su lengua materna por haber sido reconocidos como tonocotés, los otros, que hablan la misma lengua, que viven en el mismo pueblo, que poseen la misma cultura pero cuyos padres no se autoreivindican como tonocotés, serán alfabetizados en la lengua oficial, el castellano. De hecho, la mayoría de la población quichuahablante de Santiago del Estero ha quedado fuera de los programas de EIB del gobierno, por considerarla población criolla. Es decir, aún se tiene el concepto de que la EIB es una educación para indios.

Ahora bien, se podrá plantear que precisamente en base al principio de autoadscripción, quien no se siente indio, no es indio. Cuando hablar quichua en las escuelas estaba prohibido hasta el límite de recibir castigos corporales, cuando el silencio voluntario era la única manera de no ser discriminado, cuando ser bilingüe era una pesadilla, cuando desde la sociedad “cultura”

⁹ El Estatuto de la Comunidad Indígena de Amaicha del Valle, en su Art. 41 reza: “De acuerdo a nuestros usos y costumbres tradicionales preexistentes Diaguita-Calchaquí, enmarcados dentro de la cultura andina, y amparados por el Art. 75 Incs.17 y 22 de nuestra Constitución Nacional, la elección del Cacique General de la Comunidad Indígena de Amaicha del Valle, se realizará por Acto eleccionario de la Comunidad y tendrá carácter de permanente, durará en el cargo mientras dure su idoneidad y buena conducta. En caso de que se compruebe causal de falta de idoneidad y/o de buena conducta, la Asamblea General de la Comunidad puede remover al Cacique General y convocar a una nueva elección democrática”.

se estigmatizaba al indio, el habitante del monte santiagueño ¿estaba en condiciones en declararse públicamente como perteneciente a una parcialidad indígena? Ahora corremos el riesgo de tener dos clases de quichuistas: los que tendrán derecho a recibir una educación culturalmente apropiada y los que continuarán marginados del sistema educativo.

Vemos entonces que estas acciones de reetnización, cuando se realizan de manera caprichosa, impactan sobre los derechos lingüísticos de los propios miembros de las comunidades involucradas. Todo ello sin mencionar, además, el debilitamiento de las luchas campesinas por sus derechos, al dividir a las comunidades entre indígenas y no-indígenas.

En el caso de la población quichuahablante de Santiago del Estero, sus derechos lingüísticos se ven amenazados adicionalmente por nuevas formas de discriminación originadas en prejuicios acerca de la identidad étnica de sus integrantes. Si los organismos pertinentes, especialmente los gubernamentales, insisten en marginar a los “quichuistas” por no autorreferenciarse como indígenas, la implementación de un programa de educación intercultural bilingüe en territorio santiagueño, será una meta inalcanzable (Alderetes y Albarracín, 2004).

En Tucumán, en diferentes localidades, hay comunidades quechuahablantes provenientes de Bolivia pero que están radicadas en la provincia desde hace décadas. Las necesidades educativas de estas comunidades son ignoradas sin disimulo por las autoridades educativas con los argumentos de que son población migrante y que no hay reportes, por parte de los docentes, de inquietudes relacionadas con el bilingüismo y la multiculturalidad en el aula. En cuanto a los responsables del programa de EIB en Tucumán, simplemente repiten el discurso que les viene desde el poder central: la EIB es sólo para indígenas y en consecuencia, su accionar se restringe por el momento a las localidades de Amaicha y Quilmes en los valles Calchaquíes, aunque ya han tomado estado público casos de re-etnización de pueblos “lules” y “chuschas”, entre otros. Lo interesante del caso de Tucumán, es que los referentes provinciales del programa de EIB omiten cuidadosamente las palabras “bilingüe” o “bilingüismo”, porque hacen suyo el discurso de que la lengua originaria de los pueblos que habitaron esta provincia, habría sido el kakán, una lengua de improbable existencia que se habría extinguido hacia mediados o fines del siglo XVII.¹⁰ No sólo niegan la presencia de quechuahablantes de origen santiagueño o boliviano en territorio tucumano, sino que también reniegan de los siglos de contacto quechua-castellano y las huellas que éste dejó en el habla regional. No se les ocurre pensar que las peculiares formas del español regional son variedades que de hecho coexisten y cuyo tratamiento en el aula no sólo es posible sino deseable. De este modo, restringen el concepto de EIB sólo a “interculturalidad”, pero esto último aplicable exclusivamente a quienes han sido reconocidos como indígenas por el Estado argentino.¹¹ Es decir, tampoco se interpreta como multiculturalidad a las diferentes manifestaciones culturales que distinguen la llanura de la montaña, por citar sólo un ejemplo.

¹⁰ Si se restringen los testimonios etnohistóricos sólo a aquellos proporcionados por quienes dicen haber tenido contacto directo con el supuesto idioma, la lista se reduce a un único documento: la famosa “Carta del P. Alonso de Barzana de la Compañía de Jesús a su Provincial”, fechada en Asunción del Paraguay en 1594. La gramática y el vocabulario que habría escrito Barzana nunca fueron encontrados.

¹¹ En muchos casos, el Programa de EIB se reduce básicamente a la distribución de becas para estudiantes pertenecientes a hogares indígenas que fueron previamente identificados como tales en la ECPI 2004–2005 (Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas).

Conclusiones

La invisibilización de las culturas indígenas fue un componente constituyente y característico del sistema educativo argentino. Coincidiendo con el arribo de las políticas neoliberales, conceptos como multiculturalidad, plurilingüismo, diversidad, fueron introducidos aceleradamente al discurso educativo. Las reformas constitucionales y algunos avances en el plano jurídico permitieron insertar la temática de la educación indígena en los planes educativos, aunque desde una perspectiva asistencialista más que como un legítimo reconocimiento a los derechos de los pueblos originarios. A las organizaciones etnopolíticas resultantes de los procesos de reetnización, los responsables de los programas de EIB en Argentina, sin crítica alguna las aceptan como los paradigmas a los cuales ajustar su accionar. De este modo, dichos programas sólo alcanzan a aquellos a los que el Estado identifica y reconoce como indígenas, cerrando las puertas a una concepción más amplia, de una EIB para todos. Así como antes el Estado procuraba indios “domesticados”, ahora busca promover indios asimilados culturalmente. No estamos en contra del surgimiento de nuevas organizaciones etnopolíticas, sino de la innecesaria adopción de rasgos culturales de cuestionable origen. En los casos mencionados en este trabajo, la lengua quechua y los rasgos ya existentes, son más que suficientes como base cultural identitaria de dichos grupos étnicos.

Obras citadas

- Albarracín, L.I. (2004). La lengua como herramienta de poder. Conferencia central en las *I Jornadas Internacionales de Educación Lingüística “La Identidad y las Lenguas”*. Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia, Entre Ríos.
- Albarracín, L.I. y Alderetes, J.R. (2004). Lenguas aborígenes en comunidades criollas: un motivo más para la exclusión. En A. Tissera de Molina y J. Zigarán (Comps.), *Lenguas y culturas en contacto* (pp. 147-158). Salta, Argentina: Universidad Nacional de Salta, Departamento de Lenguas Modernas.
- Albarracín, L.I. y Alderetes, J.R. (2005). El lenguaje como instrumento de discriminación y exclusión. Conferencia en el *Foro Interdisciplinario sobre Educación “Los desafíos de la igualdad”*. Montevideo: Instituto de Altos Estudios (IAE), Universidad de la República.
- Alderetes, J.R. y Albarracín, L.I. (2004). El quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero. *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 83–93.
- Bartolomé, M.A. (2004). Los pobladores del “desierto”. *Amérique Latine: Histoire et Mémoire, Les Cahiers ALHIM*, Número 10-2004: *Identités: positionnements des groupes indiens en Amérique latine*. Disponible: <<http://alhim.revues.org/document103.html>>.
- Colombres Garmendia, M. (2006). *Pueblo tonocoté: Sabiduría milenaria. Entrevista a Solita Pereyra*. Disponible: <<http://www.lagranepoca.com/news/6-1-30/1844.html>>.
- Isla, A. (2002). *Los usos políticos de la identidad: Indigenismo y estado*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias, CONICET, FLACSO.

Referencias bibliográficas mencionadas por Viegas Barros

- Calandrelli, M. (1896). Filología americana: Lule y Tonocoté. *La Biblioteca*, I(1), 261–276. Buenos Aires.
- Jolís, J. (1972). *Ensayo sobre la historia natural del Gran Chaco*. Trad. M. L. Acuña. Estudio preliminar J.A. Maeder. Resistencia (Chaco): Universidad Nacional del Nordeste, Instituto de Historia. Edición original: Faenza, Italia, 1789.
- Llamas, A. de (1910). *Uakambabelté ó Vilela, lenguas indígenas aborígenes: mi contribución primera al estudio de la historia antigua*. Corrientes, Argentina: Tip. y Enc. Teodoro Heinecke.
- Machoni de Cerdeña, A. 1878 [1732]. *Arte y vocabulario de la lengua Lule y Tonocoté*. Con introducción y apéndices por Juan M. Larsen. Buenos Aires: Pablo E. Coni.

CHAPTER 8

Políticas lingüísticas y exclusión: el rol de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con relación al quechua en Argentina

Lelia Inés Albarracín

Resumen

La realidad de la lengua quechua en el ámbito educativo, es muy dispar en cada uno de los países quechuahablantes. Experiencias en Perú, Ecuador y Bolivia han permitido profundizar investigaciones, realizar evaluaciones críticas e incluso replanteos de lo realizado. No se puede decir lo mismo en el caso de Argentina, en donde distintas situaciones han impedido o truncado el desarrollo de planes educativos en esta lengua: una concepción racista y discriminatoria del lenguaje, el estrecho rango de las investigaciones académicas sobre lenguas aborígenes —en su gran mayoría reducidas a trabajos meramente descriptivos—, la circulación de material bibliográfico inadecuado y obsoleto, las políticas educativas europeizantes que tienen un arraigo de más de un siglo, el escaso estímulo para la formación superior en sociolingüística, y la falta de definición científica en cuanto a objeto, teorías y métodos de enseñanza con relación a las lenguas originarias.

Aunque en el orden nacional se han producido importantes avances en materia de legislación sobre pueblos originarios, con relación a la educación muchas de estas leyes terminan siendo letra muerta, porque las estrategias de acción demuestran una negación de la realidad. La educación intercultural bilingüe, tal como la conciben quienes fijan las políticas educativas, en el caso del quechua se transforma en un factor más de exclusión.

En el presente trabajo realizaré un análisis de las causas que producen las asimetrías entre el español y el quechua en los ámbitos de la investigación y enseñanza de la lengua, también un análisis crítico de las escasas experiencias realizadas y una proyección de las consecuencias de las prácticas discriminatorias en las actuales políticas lingüísticas en Argentina.

Introducción

El deseo de la construcción de una cultura nacional pura y casta, sin interferencias de culturas minoritarias, ha llevado al poder político en Argentina a despreocuparse de la suerte que puedan correr las lenguas indígenas. Éste ha demostrado con creces la incapacidad para manejar el fenómeno del multilingüismo. Incapacidad que se traduce en acciones que buscan simplificar complejas situaciones sociales y culturales. La relación sociolingüística entre estas lenguas y la lengua nacional se puede conceptualizar, como de conflicto lingüístico caracterizado por una diglosia sustitutiva, es decir una relación asimétrica entre lengua dominante y lengua dominada.

El desprestigio que supone hablar una lengua amerindia lleva a que muchos padres decidan no transmitir la lengua a sus hijos. La interrupción de la transmisión intergeneracional es la principal causa de extinción de una lengua, especialmente en aquellas de transmisión puramente oral.

Desde los albores de la Nación Argentina, se ha intentado crear una identidad única para todos los ciudadanos del país. Así, la flor nacional, el himno nacional, el idioma nacional, la bandera nacional, aparecieron como símbolos neutrales y universales. Todos los habitantes, del

norte o del sur, inmigrantes, indígenas o criollos, debían ser asimilados a un único modelo: el del habitante de la región central, donde se concentraba el poder político y económico de la nación.

En los tiempos actuales, desde el Estado, particularmente desde el área educativa, se promueve el reconocimiento de la diversidad cultural, pero con relación a los pueblos originarios considero que es el mismo intento de continuar asimilándolos dentro de la llamada cultura nacional, pero con un ropaje de modernidad.

En este ámbito, la identidad se dibuja sobre un espacio geográfico limitado y sobre rasgos físicos determinados. Se considera a los indígenas como sociedades cerradas y fosilizadas, cuya descripción puede ser reducida a datos antropométricos, con imágenes de frente y perfil, propias de un prontuario policial; como melancólicos objetos de un pasado cuyos estereotipos reproducen muchos de los libros de nuestras bibliotecas escolares.

Los programas de EIB

Cuando decía que el poder político busca simplificar las complejas situaciones sociales y culturales me refería a que el Estado ha establecido programas ¹² como el de Educación Intercultural Bilingüe que parece más bien destinado a “reservas” indígenas, con una concepción racista del lenguaje y cuyos operadores parecen no distinguir entre etnia, lengua y cultura.

Es necesario, entonces, partir de una reflexión que tal vez la perspectiva uniforme no permite ver. Para ello voy a desglosar situaciones presentes en Argentina y que analizaré en detalle:

- a) Pueblos originarios que hablan una lengua aborígen
- b) Pueblos originarios que han perdido su lengua
- c) Poblaciones criollas que hablan una lengua aborígen

En Argentina existen pueblos aborígenes que hablan una lengua aborígen. Es el caso de los wichis, tobas, chorotes, mocovíes, grupos en los que lengua y etnicidad constituyen una unidad cultural, sin que ésta sea estática, ya que no son grupos aislados y por las transformaciones socioeconómicas sus procesos discursivos reflejan las necesidades de integración a estructuras macroregionales.

Existen además pueblos indígenas que han perdido su lengua: es el caso de los diaguitas, habitantes de los Valles Calchaquíes. No han conservado la lengua, que indudablemente fue el quechua¹³, pero sí han conservado patronímicos, ritos ancestrales y diversas manifestaciones culturales. Es el caso también, de algunos de los grupos collas de Salta o Jujuy.

¹² En fecha reciente, cuando se implementó la nueva Ley de Educación, el Programa de EIB fue reemplazado por una modalidad educativa definida en la nueva estructura junto a otras siete modalidades: la Educación Técnico-Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación en Contextos de Privación de Libertad, la Educación Domiciliaria y Hospitalaria y la Educación Intercultural Bilingüe. Esta estructura plantea algunos interrogantes: la población quechuahablante de Santiago del Estero se distribuye mayoritariamente en áreas rurales, ¿cuál modalidad se aplicará: la Rural o la EIB?. La definición de “Educación Domiciliaria y Hospitalaria” y de “Educación en Contextos de Privación de la Libertad” como modalidades es cuestionable: la primera, ¿no pertenece a la modalidad Especial? y la segunda, ¿no estaría incluida en la Educación de Jóvenes y Adultos?

¹³ Aunque algunos líderes locales insistan en el reconocimiento de una lengua extinguida hace 4 siglos: la kakana o Kakán, de la que no ha quedado registro alguno y cuya existencia es imposible de comprobar.

Pero se da además la situación particular de pueblos criollos que hablan una lengua indígena: es el caso de los quichuahablantes de Santiago del Estero o de los hablantes de guaraní del litoral, que son víctimas de una sistemática discriminación por no autorreconocerse como pertenecientes a pueblos originarios. Sucede que el programa de EIB se funda sobre una concepción idealizada de los grupos étnicos, ajustados al estereotipo que la propia cultura dominante se encargó de construir. Todo ello sin descartar la posibilidad de un uso demagógico de la EIB.¹⁴

Ahora bien, los planes desarrollados por el Ministerio de Educación, sólo contemplan en su praxis el trabajo con aborígenes, hablen o no una lengua originaria. Mientras respondan al estereotipo, todo está correcto para el Ministerio. Esto debería llamarnos a la reflexión y a una reformulación de acciones.

En esta descripción no he utilizado la palabra rural o urbano, pues las migraciones permiten encontrar a miembros de cualquiera de los grupos mencionados en ciudades, en el campo, en el monte o en la selva. Recordemos que el último censo realizado en 2001 no contemplaba un ítem referente a las lenguas. Sólo la pertenencia o no a algún grupo aborigen. Lo que vino después fue peor. Gracias a la improvisación con que se desarrolló la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, hoy seguimos sin conocer con certeza el número de hablantes de lenguas minoritarias.

En el caso de Santiago del Estero, según estimaciones de diverso origen, es una provincia que cuenta con 160.000 hablantes nativos de quichua. Sin embargo, la lengua está excluida del sistema educativo, sin que esto provoque la reacción de ningún funcionario con poder de decisión. Existen jóvenes quichuahablantes en edad escolar que jamás pisaron un aula y existen otros quichuahablantes alumnos de establecimientos públicos que jamás fueron tenidos en cuenta por el programa de EIB porque no responden a las características estereotipadas de población aborigen. Los Referentes (denominación de los funcionarios provinciales del programa), lejos de poseer la capacidad de analizar las situaciones, agudizan aún más las actitudes discriminatorias.

En el caso de Tucumán, la visión etnocéntrica de los responsables del área de EIB, particularmente de sus referentes, los lleva a considerar únicamente las comunidades de montaña que se ajustan al estereotipo predefinido en Buenos Aires. El resto de la población, aparece como una homogeneidad blanca —urbana o rural— desprovista de rasgos culturales identitarios, carente de una historia. Esto explica porqué dicho programa desatiende la situación de una población de alrededor de 3.000 ciudadanos de origen boliviano, quienes conservan su lengua y ciertas formas de organización y modalidades culturales. Algunos miembros de esta comunidad asisten en la Universidad Nacional de Tucumán a nuestros cursos universitarios de quichua

¹⁴ El asistencialismo que brinda la escuela traducida en el trabajo en huertas, viveros y granjas para que a su vez provean al comedor escolar, es una muestra más de la educación pobre destinada a los pobres. Es así que en Argentina, los programas destinados a financiar proyectos relacionados con lenguas aborígenes depende de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, es el caso del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Los grupos indígenas son vistos como grupos humanos a quienes hay que compensar para que logren equilibrarse cultural y económicamente con el grupo dominante. Pero además, el trabajo dentro de este programa consiste en que el docente marque un territorio desde dónde defender los rasgos constitutivos de la identidad nacional, detecte al diferente y actúe en consecuencia elaborando proyectos que luego serán compensados con un subsidio. Así como existen planes de trabajo establecidos para una compensación económica hay proyectos para una “compensación” cultural (Albarracín, 2007).

santiagueño, aunque se trata de un dialecto diferente al suyo, para aprovechar los recursos didácticos y así, luego poder enseñar a su gente a apropiarse de la lecto-escritura.

Es importante remarcar que tampoco hay un espacio en la educación intercultural que prevea la necesidad de que la cultura dominante acepte como alternativa educativa el aprendizaje de las lenguas minoritarias. Por otro lado, es necesario destacar que la incorporación de la lengua quechua al aula, no sólo debe verse como una propuesta pedagógica para las comunidades quechuahablantes sino como criterio de organización curricular de instituciones educativas de zonas y provincias vecinas. Así como existe un espacio curricular destinado al aprendizaje de lenguas dominantes, una muestra más del ejercicio del poder al otorgar a ciertos sectores mayor valoración, es necesario el aprendizaje de las lenguas autóctonas en un reconocimiento a la realidad multicultural de Argentina y en rescate de las raíces más profundas de nuestra identidad (Albarracín, 2002).

Las variedades del español regional y la escuela

Considero justo mencionar además, a los grupos que no hablan una lengua aborígen, ni son descendientes de pueblos originarios pero su lengua materna es el español reelaborado a partir del contacto secular con una lengua aborígen. El uso de este español regional, lleva a formas de discriminación por cuanto no se hace uso de un español estándar, sobre todo en el ámbito escolar. Sucede que en la formación docente no está prevista la formación en lengua aborígen, que permitiría a maestros y profesores comprender los procesos que han permitido la reestructuración discursiva al interior del español.

Cualquier manual de los que en forma masiva se distribuyen en nuestras escuelas mencionará que hemos incorporado vocablos indígenas como: cacao, cacique, canoa y tomate. Pero no mencionará las consecuencias del secular contacto lingüístico entre las lenguas amerindias y el español. Es que el docente tampoco está preparado para entender el uso de estructuras gramaticales que no pueden ser explicadas desde el español normativo y que lleva a emprender el camino más fácil: la prohibición y la censura de su uso.

Moreno Cabrera (2000) sostiene: “Unir la noción de pureza, universalidad (exoneración de localismos), idealidad a una situación de superioridad sociopolítica lleva indefectiblemente a la discriminación lingüística y a posturas que intentan justificar el dominio de una clase sobre otra” (p. 55).

Resulta difícil hacerle comprender a un docente que las variedades del castellano hablado en el noroeste argentino, cualquiera que sea su estatus, prestigioso o no, deberían ser respetadas en la educación oficial como lengua del educando, porque son hablas con las cuales algunos educandos se identifican. Ningún niño debería ser avergonzado en la escuela por la variedad que maneja ni prohibido de comunicarse en ella.

Sin embargo y a pesar de la vital importancia que tienen las lenguas indígenas para una gran parte de la población, llama la atención que recién en los últimos años crecieran lentamente las investigaciones sociolingüísticas en torno a esta temática. Pero aún en muchas universidades y para muchos lingüistas es un área absolutamente ignorada.

Exclusión y políticas lingüísticas

Ningún análisis puede aparecer desprovisto de los componentes socioeconómicos o socioculturales. La lengua es sólo un aspecto de un conflicto que muestra una relación asimétrica de poder. Las reducciones teórico-metodológicas afectan seriamente una comprensión global de los complejos procesos de hegemonización y reproducción subalterna que caracterizan típicamente la relación entre lengua dominante y lengua minoritaria

Hamel (1986) remarca: “Si a través de una medida política dirigida al lenguaje un término o enunciado establecido en una lengua por la experiencia colectiva es sustituido por uno en otra lengua, se suspende de hecho la experiencia social cristalizada en la lengua original” (p. 11). Y considera, por ejemplo la sustitución de los numerales en muchas lenguas indígenas por los términos correspondientes en español, lo que demuestra una situación de desplazamiento lingüístico, grave amenaza para la supervivencia lingüística y esto es precisamente lo que está ocurriendo en Santiago del Estero.

Al mismo tiempo, la sociedad en su conjunto, y los intelectuales en particular, parecen no haber tomado conciencia de la importancia que adquieren las políticas lingüísticas en la actitud de los hablantes hacia su propia lengua. Y cuando digo política lingüística me refiero no sólo a las acciones de los organismos del estado sino también al conjunto de actividades sociales que intervienen en el campo de las lenguas. Hasta ahora, sólo se ha demostrado desinterés cuando no improvisación y una gran dispersión en la temática de las lenguas minoritarias. Tal vez porque aún no ha habido la transformación necesaria en los patrones culturales de interacción e interpretación de la sociedad. “En la medida en que una política del lenguaje prescribe qué patrones lingüísticos y qué lengua se debe usar en una determinada situación interviene en las formas de percepción y apropiación de experiencias socioculturales” (Hamel, 1986, p. 10).

Sirva para ilustrar las situaciones sociales de desigualdad que sufren quienes hablan una lengua aborígen, la historia de Tina, una mujer santiagueña nacida en el paraje Paaj Pozo, departamento Sarmiento en Santiago del Estero, a quien conocí personalmente y entrevisté. Monolingüe hablante de lengua quichua, no pudo terminar la escuela, porque sus maestros consideraban que padecía un retraso mental, ya que no podía comunicarse en la lengua oficial. Engendró doce hijos, todos ellos entregados para ser criados por otras personas. Tina nació, como ella dice: “Bandera Punchawpi,” en el Día de la Bandera, un 20 de junio, y como un símbolo de un país que excluye, lleva su nombre, puesto que “Tina” deriva de “Argentina”. Actualmente vive en el hospital de Brea Pozo, lugar que se niega a abandonar porque no tiene donde ir y porque alguien se encarga de cobrar indebidamente la pensión que se le había gestionado. No habla español, y es uno de los miles de casos que refleja el esquema ideológico de la sociedad que fija una uniformidad de lenguaje y en consecuencia la presencia de más de un idioma es visto como un obstáculo.

Cito otro caso muy reciente que me tocó vivir: niños de un paraje llamado Juanillo del interior santiagueño, participaron en la instancia final de la Feria de Ciencias con diversos proyectos relacionados con el quichua, luego de haber ganado las instancias regionales previas. Un grupo había elaborado una cartilla en quichua sobre animales venenosos que luego habían repartido en las postas sanitarias de la zona. Cuando los evaluadores les preguntaron por qué no habían incluido la traducción al castellano, los niños, con buen tino y algo de picardía, se dirigieron a los evaluadores únicamente en quichua para que comprendieran que el folleto estaba destinado a los quichuahablantes. Durante la Feria, no solo soportaron los prejuicios de los

evaluadores sino también las burlas de los otros niños provenientes de zonas urbanas. Aunque no conocían la capital de su propia provincia, renunciaron al paseo que se les ofrecía, para asistir a una de mis clases de quichua en la universidad. Ver su lengua escrita en las pizarras de la universidad y que tantas personas se interesaran por ella, fue quizás como una pequeña revancha ante tanta discriminación.

Si aún no ha sido posible realizar un análisis descriptivo preciso de la situación lingüística de Argentina, con los diferentes casos de monolingüismo, bilingüismo y lenguas en contacto, muchos menos será posible la formulación de contenidos, la elaboración de materiales didácticos y la elección de métodos de enseñanza en el contexto de una educación intercultural.

Perspectivas y esperanzas

En mi actividad cotidiana como docentes e investigadora, estoy en relación con colegas y comunicadores sociales quienes no se dan por vencidos ante la indiferencia del Estado y reclaman la colaboración necesaria para proyectos, material didáctico o el asesoramiento necesario para que las opciones lingüísticas sean respetadas y para contribuir a la preservación de una lengua amenazada.

Respondiendo a esta necesidad, desde la Universidad Nacional de Santiago del Estero, donde las autoridades de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, habían instrumentado una Diplomatura en Lengua Quichua, elaboré una propuesta para la creación de una carrera universitaria que permitiera la formación de técnicos especializados en EIB. Durante los años 2006 y 2007 diseñé y se gestionó la “Tecnatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe” con Mención en Lengua Quichua. Pero, como bien señala Hamel:

La preservación o incluso revitalización de la lengua y cultura indígena no se resolverá, en última instancia, en la escuela, aunque ésta puede coadyuvar a estos procesos. Dependerá de la capacidad de resistencia étnica que desarrolle el pueblo indígena; y presupone redefinir, desde el conflicto de las «identidades divididas» (Stanvenhagen, 1979), el papel de los grupos aborígenes como etnias específicas al interior de la sociedad (...), en todos sus aspectos socioeconómicos, políticos y lingüísticos. (1988, p. 369)

Por ello, he elaborado una propuesta para formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de su pueblo y la región, que sean conscientes de que cualquier programa que procure contribuir a un proceso de revaloración y revitalización de la lengua y cultura quichua, para ser exitoso, debe estar centrado más en las condiciones socioculturales y políticas en que se desenvuelve la educación, antes que en los aspectos técnicos que debe resolver la lingüística aplicada (Hamel, 1988). En particular, se pretende generar un espacio para la formación y actualización de docentes en servicios, cuya preocupación esté centrada en desarrollar una educación de calidad acorde con la diversidad lingüístico-cultural de la región y que deseen involucrarse en proyectos de educación intercultural e intercultural bilingüe, con el propósito de propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas y promover el dominio de una segunda lengua, preservando el uso de la lengua materna.

La carrera tiene por objetivo la formación de un Técnico Superior con capacidad para asesorar a instituciones (públicas y privadas) y organizaciones sociales en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de educación intercultural e intercultural bilingüe quichua-

castellano. Es decir, un técnico con la formación adecuada para interpretar las necesidades, intereses y motivaciones de las comunidades y actuar como agente dinamizador de sus iniciativas. Además, con capacidad para apoyar la elaboración de propuestas educativas, susceptibles de ser llevadas a la práctica, en el nivel escolar y/o comunitario, en torno a los problemas educativos que se presenten en las aulas donde se desarrollen programas con enfoque intercultural bilingüe o en escuelas monolingües en castellano en las que se enseñe el quichua como segunda lengua.

La duración de la carrera es de tres años, organizados en seis semestres de actividades académicas teóricas y prácticas, completadas con una Práctica Profesional Final en una institución oficial o privada en cuyas actividades se verifique una situación de bilingüismo y/o multiculturalismo.

La estructura curricular de la Tecnicatura consta de 27 asignaturas cuatrimestrales organizadas en cuatro áreas: “Lengua, Literatura y Oralidad”, “Sociolingüística, Educación, Bilingüismo e Interculturalidad”, “Disciplinas Complementarias” y “Asignaturas Electivas”.

En “Lengua, Literatura y Oralidad” hay, entre otras, 4 asignaturas de Lingüística Quichua y sus respectivos Talleres para la práctica oral del idioma.

En “Sociolingüística, Educación, Bilingüismo e Interculturalidad” se estudian, entre otras, Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua, Contacto Lingüístico e Interculturalidad, Fundamentos teóricos, modelos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe, Alfabetización en Lengua Materna, Política y Planificación Lingüística.

Entre las asignaturas de “Disciplinas Complementarias”, se estudian temas de antropología, didáctica general y de la enseñanza de la lengua, pedagogía y cuestiones de género y entre las Asignaturas Electivas cabe señalar: Tecnologías de la información y la comunicación en EIB, Elaboración de Textos y Materiales Didácticos para Proyectos de EIB” y Metodología de la Investigación.

Esta propuesta fue finalmente aprobada por el Ministerio de Educación de la Nación mediante Resolución Ministerial N° 622/08 del 26/03/2008. Es el primer paso para la implementación de una licenciatura o profesorado que permita formar profesionales universitarios especializados en EIB. Como puede apreciarse, se trata de un proyecto de formación de recursos humanos a largo plazo, que comenzará con la creación de un plantel de agentes dinamizadores (Técnicos en EIB) y continuará con la formación de formadores (docentes universitarios), con el propósito de tener una plataforma que permita la capacitación en servicio de maestros bilingües. Lo logrado hasta aquí es alentador, sin embargo, restan las decisiones políticas de otorgar los recursos económicos necesarios para poner en marcha estos proyectos.

Conclusión

Desde los organismos del Estado se continúa alimentando la visión idílica de armonía y equilibrio entre las lenguas. Es necesario otorgarles a las lenguas minoritarias el reconocimiento que merecen, sin aplicar proyectos que solamente reproducen los patrones de la sociedad hegemónica y que seguramente terminarán en fracaso. Con relación al concepto de interculturalidad en la educación, se puede decir que interculturalidad es todo lo ya mencionado y mucho más, bastante alejado por cierto del concepto de “educación para indios” (Zúñiga, Cano y Gálvez, 2003, p. 16) que manejan los referentes provinciales del programa nacional de EIB.

No se trata de hacer sentir en forma permanente al oprimido que él es diferente a una entidad abstracta establecida, sino de permitir que el patrimonio cultural se conforme con el aporte de todos.

No se trata de elaborar programas para repartir miseria sino justicia. Se trata de organizar de un modo más justo la distribución de los recursos, de buscar formas más claras de democratización de la sociedad con la participación real y efectiva de sus miembros, para que cada uno pueda desarrollar su vida en plenitud. En definitiva lograr la plena vigencia de los derechos humanos para garantizar a todos los ciudadanos su libertad de elegir.

La educación intercultural no es sólo una cuestión pedagógica, es la manera de reconocer derechos de las comunidades minoritarias para terminar con prácticas discriminatorias y excluyentes que han sufrido durante siglos.

Obras citadas

- Albarracín, L.I. (2002). Lengua materna y educación. Ponencia presentada en las *V Jornadas Internacionales de Educación*. Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos, Ciudad de Concordia (Pcia. de Entre Ríos), 5 al 7 de setiembre de 2002.
- Albarracín, L.I. (2007). Culturas indígenas: de la explotación al paternalismo. Conferencia Central en las *Primeras Jornadas de Reconocimiento a Los Pueblos Originarios*. Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos, Ciudad de Concordia, 16 al 21 de abril de 2007.
- Hamel, R.E. (1986). La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. *Escritos*, 1(2), 7–36.
- Hamel, R.E. (1988). Determinantes sociolingüísticos de la educación indígena bilingüe. *Signos: Anuario de Humanidades*, 2, 319–376.
- Moreno Cabrera, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Zúñiga M., Cano L. y Gálvez, M. (2003). *Construcción de políticas regionales: lenguas, culturas y educación*. Ayacucho, Perú: IER Arguedas.

CHAPTER 9

Situación actual de la lengua mapuche en Chubut (Argentina) y la educación intercultural bilingüe

Antonio E. Díaz-Fernández Aróz

Resumen

En esta comunicación se considera brevemente la situación sociolingüística actual del *mapuzungun* o lengua mapuche en la provincia del Chubut, Argentina.

Las variedades locales del *mapuzungun*, correspondientes a tres áreas se establecen sobre la base de mis propias investigaciones realizadas desde 1987. Estas variedades fueron desplazadas por la lengua oficial, que se impuso en detrimento del idioma vernáculo, tal como lo prueban los testimonios de individuos que experimentaron la represión lingüística en las escuelas.

Actualmente, los vernáculo-hablantes representan menos del 10 % de la población en las comunidades mapuches de esta provincia. Se presentan algunas cifras como muestreo del número de vernáculo-hablante. Asimismo, se da cuenta de las causas que han llevado a la retracción del mapudungun en Chubut y se mencionan los ámbitos de uso de esta lengua vernacula. Los individuos bilingües usan el *mapuzungun* en contextos intra-étnicos y muy específicos, tales como ceremonias espirituales y algún acto reivindicatorio urbano, mientras que los mapuches no vernáculo-hablantes hacen un uso emblemático de la lengua.

Asimismo se mencionan las acciones que se realizaron a favor de la revitalización de esta lengua. Hay sectores del pueblo mapuche que muestran lealtad lingüística y deseo de recuperarla. Desde la educación formal provincial hasta la educación no formal se ha intentado enseñar el *mapuzungun*, apuntando a una difusión y revitalización, pero solo fueron acciones aisladas. Actualmente se oficializó la EIB en el sistema educativo de Chubut, se comenzó como proyecto piloto hasta que se institucionalizó. Se mencionan problemas que se deben enfrentar en un proyecto de revitalización lingüística, tales como una grafía común, las variedades dialectales. Finalmente se señala la importancia que tiene la formación de recursos humanos, especialmente de docentes calificados para la tarea, ya que para una tarea de revitalización de una lengua recesiva es fundamental la documentación de la lengua en todo contexto y su descripción.

Todas las palabras del *mapuzungun* que se citan en este trabajo están transcritas con el ‘alfabeto unificado’¹⁵.

¹⁵ oclusivas: p (/p/), t (/t/), k (/k/).

africadas: tr (/tr/), ch (/č/).

fricativas: f (/f/), z (/ʦ/), sh (/š/), r (/ř/).

laterales: ɭ (/ɭ/), l (/l/), ll (/ɭ/).

nasales: m (/m/), ɲ (/ɲ/), n (/n/), ñ (/ɲ/), ng (/ŋ/).

vocales: i (/i/), ü (/i/), u (/u/), e (/e/), o (/o/), a (/a/), y [j] (alófono de /i/), w [w] (alófono de /u/),

g [Φ] (alófono de /i/).

Objetivo

Este trabajo se propone considerar brevemente la situación sociolingüística actual del *mapuzungun* o lengua mapuche en la provincia de Chubut, Argentina. Se muestran las causas que han llevado a la presente situación. Asimismo se enumeran las acciones realizadas en favor de su rescate y revitalización, tanto desde la etnia como desde las instituciones estatales, y, se plantean desafíos a enfrentar.

Variedades

El pueblo mapuche en la provincia de Chubut se halla disperso en más de 80 comunidades rurales y urbanas, aunque en este último caso, el número de los que asumen su identidad étnica es pequeño. Los hablantes vernáculos tienen diferentes orígenes, por un lado hay descendientes de grupos patagónicos originarios que hablaban lenguas de la familia *künechon*, y por el otro, grupos de migrantes establecidos a fines del s. XIX y comienzos del XX en el área noroeste de Chubut. Algunas comunidades indígenas son el resultado de la reubicación de los sobrevivientes de las ofensivas bélicas contra los pueblos originarios (“campaña al desierto” en 1879, “campaña al Nahuel Huapi” en 1881 y “campaña a los Andes” en 1883) y su posterior despojo territorial. Los vernáculo-hablantes residentes en esta provincia conforman los grupos más meridionales de la lengua mapuche del lado cisandino. Asimismo, el *mapuzungun* de esta provincia se divide en tres variedades dialectales mutuamente inteligibles (cf. Díaz-Fernández, 2004a y 2006), a saber:

a) Variedad de sustrato *gününa yájüch*: su área de difusión es la meseta de Somuncurá, en el centro-norte de esta provincia (Díaz-Fernández, 2003, 2004a, 2006, inédito) y posiblemente se extiende por la zona centro-sur de la provincia de Río Negro, parte de la misma meseta (cf. Malvestitti, 2003). Los mapuche-hablantes de este dialecto son descendientes de los *gününa küna* o tehuelches septentrionales, que fueron absorbidos por la cultura mapuche. Los rasgos más sobresalientes que caracterizan esta variedad incluyen la ocurrencia de fonemas del *gününa yájüch* (/q, q^x/), como alófonos de los fonemas mapuches y en el nivel léxico de la lengua desplazada, e.g. /*tartaxar*/ ‘avutarda’ (Chloephaga pipta), /*kelesia*/ ‘matuasto’ (Polychridae sp.), etc. Asimismo hay muchas transferencias de la lengua *gününa yájüch* en los cantos rituales, pero como formas fosilizadas, ya que desconocen su significado en la gran mayoría de los casos.

b) Variedad de sustrato *aonek’enk*: su área de difusión es el suroeste de la provincia (Fernández Garay, 1997, 2002, 2006; Díaz-Fernández, 2003, inédito). Los vernáculo-hablantes son de origen *aonek’enk* o *aonek’o ch’ooneke* o tehuelches meridionales mestizados con mapuches, no mantienen el *aonek’o ‘a’yen* o *aonek’o aish* ‘lengua sureña’ —como autodenominan a su idioma—, que fuera desplazado por el *mapuzungun* y en la actualidad este ha cedido paso al español. Los rasgos más sobresalientes que caracterizan este dialecto incluyen la ocurrencia de fonemas del *aonek’o ‘a’yen* (/q, q’, q^x, x/), como alófonos de los fonemas mapuches y transferencias del *aonek’o ‘a’yen*. Asimismo, Fernández Garay (1997) cita lexemas propios de esta variedad, e.g. /*šiwantuli*/ ‘manto femenino’, /*eliš*/ ‘soga’, /*wišife*/ ‘mezquino’, etc. (p. 204).

c) Variedad de migrantes tardíos de Chile y del norte: este dialecto cubre una vasta área en el oeste de la provincia de Chubut incluyendo las comunidades de Cushamen, El Mirador, Cañadón Grande, Nahuelpán, Sierra Colorada, Lago Rosario y Pocitos de Quichaura, Epulef

(Díaz-Fernández, inédito). Los ancestros de los hablantes de esta variedad migraron desde el norte (provincias de Neuquén, Río Negro y Buenos Aires) o desde Chile a fines del siglo XIX y principio del XX. En el caso de las otras dos variedades, las lenguas patagónicas vernáculas fueron absorbidas por la lengua mapuche, mientras que en esta área dialectal hubo familias mixtas, pero predominó la lengua de los migrantes desde los comienzos. Esta variedad es más afín a los dialectos trasandinos. En el nivel fonético-fonológico, la fricativa labio-dental /f/ y la interdental /T/ se realizan como sordas, a diferencia de los dialectos de la zona del norte de la provincia de Neuquén y otras áreas trasandinas. En el nivel morfo-sintáctico se encuentran algunos rasgos propios que la caracterizan y permiten su identificación, e.g. el morfema marcador de plural *-küf*, una doble realización del sistema inverso en la interacción 1 > 2 personas del singular (1ª p. sing. agente y 2ª p. sing. paciente), e.g. *zungueyu* ~ *zungueymi* ‘te hablé’, etc. En el nivel léxico se observan diferencias entre los hablantes de las diferentes comunidades.

La situación sociolingüística

Número de vernáculo-hablantes

Actualmente el *mapuzungun* o lengua mapuche en Chubut se halla en proceso de muerte en estas comunidades, ya que la transmisión intergeneracional se cortó en la cuarta década del siglo XX y las personas que tienen el *mapuzungun* como L1 representan menos del 10% de los mapuches de esas comunidades (Díaz-Fernández, 2000, 2002, 2003, 2004b; 2004c, inédito). Aunque los jóvenes y los movimientos de reivindicación desean revitalizar la lengua, aún no se ha formado una nueva generación de hablantes y frecuentemente su aprendizaje de la lengua vernácula está interferido por elementos y estructuras del español.

No hay datos oficiales de la población de pueblos originarios en Argentina, el Censo Indígena Nacional, llevado a cabo entre 1966 y 1967 (Secretaría de Estado de Gobierno, 1968), obviamente, es obsoleto. Entre 2004 y 2005 se realizó la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC, 2005), pero es sólo un muestreo ya que no proporciona cifras reales.

Actualmente se manejan cifras estimativas. Sobre la base de mis investigaciones se presentan las siguientes cifras, a modo de muestreo, que permiten ver cuán bajo es el porcentaje de vernáculo-hablantes en las comunidades mapuches. La población en conjunto de las cuatro comunidades, sobre las que se basa este muestreo, totaliza 616 individuos, de los cuales sólo el 3,2 % son bilingües competentes, a saber:

Año	Comunidad	Número de Individuos	Lengua	
			Hablantes	Porcentaje
2007	Lago Rosario	361	8	2,2%
	Sierra Colorada	137	4	2,9%
	Nahuelpán	47	3	6,4%
	El Molle	40	4	10%

El siguiente cuadro muestra como se ha ido reduciendo paulatinamente el número de vernáculo-hablantes en el transcurso de dos décadas, a saber:

Comunidad	No. de vernáculo-hablantes		
	1987	1997	2008
Lago Rosario	36	21	8
Sierra Colorada	13	6	4
Nahuelpán	9	7	3

Como se desprende del cuadro precedente, en diez años la comunidad de Lago Rosario perdió el 58,3% de los mapuche-hablantes y veintiún años después sólo quedaba el 22,2%. En Sierra Colorada ya había desaparecido el 46,1% en 1997 y veintiún años después había desaparecido el 69,2% de hablantes identificados en 1987. Por su parte en Nahuelpán la reducción de hablantes vernáculos en veintiún años implicó la pérdida del 66,6%.

Retracción del *mapuzungun* en Chubut

La retracción de estas variedades de la lengua mapuche se inició en el contacto fluido con la sociedad dominante, que fue absorbiendo la cultura indígena e imponiendo sus pautas y su lengua, hecho que redujo el número de hablantes considerablemente. Actualmente la lengua de interacción diaria en las comunidades mapuches no es el *mapuzungun* sino las variedades locales del español. No obstante ello, en casi todas las comunidades indígenas hay individuos bilingües con diferentes grados de competencia (bilingües eficientes, bilingües deficientes o semi-hablantes), pero la mayoría de los habitantes son monolingües en español.

Los escasos ámbitos de uso de la vernácula no parecen evitar la retracción del *mapuzungun* en Chubut. La desaparición de una lengua es un proceso complejo que ocurre de manera gradual hasta llegar a concretarse e involucra diferentes variables tanto lingüísticas, como sociales, políticas, etc. Giacalone Ramat (1983) establece dos etapas en el proceso de desaparición de una lengua: ‘desplazamiento’ y ‘muerte de lengua’.

a) ‘*Desplazamiento de lengua*’ refiere al cambio de hábitos de una comunidad lingüística a medida que va sustituyendo la lengua tradicional por otra ajena a la comunidad. El estado argentino ejerció una fuerte presión sobre las comunidades mapuches para lograr el desplazamiento de su lengua. Entre las variables que operaron podemos mencionar:

a-1) vergüenza étnica: la marginación por la pertenencia étnica jugó a favor del abandono de la vernácula por ser esta una marca de estigmatización.

a-2) la prohibición del uso de la lengua: las políticas hegemónicas estado impusieron la prohibición de la lengua en ámbitos escolares, a veces acompañada de castigos físicos y morales.

a-3) cambios políticos y económicos: la nueva situación de dependencia tanto en lo administrativo como en lo económico que ofrecía posibilidades laborales, acceso a nuevos productos, una vida más confortable, etc., hicieron necesario el aprendizaje de la lengua dominante y vieron como poco útil y práctica ya el uso de la vernácula para interactuar con la sociedad dominante.

a-4) la urbanización: la migración a zonas urbanas, donde la única lengua de interacción era el castellano, favoreció el desplazamiento del idioma vernáculo.

a-5) la escolarización: el establecimiento de escuelas en áreas indígenas buscaba una castellanización y la asimilación de la población aborigen y aconsejaba a los padres de los nuevos educandos el abandono de la lengua vernácula a favor del idioma invasor, so pretexto de facilitar el proceso educativo a los niños mapuches.

b) '*Muerte de lengua*' refiere a la sustitución total de una lengua por otra dentro de la comunidad. Este es el estadio terminal del desplazamiento de lengua. Si bien el *mapuzungun* de Chubut no es una lengua muerta, experimenta una fuerte retracción y va camino a su extinción a menos que se revierta esta situación. Según B. Schlieben-Lange (1976) en este segundo estadio intervienen los siguientes factores:

b-1) Reducción del uso de la lengua: por falta de contextos apropiados se restringe crecientemente un uso normal y cotidiano del idioma vernáculo, hasta llegarse a un empleo esporádico y específico.

b-2) Bajo prestigio de la lengua: la imposición de la nueva variedad, altamente prestigiada, desvaloriza a la variedad vernácula por considerar que esta es ineficiente y limitada para la interacción en los contextos actuales.

b-3) Ausencia de instituciones que puedan pautar normas: la inexistencia de instituciones (escuelas, academias, textos normativos, etc.) impiden el fortalecimiento y una eventual revitalización de la lengua recesiva porque no hay una adecuación de ella a los contextos de la vida moderna, en los que vive e interactúa la sociedad mapuche. Los miembros de movimientos reivindicatorios, generalmente no son vernáculo-hablantes e intentan aprender el *mapuzungun*, pero tienen una competencia limitada, hecho que los distingue de los hablantes nativos, i.e., aquellos que tienen el *mapuzungun* como L1, ya que la morfología de los primeros suele incluir oraciones agramaticales o estructuras fuertemente influidas por el español.

Siguiendo a Dressler (1992), se pueden añadir otros dos factores:

b-4) Abandono de la antroponimia vernácula: la fuerte presencia que ejerce la sociedad dominante llevó al abandono del *mapun üy* 'nombre mapuche' y a la adopción de los nombres extranjeros al grupo étnico. Pero también hay que señalar que las oficinas del registro civil impiden el uso de la onomástica nativa ejerciendo una represión onomástica.

b-5) Tendencia al monoestilismo: este autor afirma que en este estadio de la vida de una lengua, se usan "estilos informales exclusivamente" (Dressler, 1992, p. 228). Personalmente, he comprobado que no hay un monoestilo, sino que al haber escasos ámbitos de uso de la lengua predomina es el estilo informal, pero en los rituales se puede apreciar muy bien el uso del estilo oratorio.

Ámbitos de uso del *mapuzungun*

Mapuches vernáculo-hablantes

Aunque algunos investigadores dicen que la lengua mapuche se usa en ámbitos privados e intra-étnico, a modo de ocultamiento y que la misma tiene más vitalidad de lo que se cree (cf. Golluscio, 1988), la realidad sociolingüística demuestra lo contrario. Personalmente he detectado

individuos con una actitud favorable hacia la lengua vernácula, que intentaron expresarse en la misma, pero no lo lograron ya que su grado de competencia era insuficiente.

En realidad el único ámbito de uso del *mapuzungun* es el ceremonial, que incluye el *kamarikun* (*kamaruko*) ‘ceremonia religiosa anual’ y los *ngellipun* ‘rogativas’, donde las plegarias, los saludos, los cantos rituales, los discursos formales (bienvenida y despedida), las directivas, y conversaciones en general, se hacen indefectiblemente en la lengua vernácula. Últimamente, en actos públicos, organizados por el mismo grupo étnico, también se emplea el *mapuzungun* en alocuciones públicas e incluso se entonan cantos rituales. Normalmente, nadie traduce los discursos en lengua vernácula, pocas veces los mapuche-hablantes hacen una versión en español, que no siempre se corresponde con el discurso mapuche pronunciado. Los organizadores convocan a los vernáculo-hablantes para que se dirijan al público en *mapuzungun* porque el objetivo del empleo de la lengua mapuche en estos ámbitos es simbólico.

Mapuches no vernáculo-hablantes

Por su parte, los miembros de organizaciones de reivindicación étnica, que generalmente no son mapuche-hablantes y se ubican en la franja etaria por debajo de los 45 años, en su discurso en español incorporan transferencias que refieren tanto a términos culturales específicos como a términos comunes, aunque estos últimos toman una connotación étnica. Asimismo realizan cambio de código en el momento de los saludos entre pares étnicos. El empleo de las transferencias no supone la traducción de las mismas para el oyente, aún cuando el receptor no las entiende, ya que este uso es una estrategia de afirmación étnica frente a la sociedad dominante, y la lengua es percibida como marca identitaria. A continuación se presentan algunos ejemplos:

a) Términos culturales específicos: refieren a conceptos propios de la cultura vernácula sin equivalente exacto en la lengua meta, e.g.:

longko ‘jefe, cacique’, vocablo con el se alude únicamente a un ego mapuche.

werken ‘mensajero’, término usado para referirse a los representantes de los grupos reivindicatorios mapuches.

pillañ kushe ‘anciana que ejecuta el tambor ceremonial’.

b) Términos no específicos culturalmente: son vocablos que no refieren a conceptos propios de la cultura mapuche, pero son empleados con una connotación étnica, de modo que se trata de una extensión semántica sobre el sentido primario, e.g.:

peñi ‘hermano [de un ego masculino]’ y *lamngen* (adaptado fonológicamente como *lamien*) ‘hermano/ -a [de un ego femenino]’, ambos vocablos implican otro par étnico.

papay ‘abuelita, señora’, implica una mujer mapuche mayor portadora de conocimientos ancestrales propios de la cultura vernácula.

kimün ‘sabiduría’, este vocablo refiere al conocimiento o sabiduría ancestral mapuche.

pewma ‘sueño’ y se inserta dentro de la cosmovisión mapuche.

ruka ‘casa’, se usa para aludir a un casa de reunión de eventos reivindicatorios.

c) Cambio de código, i.e. la inserción de frases u oraciones del *mapuzungun* en el discurso en español. Normalmente ocurre en un diálogo al encontrarse con otro miembro de la

etnia, como se puede apreciar en el siguiente diálogo entre dos jóvenes que militan organizaciones de reivindicación, e.g.:

A - *Marimari* [Hola]

B - *Marimari* ¿*Kümelkalekaymi?*” [Hola, ¿estás bien?]

A - *May, kümelkalekan* [Sí, estoy bien] ¿Cuándo llegaste?

B - Ayer, por la mañana.

A - ¿Cómo viniste?

B - En el colectivo

A - ¿Cómo anda la gente por allá?...

Asimismo los jóvenes realizan cambio de código cuando un anciano se dirige al público en *mapuzungun*, y estos expresan en voz alta *feley* ‘así es’, con breves intervalos, a modo de afirmación y aceptación del mensaje del locutor.

Intentos de revitalización del *mapuzungun*

Desde hace un tiempo mapuches urbanos han sentido la necesidad de revitalizar la lengua ancestral, que implica el fortalecimiento y adecuación de una lengua que aun cuenta con algunos hablantes aun cuando esta ya no se emplea en la comunicación cotidiana y sólo tiene un uso esporádico.

Educación no formal

Desde la década de los años 1980 se llevaron a cabo diferentes experiencias para intentar revertir esta situación de retracción del *mapuzungun* en escuelas insertas en comunidades mapuches, pero la falta de un marco teórico, agentes idóneos, objetivos específicos definidos, recursos apropiados, tiempo asignado, etc. no permitieron cristalizar ese objetivo. Todas las experiencias han sido aisladas y efímeras, y surgieron por la inquietud y preocupación de los docentes o de la comunidad educativa. En ningún caso los docentes tenían conocimiento de la lengua vernácula, ni experiencia en la enseñanza de una segunda lengua.

Por otro lado, mapuches urbanos sintiendo la necesidad de recuperar la lengua ancestral intentaron formar grupos de enseñanza, en algunas ciudades. No obstante la mayoría de estos cursos o talleres no logran sus objetivos por falta de metodologías de enseñanza una segunda lengua, no hay sistematización ni retroalimentación mediante ejercitación apropiada.

Educación formal

Entre 1999 y 2002 se llevó a cabo una capacitación para docentes en culturas patagónicas y lengua mapuche. Esta actividad estaba enmarcada dentro del Plan Social Educativo y se realizó en dos etapas: una en la zona noroeste de la provincia (1999–2000) y otra en la zona nor-central (2002), pero fueron actividades inconclusas por cuanto no fueron parte de una política educativa.

En agosto de 2005, se puso en marcha el proyecto Interinstitucional de Interculturalidad y Bilingüismo “*Ka feypituan ñi mongelen*”, dependiente de tres estamentos oficiales de la provincia de Chubut: Ministerio de Educación —el órgano ejecutor—, Secretaría de Cultura y Subsecretaría de Relaciones Interinstitucionales. Diez escuelas rurales participaban de este

proyecto. El desarrollo del mismo implicaba dos instancias principales: la capacitación de los docentes y el trabajo en aula de ellos con un mapuche-hablante. A fines de 2008 fue convertido en modalidad.

Desafíos que emergen en la revitalización del *mapuzungun*

La revitalización de una lengua es un proceso complejo y no siempre posible de lograr. Nancy Dorian (1987), quien estudió la situación de muerte de una variedad del gaélico escocés, concluye que los efectos de los esfuerzos por salvar la lengua mediante cursos resultaron más bien negativos que adecuados para el objetivo propuesto y afirma que la revitalización de la lengua, si bien no es imposible, es poco probable. Esta investigadora menciona como negativos los siguientes factores:

- (a) La falta de una ortografía estándar de la lengua vernácula
- (b) La escasa escolarización de los hablantes sobrevivientes
- (c) La avanzada edad de los bilingües sobrevivientes
- (d) La diferencia dialectal
- (e) La falta de instituciones y soporte normativo para estas lenguas

Confrontando estas consideraciones con el caso del *mapuzungun* en Chubut, es necesario focalizar los siguientes puntos:

(a) La necesidad de una ortografía estándar:

Aunque del lado trasandino hay una mayor difusión de textos en la lengua vernácula, no hay una grafía única, se han generalizado dos alfabetos, establecidos en 1986 (Bernales Lillo, 1988), pero no son los únicos. Los mapuche-hablantes que sobreviven en Chubut no escriben en *mapuzungun* e incluso algunos creen que no es posible escribir esta lengua. En las clases urbanas, si es que escribe, se emplea una ortografía vacilante e incoherente, normalmente siguiendo al castellano, tal como el uso de *c*, *qu*, *hu*, etc., e.g. *quemey*, *cumey*, *quimey* o *hquimey* por *küimey* ‘es bueno’, en este caso la vocal central alta no labializada *ü*, que no tiene correlato en castellano, es representada con *e*, *i* o *u* y obviamente no refleja la fonología de la lengua vernácula.

(b) El grado de competencia de los vernáculo-hablantes que enseñan

Los mapuche-hablantes seleccionados para participar de estos proyectos han sido propuestos por las mismas comunidades o por los docentes, y difieren en el grado de manejo de la lengua recesiva, hay desde bilingües con una competencia balanceada en ambas lenguas hasta bilingües con mayor competencia en castellano y menor en *mapuzungun*. Esta realidad tiene incidencia en el aula y a veces, genera situaciones de inseguridad. Un día, la hablante bilingüe había enseñado los numerales correctamente, pero otro día vino con una nueva versión por creer que se había equivocado la primera vez. En esta ocasión, obviamente, influida por la grafía esta la vernáculo-hablante pensó que:

once era *kiñe kiñe* ‘uno-uno’ y doce *kiñe epu* ‘uno-dos’, etc.

En vez de la forma correcta que había enseñado la primera vez:

mari kiñe ‘once’ y *mari epu* ‘doce’

(c) *La diferencia dialectal*

La falta de una norma estándar es un fenómeno a tener en cuenta porque el bilingüe que oficia de maestro generalmente no acepta otra variedad y considera incorrecta formas divergentes de la suya, por ello las corrige y acompaña de juicios valorativos sobre la producción de otros hablantes poniendo en tela de juicio la competencia de estos. Esta actitud crea una sensación de duda o descrédito en la clase, cuando hablantes nativos presentes descalifican a otros presentes o ausentes como así a los contenidos transmitidos en el aula.

Formación docente

Un proyecto de esta naturaleza necesita de recursos humanos (docentes, monitores, etc.) capacitados en la lengua vernácula, porque no se trata de enseñar contenidos en esa lengua sino de enseñar al educando cómo emplearla eficiente y apropiadamente. Es importante la presencia del mapuche-hablante en el aula, pero también es necesario otro momento sólo con el docente capacitado, pues el educando necesita de la reflexión y sistematización de la lengua. De otro modo no es posible adquirir una segunda lengua, a menos que el aprendiz se inserte en el contexto de uso natural de la misma, pero esta situación es inexistente en Chubut. Un vernáculo-hablante, sin conocimiento previo de su lengua, no podrá explicar cómo se articulan los fonemas y cómo se realizan fonéticamente, cuáles son los procesos de formación de palabras (sufijación, composición, etc.), los paradigmas de conjugación, la sintaxis o los marcadores pragmáticos, etc. por ello el rol del docente capacitado es importante. Aún no existe una carrera de formación docente en la lengua vernácula y la capacitación ofrecida a los docentes, dentro de este proyecto Interinstitucional de Interculturalidad Bilingüe, es esporádica e insuficiente.

Conclusión

No obstante la situación recesiva que atraviesa el *mapuzungun* en Chubut, hay sectores del pueblo mapuche que muestran su lealtad lingüística y emplean transferencias y cambio de código en su discurso en español, la única lengua que la mayoría de ellos habla eficientemente, hecho que cobra relevancia significativa entre los jóvenes, ya que es una manera de reafirmar y fortalecer su identidad étnica frente a la sociedad dominante.

Teniendo en cuenta el grado de retracción que el *mapuzungun* experimenta en Chubut, es sumamente importante la documentación de la lengua en todo contexto y ámbito de uso; no es suficiente la descripción lingüística para formar un banco de datos que permitiera revitalizarla. Los bilingües competentes constituyen el repositorio de documentación lingüística necesaria para la revitalización de una lengua recesiva, por ello es fundamental recoger archivos fónicos, para su posterior edición en audio, elaboración de textos y materiales audiovisuales. Permitir la desaparición del *mapuzungun* en Chubut sería un etnocidio, pues la lengua afecta al mantenimiento de las pautas culturales, si bien la pérdida de lengua no necesariamente significa pérdida de la identidad étnica, la ausencia de la lengua afecta a la vitalidad de la cultura pues esta está codificada en ella. Los conceptos y elementos simbólicos, la cosmovisión, los elementos materiales propios, las ceremonias, la etno-literatura, etc., no podrán ser expresados con propiedad y exactitud sino en la lengua vernácula.

La revitalización de una lengua resultaría deficiente sin el trabajo mancomunado del lingüista y del vernáculo-hablante. Pero el motor principal para recuperar una lengua es la voluntad de la comunidad étnica a partir de la asunción de su propia identidad, pues de otro

modo todos los esfuerzos, tecnología, insumos, recursos humanos, eficiencia posible resultarían vanos y no pasarían de actividades culturales en el sentido vulgar de la palabra.

Obras citadas

- Bernales Lillo, M., ed. (1988). *Alfabeto mapuche unificado*. Temuco, Chile: SOCHIL and Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Díaz-Fernández, A. (2000). Situación actual de la lengua mapuche en Chubut. *Abrazo Austral*, diciembre 2000, 22–27. Valdivia, Chile: Municipalidad de Valdivia.
- Díaz-Fernández, A. (2002). Transferencias del español en mapuche-hablantes de la provincia del Chubut. En Y. Hipperdinger (Ed.), *Contacto: Aportes al estudio del contacto lingüístico en Argentina* (pp. 37-77). Bahía Blanca, Argentina: EdiUNS.
- Díaz-Fernández, A. (2003). *Descripción del mapuzungun hablado en comunidades del departamento Futaleufú, provincia del Chubut: Lago Rosario-Sierra Colorada y Nahuelpán*. Dos tomos. Tesis doctoral inédito. Departamento de Graduados, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Díaz-Fernández, A. (2004a). Panorama dialectal mapuche en la provincia de Chubut. En *Actas del Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional*. (edición en CD). Buenos Aires: UBA.
- Díaz-Fernández, A. (2004b). *Intentos de recuperación de la lengua mapuche en la provincia de Chubut*. *Lenguas Amerindias: Investigaciones, Artículos y Comentarios*. Disponible: <<http://www.adilq.com.ar/Toni01.htm>>.
- Díaz-Fernández, A. (2004c). *Experiencias en los intentos de enseñanza de la lengua mapuche en la provincia de Chubut*. Disponible: <<http://www.unisi.it/cisai/chubut.doc>>.
- Díaz-Fernández, A. (2006). La lengua mapuche en Chubut: Panorama dialectal. En B. Neumann (Comp.), *Literatura-lingüística: Investigaciones en la Patagonia*. (edición en CD). Trelew, Argentina: Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Díaz-Fernández, A. (inédito). Situación sociolingüística actual del mapuzungun en Chubut.
- Dorian, N.C. (1987). The value of language-maintenance efforts which are unlikely to succeed. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 57–67.
- Dressler, W. (1992). La extinción de una lengua. En F. Newmeyer (Ed.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. IV (pp. 223–232). (M. L. Martín Rojo, Trad.) Madrid: Visor.
- Fernández Garay, A. (1997). El sustrato tehuelche en una variedad del mapuche argentino. En *Actas de las II Jornadas de Etnolingüística* (pp. 199–205). Rosario, Argentina: Departamento de Etnolingüística, Universidad Nacional de Rosario.
- Fernández Garay, A. (2002). El mapuche del Chaliá: Rasgos dialectológicos. En C. Curcó, M. Colin, N. Groult y L. Herrera (Eds.), *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina* (pp. 255–268). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), Universidad Nacional Autónoma de México.

- Fernández Garay, A. (2006). Sincronía dinámica del sistema fonológico del mapuche hablado en el Chalia (sudoeste de Chubut). En J. Calvo López (Ed.), *UniverSOS*, 3, 129–145.
- Giacalone Ramat, A. (1983). Language shift and language death. *International Journal of the Sociology of Language*, 17, 495–507.
- Golluscio, L. (1988). *La comunicación etnolingüística en comunidades mapuches de Argentina*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Plata, Argentina.
- INDEC (2005). Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. Disponible: <<http://www.indec.mecon.ar/webcenso/ECPI/Pueblos/ampliado>>.
- Malvestitti, M. (2003). La variedad mapuche de la Línea Sur: Aspectos lingüísticos y dialectológicos. Santa Rosa, Instituto de Análisis Semiótico del Discurso. (edición en CD). ISBN 950-863-053-1.
- Schlieben-Lange, B. (1976). A propòs de la morte des langues. En Alberto Vàrvaro (Ed.), *Atti del XIV Congresso internazionale di Lingüística e Filologia Romanza* (pp. 381–388). Napoli, Amsterdam: Macchiaroli-Benjamins.
- Secretaría de Estado de Gobierno. (1968). Censo Indígena Nacional, tomo III. Buenos Aires: Ministerio del Interior, Secretaría de Estado de Gobierno.

PART 4

Revitalization and Maintenance of Indigenous Languages

Revitalización y mantenimiento de lenguas indígenas

CHAPTER 10

El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos

José Antonio Flores Farfán

Resumen

El Proyecto “Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC) surge como una propuesta alternativa a la estatal que busca empoderar y fortalecer las lenguas y culturas amenazadas desde las mismas bases sociales. Plantea conocer científicamente las condiciones locales y desarrollar programas adecuados al medio indígena, desarrollando una micro-política desde abajo, empleando materiales lúdicos y artísticos basados en contenidos étnicos y en la lengua amenazada (e.g.: cuentos, canciones y adivinanzas nahuas en náhuatl), los cuales pueden implementarse tanto en las escuelas como en la vida extra-escolar y ser usados tanto por niños como por adultos de forma espontánea e informal. Así, busca desarrollar un tipo de aprendizaje activo que promueva la revaloración de las lenguas minorizadas incentivando su prestigio y utilidad, estimulando a los hablantes a realizar producciones orales y generando nuevos materiales a través de co-autorías que permitan darle continuidad y eficacia a la revitalización lingüística y cultural. En este trabajo presentamos sus premisa teóricos y la metodología implementada en el PRMDLC, dando cuenta de sus resultados de manera global. Finalmente sugerimos que la práctica del diálogo, la complementariedad y el respeto intercultural son esenciales para empoderamientos positivos que redundan en beneficio de sus hablantes.

Antecedentes

El proyecto *Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural* (PRMDLC) ha venido trabajando a la largo de alrededor de una década en la investigación de los procesos de desplazamiento y resistencia lingüística, gracias sobre todo a los auspicios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), pugnando por desarrollar estrategias efectivas y afectivas para revertir la sustitución lingüística y cultural de lenguas amenazadas mexicanas. A lo largo de su existencia ha logrado generar un corpus revitalizador en alrededor de una decena de lenguas o variedades de las mismas, con el apoyo e involucramiento activo de sus hablantes en distintos frentes que van desde la recopilación, la transcripción, la ilustración y la diseminación de los materiales, junto con el desarrollo de una metodología propia de (re) vitalización lingüística que ha arrojado resultados muy positivos en términos de la producción y difusión de materiales útiles para la visibilización, afirmación y potencial reversión de los procesos de muerte lingüística y cultural.

Aparte de estos resultados, que se ponen de manifiesto entre otros en el hecho de que el PRMDLC ha logrado colocar alrededor de medio millón de ejemplares en las bibliotecas de aula de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en las diversas lenguas indígenas con las que ha trabajado, independientemente de los materiales que también ha diseminado en el ámbito

comunitario en distintas regiones de referencia (sobre todo nahuas, mayas, y mixtecas), los resultados de este proyecto incluyen también una serie de productos de investigación en términos del análisis de los procesos de muerte de lenguas en su expresión propiamente lingüística, los llamados procesos de obsolescencia, sin olvidar el contexto social que los apuntala (cf. Flores Farfán, 2008), junto con el análisis crítico de los procesos educativos más idóneos (o no) para el apuntalamiento de las lenguas amenazadas o en peligro de extinción (cf. Flores Farfán, 2005, 2006a, 2006b).

En otras palabras, los resultados de investigación del PRMDLC han contribuido a la generación de conocimiento científico en el estado del arte de las lenguas amenazadas, así como al debate de las formas más eficaces de desarrollar una política lingüística sustentable desde la base social, e incluso lo que ha sido denominado lingüística preventiva (Crystal, 2004), un campo inexplorado en México, como parte del diseño e implementación de una política educativa que celebra la diversidad lingüística desde un enfoque novedoso que recupera los paradigmas y epistemologías propios de los pueblos indígenas; recreándolos en talleres de intervención rápida pero eficaz, a través de formatos contemporáneos como el DVD o el video en animación tridimensional. Con estos insumos, el PRMDLC ha trabajado con una población muy desatendida en general por los proyectos de política lingüística, la población infantil, a través de los talleres aludidos en los que se estimula la participación desde un enfoque lúdico y extraescolar (cf. Flores Farfán, 2005, s.f.).

A su vez, también se han desarrollado productos más orientados a la población hispanohablante, produciendo materiales multilingües que circulan en ambos medios, tanto el indígena como el de la sociedad mayor, fomentando la interculturalidad. Para estos propósitos, el PRMDLC también ha logrado allegarse recursos concurrentes (e.g. *Lingua Pax*) que a su vez le han permitido potenciar sus resultados, logrando ingresar en circuitos tradicionalmente vedados a los productos académicos, como es el mercado comercial de libros a través de editoriales de prestigio como Artes de México y Ediciones ERA, lo cual ha redundado en lograr un impacto en el gran público, así como en la generación de recursos propios para el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), volviéndose un proyecto exitoso financieramente hablando.

Justificación

En años recientes la conciencia de por lo menos parte de la gran mayoría de pueblos indígenas y de otros sectores de la sociedad y de los propios Estados, sobre la amenaza que se cierne en torno a la diversidad lingüística y cultural ha sido creciente. Se estima que en un par de generaciones la mayoría de las lenguas del mundo será un recuerdo, prevaleciendo únicamente alrededor del veinte por ciento (20%) de la diversidad lingüística y cultural actual, incluyendo sobre todo a las lenguas coloniales. Esta gran catástrofe planetaria ha sido acompañada de muy pocos esfuerzos para enfrentarla, de manifiesto al comparar las iniciativas que existen en materia de acciones orientadas a defender la diversidad biológica, expresada en la existencia misma del *World Wildlife Fund* (WWF) o *Greenpeace*, de lo cual no existe parangón alguno en el campo de lenguas y culturas amenazadas.

México no se encuentra exento de los procesos de globalización en los que se considera que cada dos semanas se pierde una lengua (Crystal, 2000). Si bien en México la diversidad lingüística es una de las más altas del mundo, en paralelo a su diversidad biológica, esto no quiere decir que esté garantizada su supervivencia ni mucho menos. Al contrario, con todo y que

diversos pueblos indígenas en nuestro país han sabido encontrar formas de resistencia ante los embates asimilacionistas de la sociedad mayor, la discriminación histórica que todavía prevalece fuertemente en la sociedad dominante nos remite a un colonialismo interno que persiste en muchas regiones y en la mentalidad de la mayoría de la población, una ideología monolingüe que incluso en ocasiones ha sido interiorizada por los propios hablantes, lo cual ha incidido e incide negativamente en la supervivencia de las lenguas y culturas minorizadas. Estas ideologías monolingües que se equiparan con posiciones racistas, intolerantes y de discriminación negativa, pueden y deben ser modificadas hacia un *ethos* multilingüe que celebre y (re)valore la diversidad como parte de una responsabilidad conjunta de los distintos sectores que conforman la sociedad y que repercuta en una sociedad más justa, incluyente y democrática. Esta ha sido una de las metas del PRMDLC.

Todas las lenguas indígenas en México son lenguas minorizadas y amenazadas, aunque en muy distintos grados. En contra de algunas afirmaciones idealizadas que han pretendido que en México existen situaciones de bilingüismo estable, por más vitalidad que se les impute o efectivamente presenten las lenguas originarias como son el maya en la península de Yucatán o el zapoteco en la zona del Istmo, en estos casos también existen claros indicios de desplazamiento, como han demostrado diversas investigaciones (Heijman, 2006 para el caso de Yucatán; Sáñez-Vásquez, 2002 para el Istmo) y nuestro propio trabajo de campo.

En el ámbito planetario, sabemos que la afirmación, el respeto y la tolerancia vinculada a la diversidad contribuyen a la convivencia pacífica y al enriquecimiento de la humanidad, promoviendo nuevas formas de ciudadanía que tienen en su centro a la diversidad lingüística y cultural, una proveedora fundamental de identidades diferenciadas. Desde el punto de vista de la investigación, hoy en día sabemos que el multilingüismo es un valor que debemos celebrar como un recurso y no un problema, vinculado al desarrollo cognoscitivo y educativo, al derecho a la diferencia y a conocimientos de todo tipo, fuente de conocimientos ancestrales incluidos el conocimiento de la diversidad biológica y cultural, con lo que hoy sabemos del enorme potencial que la lengua conlleva en relación a entre otros el uso y aprovechamiento de las especies biológicas del planeta. Así la relación entre diversidad lingüística y biodiversidad se vuelve evidente y no exenta de riesgos como fuente de explotación no sustentable de los recursos naturales, sujetos a la biopiratería, a lo que los propios pueblos cada día se oponen con mayor vigor afirmando el derecho al territorio y al usufructo sustentable de sus recursos naturales relacionados con una visión integral de la lengua, la cultura y el entorno ecológico. En otras palabras, cuando se pierde una lengua no sólo se olvidan conocimientos tecnológicos y del medio ambiente; información sobre recursos de bosques, minerales, farmacopea y médicos, vinculados al conocimiento de las lenguas como saberes en general, sino se atenta contra formas de convivir con el medio ambiente de manera sostenible que hay que mantener y desarrollar. Las conexiones entre diversidad biológica y lingüística no han sido suficientemente exploradas y es desde hace relativamente poco que se le da el lugar que se merece y que la importancia de la relación biológica y lenguas se empieza a conocer (cf. Terralingua).

Las lenguas también conforman puntales de la identidad. En muchas ocasiones, su deterioro también resulta un índice elocuente de la desintegración de la cohesión social como grupo que atenta contra la identidad y finalmente pueden destruirla. Frecuentemente esto se expresa a flor de piel en los conflictos lingüísticos que suponen la sustitución de la lengua y la cultura originales que se encuentran en distintos puntos recesivos o al punto de la extinción, con la consecuente disrupción del equilibrio sociocultural e incluso la convivencia pacífica entre los

grupos. Las secuelas de semejante destrucción de la identidad pueden ser devastadoras y llegan a traducirse en intolerancia hacia la diversidad, la institucionalización del racismo y en situaciones extremas incluso en el etnocidio.

La justificación más evidente de un proyecto como el PRMDLC está atravesado por todas estas coordenadas y otras de no menor valía, como bien pueden ser los reclamos de las propias comunidades indígenas por mantener su legado intangible vinculadas a movilizaciones asociadas a proyectos políticos y prácticas a favor de la diversidad lingüística y cultural que permiten a los pueblos afirmar su derecho a la diferencia, la autodeterminación y su integridad sociocultural. Se trata de un proyecto que genera insumos a favor de la promoción y fortalecimiento del legado intangible mexicano.

Reiteremos que ante la amenaza de extinción de la mayoría de las lenguas del planeta, en las últimas décadas ha habido una creciente concientización de distintos sectores, incluida la academia, de lo que supone la pérdida de semejante diversidad. Esta conciencia ha incluso llevado a replantear la agenda de prioridades de la investigación lingüística hoy en día, con lo que han emergido nuevos campos de indagación que en mayor o menor medida se vinculan al derrotero de enfrentar los grandes desafíos implicados en la investigación de lenguas y culturas amenazadas, incluido el compromiso ético de la investigación con las comunidades hablantes, o la que se ha dado en llamar lingüística comprometida o responsable (K. Hale, 1992), sustentable (Marí, 2007), o educativa (Hornberger, 2001). Quizá uno de los indicios más elocuentes de semejante reordenamiento de la agenda de investigación lingüística en su vinculación con una lingüística más comprometida, en contraposición a una lingüística extractiva, con claros tintes neo-colonialistas, es el campo emergente, que nos remite a alrededor de una década de su nacimiento, de lo que se ha dado en llamar documentación lingüística (cf. Gippert, et al., 2006). En él, la conformación de un corpus se supone multimodal y multipropósito, lo cual quiere decir que no sólo interesa el conocimiento de la diversidad lingüística *per se*, como un eslabón en el conocimiento de la diversidad humana y su gran riqueza que permite el avance y la generación de conocimiento científico, sino que por lo menos se considera el interés de las propias comunidades en relación a su legado lingüístico, no en pocas ocasiones exentos de conflictos con los intereses de los investigadores. En realidad se dista mucho de haber superado la tensión que representan semejantes intereses en juego, con lo que muchas veces existe una separación entre la perspectiva de la comunidad sobre su lengua y cultura y la de los investigadores, divorcio que proyectos como el PRMDLC pugna por lo menos empezar a superar. Casi no existen reflexiones ni acciones de este tipo en México. La presente propuesta pretende profundizar el camino ya allanado en fases anteriores, tanto en la dirección de la reflexión teórico-metodológica aludida como en términos de acciones encaminadas a la gestión exitosa y eficiente de la diversidad lingüística bajo un esquema novedoso que ha desarrollado y representa el PRMDLC, que si bien ha tenido resultados altamente satisfactorios, su ejercicio todavía se considera un proyecto piloto, en la medida en que los esfuerzos de reversión de los procesos de sustitución lingüística son de muy largo plazo, por lo que se requiere darles continuidad y consolidarlos a un nivel superior para llegar a cosechar frutos aún más alentadores.

Premisas del PRMDLC

Las principales premisas que orientan el PRMDLC incluyen:

- Un proyecto de revitalización lingüística no puede resultar exitoso sin el concurso de los propios hablantes, por lo que su involucramiento resulta clave.

- Los medios y el arte son poderosos instrumentos para desatar un proceso de revaloración de las lenguas amenazadas, tanto en el medio indígena como en la sociedad mayor.
- Un proceso de revaloración lingüística y cultural resulta más exitoso si se retoman las epistemologías propias de los pueblos, y se desarrolla un proceso consonante con ellas retomándolas y recreándolas en formatos contemporáneos.
- Se requiere el desarrollo de micro-políticas y metodologías horizontales, de abajo hacia arriba, para el desarrollo exitoso de proyectos de revitalización.
- El desarrollo de materiales en co-autoría resulta una estrategia propicia para la generación de productos culturales propios con pertenencia y pertinencia lingüística y cultural.
- El desarrollo de talleres de revitalización lingüística de maneras informales y lúdicas con base en soportes de audio y video impactan positivamente el uso de la lengua y las culturas amenazadas.
- El trabajo con niños resulta crucial en un proyecto de recuperación y (re) vitalización de la lengua y cultura propias.
- El trabajo con migrantes propicia una situación favorable para el desarrollo de proyectos de recuperación de la lengua y cultura amenazadas.

Principales objetivos y metas

El objetivo general del PRMDLC ha sido y esperamos pueda seguir siendo a pesar de la crisis económica, darle continuidad y consolidar el modelo de investigación-intervención del PRMDLC a lo largo de casi una década, desarrollando materiales lingüística y culturalmente pertinentes y actores comprometidos con el fortalecimiento y promoción del legado cultural y lingüístico mexicano, así como didácticas y procesos de reversión del desplazamiento lingüístico y cultural acordes a la situación de amenaza en la que se encuentran, en mayor o menor medida, todas las lenguas mexicanas, en el mayor número de lenguas posibles. La continuidad es una condición fundamental en cualquier proyecto de revitalización. Semejante continuidad requiere consolidar la investigación acción desarrollada en las lenguas nahuas, mayas y mixtecas a través de las actividades ya probadas del PRMDLC. A su vez en su fase actual, como parte de sus objetivos específicos, el PRMDLC pugna por iniciar un proceso semejante en lenguas no trabajadas previamente (e.g. seri, huave, hñahñu, zapoteco) para producir nuevos materiales audiovisuales en las lenguas mencionadas y difundirlos a través de los talleres de revitalización, formar por lo menos hablantes en la metodología y filosofía del PRMDLC junto con el acompañamiento y conclusión de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. A su vez, un nuevo derrotero de este proyecto es el iniciar un trabajo con niños y jóvenes migrantes, produciendo material didáctico con ellos.

Premisas teórico-metodológicas

El campo de las lenguas amenazadas da lugar a un replanteamiento epistemológico de los modelos y formas de desarrollar investigación en ciencias sociales, que rememoran lo que en la antropología se ha dado en denominar antropología comprometida o antropología dialógica (cf. C. Hale, 2004; Hernández, 2006; Leyva y Speed, 2008). Como se ha sugerido, en el ámbito de la

lingüística este debate también está presente al hablar también de lingüística responsable o comprometida. Otras de las maneras de frasear esta nueva relación entre los investigadores y los actores de los procesos sociales, en nuestro caso de los hablantes de lenguas minorizadas y el futuro de sus lenguas, es el hablar de procesos de empoderamiento, como el que hemos desarrollado en el PRMDLC (cf. Flores Farfán, 2004).

En el caso de la lingüística el debate y el estado actual de la cuestión se puede plantear y ubicar en una triada que incluye la lingüística descriptiva, la lingüística documental y la lingüística revitalizadora, a falta de una mejor denominación para esta última.

En el primer caso los hablantes son vistos como portadores de datos que hay que “elicitarse” para entender el funcionamiento de un presunto sistema lingüístico autónomo, libre de determinaciones psicosociales, de suyo una falacia descriptiva. Los datos a su vez se manipulan de manera tal que coincidan lo más posible con las teorías o paradigmas predominantes, sean de corte más formal o incluso funcional. Los datos se obtienen en situaciones descontextualizadas y se editan para los propósitos de demostración de tal o cual teoría, sin que conozcamos el origen de los hablantes ni mucho menos las condiciones de interacción en las que se genera un corpus. El resultado es muchas veces una descripción gramatical que poco o nada tiene que ver con las prácticas comunicativas de los hablantes, una operación de borradura de los hablantes y los usos sociales de sus lenguas. Si quisiéramos acudir a una metáfora, la lingüística descriptiva produce un cadáver que se disecciona sin conocer su identidad, al que se le analiza su anatomía de manera desmembrada.

Por su parte, la denominada lingüística documental (cf. Gippert, et al., 2006), es una disciplina reciente que se remonta a aproximadamente una década, cuya instauración pugna por desarrollar *corpora* exhaustivos, en el que el origen de los datos está claramente estipulado, en el sentido de explicitar de manera anotada, lo más completa posible (la llamada anotación del corpus), las condiciones de producción de los mismos. Aunque la exhaustividad pueda parecer una utopía, los datos son mucho más fidedignos y se consigna la participación de cada participante en la conformación del corpus. Idealmente el registro se lleva a cabo de manera multidimensional o multimodal, es decir en audio y video.

Otra diferencia fundamental con la lingüística descriptiva es el hecho de que se declara por lo menos que el corpus se concibe como multipropósito, con lo que se toman en cuenta las expectativas de las propias comunidades con respecto a su lengua y se asume un compromiso ético con las mismas en el sentido de restituir el legado lingüístico, concebido como parte de las buenas prácticas que deberían orientar el trabajo de los lingüistas. Esto incluye la posibilidad de no sólo ni mucho menos regresar las tesis o publicaciones emanadas del trabajo de campo, sino el incorporar como parte de la agenda de trabajo el generar insumos de utilidad para los miembros de las propias comunidades, de manera concertada. En realidad esta desiderata por más adecuada y bien intencionada que pueda parecer enfrenta serios problemas en la práctica. Uno de los principales problemas es el hecho de que las tareas de documentación lingüística en sí mismas resultan muy demandantes en términos del registro, transcripción, traducción, anotación, catalogación, por no hablar del análisis de los materiales recopilados en el campo, todo lo cual demanda mucho tiempo, inversión de recursos materiales y humanos. Con ello las tareas de desarrollo de por ejemplo material educativo pueden quedar relegadas a un segundo plano, con lo que efectivamente es difícil conciliar los diversos intereses representados por los investigadores y los hablantes. Aparte de semejante conflicto de intereses y las tensiones que de ahí se pueden generar, la crítica más acendrada que se le puede hacer a la documentación

lingüística es el precisamente concebir a las lenguas como artefactos culturales propios de archivos museográficos, que folclorizan y llegan a mistificar las lenguas, sacándolas completamente de contexto, si bien esta concepción tiende a ser enfrentada con la idea de archivos vivos multipropósito y multimodales, que también pretenden cumplir con una responsabilidad social y asumir un compromiso ético con las comunidades, por ejemplo tratando de involucrarlas y/o poniendo a su disposición la producción de los archivos digitales mismos (cf. Barwick, et al., 2005; Barwick y Thieberger, 2006).

Por su parte, la lingüística educativa en su vertiente de revitalización, o si se quiere la lingüística revitalizadora, parte de un proyecto, que es sobre todo de (micro)política, orientado a relevar en primer plano y ante todo la posibilidad y los dilemas que enfrenta un proyecto de reversión de la sustitución o el desplazamiento lingüístico. El investigador puede y debe ser sobre todo un facilitador o detonador de estos procesos, que acompaña a la gestión revitalizadora desde la propia base social o que por lo menos se perfila desde la misma como posibilidades de recuperación y empoderamiento de las comunidades, involucrando al menos algunos de sus hablantes; constituidos como comunidades de práctica (cf. Meyerhoff, 2004) o grupos de activistas lingüístico culturales, a favor de la diversidad, y que el investigador contribuye a potenciar y desarrollar. No se trata de una postura paternalista de empoderamiento como la que puede prevalecer en las dos vertientes anteriores, en la medida en que no se pretende donar algo desde un poderoso hacia un desposeído, sino de involucrar activamente a los participantes en el proceso de revitalización interactivamente, potenciando las habilidades que cada quien pueda contribuir al proceso mismo de maneras complementarias en el sentido del interaprendizaje (cf. Flores Farfán, 2005).

Un proyecto revitalizador constituye un esfuerzo más ambicioso que cualquiera de las dos empresas anteriores porque de alguna manera las supone e implica por lo tanto retos de mucho mayor envergadura y de mucho más largo plazo. Adicionalmente, se posiciona como un conocimiento de frontera en la medida en que desarrolla investigación que toca distintas aristas del conocimiento social, incluyendo la psicología social, la pedagogía, la antropología, y desde luego las ciencias del lenguaje como la sociolingüística, que justamente resume la idea y la práctica de una interdisciplina, la cual es un insumo fundamental en el desarrollo del PRMDLC, que desarrolla la idea una sociolingüística aplicada, comprometida y militante a favor de las lenguas y culturas amenazadas.

En realidad existen distintas posiciones teóricas y metodológicas sobre el trabajo revitalizador. De entrada la palabra revitalización se ha aplicado y aplica de manera muy laxa a una disparidad de situaciones, incluyendo casos en los que probablemente cabría mejor hablar de vitalizar o incluso de fortalecer o promover el legado lingüístico y cultural, hasta situaciones en las que una lengua está en un punto muy crítico de su existencia, casi al límite de la extinción (para un ejemplo de semejante uso véase Grinevald, 2005). Como he sugerido en otros lugares (e.g. Flores Farfán, 2003), se requeriría un uso más riguroso de estos términos que como el de revitalización se utilizan de manera indistinta para casos muy diversos. El título mismo de este proyecto ya apunta a establecer estas distinciones más finas. Así revitalizar implica trabajar con una lengua que como una especie, hoy se encuentra en proceso de extinción, como se ha hecho por ejemplo con los flamings en la península de Yucatán; en el polo opuesto, desarrollar o cultivar una lengua implica que ésta goza de buena salud y viabilidad futura —lo cual no quiere decir que no esté amenazada— mientras que mantenimiento supone una faceta intermedia y un proceso de intervención que no emana completamente desde dentro de la comunidad, sino que es

favorecida por agentes externos a la misma; en contraste al uso que se le da al término retención (Heath, 1985) el cual remite a un proceso interno no inducido desde fuera, sino derivado de procesos propios de la comunidad lingüística. Con todo, como sucede con el término revitalización, la terminología utilizada para describir el campo de las lenguas amenazadas deriva de una serie de metáforas biológicas que intenta capturar la compleja naturaleza de la ecología de la amenaza lingüística que habría que refinar y matizar en función de la especificidad del campo, sin trasladar mecánicamente lo que es válido para la biodiversidad a situaciones de desarrollo humano, específicamente el recuperar (o no) una lengua amenazada o en proceso de extinción.

Por lo demás la terminología referida remite a continuos de desplazamiento y retención lingüística, que como es consabido son cuestiones de grado (cf. Grenoble y Whaley, 2006). En este sentido, en realidad el PRMDLC operativamente ha trabajado y trabaja con una multiplicidad de este tipo de situaciones simultáneamente; utilizando los mismos materiales dentro de esta diversidad o tipología de situaciones de amenaza y/o desplazamiento, que por lo demás se presentan de maneras discontinuas en una misma región, donde cabe intervenir a todos estos distintos niveles, como lo hemos documentado y desarrollado en el caso del náhuatl del Balsas en Guerrero (Flores Farfán, 2000), o en la Península de Yucatán, con el maya yucateco. Esto quiere decir que los materiales que hemos producido pueden ser útiles tanto para revitalizar como para desarrollar una lengua, y es la dinámica interactiva en términos de los usos de las lenguas lo que cambia. Así por ejemplo, si bien incluso hemos producido un material monolingüe en náhuatl y se favorece ante todo el uso de la lengua indígena como un centro rector de las interacciones, lo que he denominado un monolingüismo inverso, el uso de la lengua indígena es a la que se le atribuye más atención, y con ello valor añadido y prestigio por lo tanto, premiando su uso con incentivos como los libros, el audio o los DVDs producidos.

Con los niños bilingües o incluso monolingües en español el material se discute y presenta en la lengua en la que se posibilita y preferencia la comunicación, como en casos el español, procurando sin embargo ingresar en la reactivación del uso de la lengua indígena con los niños cuasi-hablantes, quienes poseen un nivel de competencia pasiva de la lengua y quienes se ven como los mentores de los demás niños, pugnando por invertir la lógica de que son ellos los que acarrean mayores estigmas por hablar la lengua indígena.

En el caso de hablantes activos de la lengua amenazada, el español se deja de lado desde luego. Todo esto nos remite a una tipología de hablantes que en un proyecto de micro-política lingüística hay que trabajar de manera inclusiva; i.e.; sin discriminación negativa, como ocurre con algunas investigaciones que consideran que las comunidades que tienen una competencia pasiva o presentan distintos tipos de cuasi hablantes ya no son indígenas (cf. Good, 1988), efectuando un descarte de ciertas comunidades que en un proyecto como el PRMDLC siguen resultando de interés para el proceso de recuperación de una lengua, con lo que se construye un espacio de interculturalidad, como ha resultado ser el caso en la comunidad de Xalitla, Guerrero, entre otras de las que hemos trabajado.

Otro aspecto que se debate es el que se refiere al papel del investigador en el proceso de recuperación de una lengua. Algunas autoras consideran que semejante ejercicio debe emanar casi exclusivamente de las comunidades (Grenoble y Whaley, 2006). Una posición más moderada e incluso más realista, que es la que sostenemos aquí, considera que un enfoque colaborativo puede desplegar distintas actividades a favor de la diversidad, y que distintas habilidades complementarias potencian semejante proceso de maneras coparticipativas que se

retroalimentan productivamente. Existe la ilusión de que la comunidad lingüística en su conjunto se involucra en el proceso (re)vitalizador, cuando en realidad sabemos de la heterogeneidad que caracteriza a la misma por definición. Por lo que en el PRMDLC no hemos pretendido trabajar con toda la comunidad, sino más bien formar comunidades de práctica (cf. Eckert y McConell-Ginet, 1992) que se comprometen con los objetivos planteados en el sentido general de revertir el desplazamiento y que impactan en mayor o menor medida a la comunidad en su conjunto.

Todo esto nos lleva a plantear una revisión de la cuestión metodológica que resulte más eficaz en el desarrollo de un proyecto de micropolítica lingüística a favor de las lenguas amenazadas. En realidad, esto depende de las situaciones específicas en las que sobrevive una lengua. Se han desarrollado desde métodos como los famosos nichos o nidos de lenguas de los maoríes en Nueva Zelanda, una forma de la inmersión total en la lengua amenazada, variaciones de los cuales son el de parear un abuelo con sus nieto(s), como interacción de uno a uno en la lengua, el método del maestro-aprendiz reportado en Hinton y Hale (2001) para las lenguas californianas, hasta campamentos de verano de revitalización lingüística como en el caso de los karuk, en todos los cuales el denominador común es el favorecer el uso de la lengua recesiva y evitar el de la lengua dominante.

Otros métodos incluyen el método bilingüe, el telefónico probado en Alaska y el de la radio en Japón; junto con el denominado método multimedia; entre otros, incluso existen aquellos dirigidos a revivir lenguas extintas: el método de educación formulaico (aprendizaje de fórmulas), y el de reclamación y adopción lingüística en Australia. Tal como sugiere Tsunoda (2006), los métodos de revitalización no necesariamente se correlacionan con el grado de amenaza (p. 221), lo cual concuerda con nuestra experiencia. Por ejemplo, el método multimedia puede aplicarse tanto a lenguas viables como a aquellas que están en un alto grado recesivo. Lo que queda claro de entrada es que la revitalización de una lengua no puede reducirse a aspectos puramente técnicos, sino debe concebirse como parte de una ecología lingüística total que va más allá de la lengua *per se*, apelando a cuestiones como el empoderamiento simbólico e incluso económico.

El desarrollar un proyecto de este tipo requiere por tanto revisitar el conjunto de prioridades establecidas no sólo por la urgencia académica de documentar lenguas en rápido proceso de extinción, pero sobre todo ir más allá de una visión museística, buscando nuevas y más eficaces formas de revalorar las lenguas y culturas amenazadas. Una de las maneras que el PRMDLC ha explorado es el establecer directrices más democráticas para el desarrollo de la investigación e intervención revitalizadora misma, de maneras más coparticipativas, estableciendo derroteros académicos no sólo en beneficio de la profesión pero en primer lugar y ante todo pensando en los miembros de las comunidades.

Metodología

El PRMDLC parte de una concepción colaborativa o de co-labor entre los hablantes e investigadores; es decir, de una metodología coparticipativa para la producción del corpus revitalizador y el desarrollo de los talleres de intervención. En este sentido, los productos son concebidos como parte de una estrecha colaboración entre hablantes e investigadores, en que cada quien aporta su conocimiento experto. Con ello de entrada se revalora la competencia lingüística de los hablantes como un capital de primer orden para los fines de PRMDLC, mientras que las habilidades del investigador consisten en facilitar y documentar los diversos géneros propicios para el desarrollo de materiales didácticos. Más aún, como parte de esta

colaboración, en realidad los hablantes aparecen como primeros y principales autores de los productos, con lo que su participación se revalora en primer lugar y ante todo, favoreciendo su empoderamiento, quienes se benefician incluso económicamente con su participación en el proyecto, en la medida en que su participación es también remunerada y desde luego amplia y justamente reconocida. Así hemos trabajado entre otros con un pintor y un lingüista maya al igual que una amatera nahua del Balsas (para ejemplos CIESAS y Lingua Pax en línea), que han visto su trabajo publicado y circulando en las principales librerías del país, además de proyectado en productos audiovisuales que circulan en Internet e incluso en la televisión pública, aparte de desde luego las propias comunidades.

Otra de las participantes del PRMDLC desarrolló habilidades de dicción en náhuatl para la producción de los videos producidos en fases anteriores (el tlacuache, la sirena, adivinanzas nahuas), logrando reactivar su competencia pasiva y convirtiéndose en una hablante activa de la lengua, ingresando a su vez al medio docente en el Balsas, Guerrero, en su modalidad de maestra bilingüe. Esta hablante incluso desarrolló talleres de re-aprendizaje de la lengua náhuatl en su comunidad de origen, Xalitla, Guerrero, donde la lengua se encuentra en una situación muy crítica, con bastante éxito en términos de la participación e interés de otros miembros de la comunidad. Estos resultados, entendidos como al menos la creación de bases para la revitalización lingüística, deberían ser fortalecidos y replicados con éstas y otras lenguas, uno de los objetivos de la presente fase del PRMDLC. Si bien estos son resultados únicos en su tipo, no dejan de estar acotados a unos cuantos hablantes que como comunidad de práctica trabaja a favor de la diversidad, la defensa y el fortalecimiento de sus lenguas y culturas, un aspecto de formación que también pretendemos fortalecer en la presente fase (cf. Flores Farfán, 2005).

Por otra parte, para el desarrollo de la dinámica de los talleres de revitalización que se realizan en lengua indígena, el PRMDLC ha desarrollado un método de revitalización indirecta que tiene como premisa recuperar los medios y el arte para generar insumos con miembros clave de las comunidades, como se ha indicado anteriormente. Con respecto a la metodología de revitalización indirecta propiamente dicha, desde una mirada lúdica, dirigida sobre todo a los niños, un segmento clave de la población para la reversión de la sustitución lingüística, la producción de estímulos audiovisuales ha retomando géneros locales como las adivinanzas, los cuentos o los trabalenguas, que constituyen bastiones de la retención lingüística y cultural y no géneros menores como podrían concebirse desde una mirada eurocéntrica, ni mucho menos limitados a la escritura, que los descontextualiza de su matriz cultural y lingüística en la cual constituyen puntales de la socialización. Las adivinanzas por ejemplo, constituyen un potente género que invita a la interacción y el alarde verbal, por no hablar de los trabalenguas, que conllevan toda una didáctica y una economía muy propicia para la estimulación de la participación de los niños, lo cual realizamos a través de los talleres en los que se proyectan estos materiales de manera audiovisual, favoreciendo la interacción espontánea con los niños. En este sentido, las intervenciones son prerrogativa de los niños y no formas rituales escolarizadas, circunscritas a la paradoja escolar, inhibidora del conocimiento (cf. Flores Farfán, 2004).

A su vez la participación es incentivada premiándola con los propios productos culturales, los niños producen más textos que conocen o recrean, propiciando el uso de la lengua indígena en un contexto innovador y proveedor de prestigio, lo que su vez nos ha permitido diseminar gran cantidad de materiales para el consumo en la unidad doméstica. Hay que recordar que la concepción misma del proyecto parte por recuperar las epistemologías propias de los pueblos, la oralidad y la imagen, recreándola en formatos de prestigio en los que raramente los

niños ven plasmadas sus lenguas, y si bien incluyen también productos escritos no se reducen a la escritura como presunta salvaguarda de las lenguas y culturas amenazadas —lo cual como he sugerido constituye la versión recibida— una reducción que el PRMDLC ha logrado superar y espera poder seguir consolidando.

Obras citadas

- Barwick, L., Marett, A.J., Walsh, M., Reid, N. and Ford, L. (2005). Communities of interest: Issues in establishing a digital resource on Murrinh-patha Song at Wadeye (Port Keats), NT. *Literary and Linguistic Computing*, 20(4), 383–397.
- Barwick, L. y Thieberger, N. (Eds.). (2006). *Sustainable data from digital fieldwork*. Sydney: Sydney University Press.
- CIESAS. Disponible: <<http://www.ciesas.edu.mx/jaff/index.html>>.
- Heath, S.B. (1985). Language policies: Patterns of retention and maintenance. En W. Connor (Ed.), *Mexican-Americans in comparative perspective* (pp. 257–282). Washington, D.C.: The Urban Institute Press.
- Crystal, D. (2000). *Language shift*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2004). Creating a world of languages. Disponible en Lingua Pax: <<http://www.linguapax.org/congres04/indexcast.html>>.
- Eckert, P. y McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community based practice. *Annual Review of Anthropology*, 21, 461–490.
- Flores Farfán, J.A. (2000). Transferencias náhuatl-español en el Balsas (Guerrero, México): Reflexiones sobre el desplazamiento y la resistencia lingüística en el náhuatl moderno. *Amerindia*, 25, 87–106.
- Flores Farfán, J.A. (s.f.). Desarrollando buenas prácticas en revitalización lingüística. Disponible: <http://www.linguapax.org/pdf/definiendo_buenas_praxis_en_rls.pdf>.
- Flores Farfán, J.A. (2003). Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: El caso de las comunidades del Alto Balsas, Guerrero, México. *Mextesol*, 26, 53–64.
- Flores Farfán, J.A. (2004). El empoderamiento de las lenguas amenazadas. Disponible: <http://www.linguapax.org/congres04/pdf/2_flores.pdf>.
- Flores Farfán, J.A. (2005). Intervention in indigenous education: Culturally sensitive materials for bilingual Nahuatl speakers. En M. Hidalgo (Ed.), *Mexican indigenous languages at the dawn of the twenty-first century* (pp. 301–324). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Flores Farfán, J.A. (2006a). Alternativas a la educación formal con lenguas amenazadas, reflexiones, acciones y propuestas. En D.-C. Caballero, G. y A. Lluís and V. Folch (Eds.), *Lenguas amerindias: Políticas de promoción y pervivencia* (pp. 154–169). Barcelona: Casa America Catalunya.
- Flores Farfán, J.A. (2006b). Who studies whom and who benefits from sociolinguistic research? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(1), 79–86.

- Flores Farfán, J.A. (2008). The Hispanisation of modern Nahuatl varieties. En T. Stolz, et al. (Eds.), *Hispanisation: The impact of Spanish on the lexicon and grammar of the indigenous languages of Austronesia and the Americas* (pp. 27–48). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gippert, J., Himmelmann, N. y Mosel, U. (Eds.). (2006). *Essentials of language documentation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Good, C. (1988). *Haciendo la lucha*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Grenoble, L.A. y Whaley, L.J. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Grinevald, C. (2005). Documentación de lenguas en peligro: El caso de las lenguas amerindias. En D.-C. Caballero, G. y A. Lluís and V. Folch (Eds.), *Lenguas amerindias: Políticas de promoción y pervivencia* (pp. 120–140). Barcelona: Casa America Catalunya.
- Hale, C. (2004). Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada. Ponencia, *Reunión de Investigación Indígena*, CLASPO. La Paz, Bolivia. 22, 23, 24 de julio. La Paz, Bolivia.
- Hale, K. (1992). Endangered languages. *Language*, 68, 1–13.
- Heijman, M. (2006). *La política lingüística en Yucatán: Acción desde abajo*. Tesis inédita de Maestría en Lingüística Románica. Universidad de Ámsterdam.
- Hernández, R.A. (2006). Socially committed anthropology from a dialogical feminist perspective. Ponencia, Annual Meeting of the American Anthropological Association (AAA), San José California, 15 al 19 de noviembre. Panel: Critically Engaged Collaborative Research: Remaking Anthropological Practice.
- Hinton, L. y Hale, K. (2001). *The green book of language revitalization in practice: Toward a sustainable world*. San Diego: Academic Press.
- Hornberger, N.H. (Ed.). (2001). Educational linguistics as a field: A view from Penn's program on the occasion of its 25th anniversary. *Working Papers in Educational Linguistics*, 17, 40–54.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: Nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Coords.), *Gobernar en la diversidad: Experiencias indígenas desde América Latina* (pp. 33-56). México: CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.
- Lingua Pax. Disponible: <<http://www.lingupax.org/>>.
- Marí, I. (2007). An intercultural project for all to share. *Journal of Contemporary Culture*, 2, 88–97.
- Meyerhoff, M. (2004). Communities of practice. En J. K. Chambers, et al. (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 527–548). Oxford, UK: Blackwell.
- Sáynes-Vásquez, F. (2002). Zapotec language shift and reversal in Juchitán, México. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Arizona, Tucson.
- Terralingua. Disponible: <<http://www.terralingua.org>>

Tsunoda, T. (2006). *Language endangerment and language revitalization: An introduction*. Berlin: Mouton de Gruyter.

CHAPTER 11

“So that We Don’t Lose Words:” Reconstructing a Kaqchikel Medical Lexicon

Emily Tummons, Robert Henderson & Peter Rohloff

Abstract

Background/Objectives: An important characteristic of an indigenous language’s vitality is the number of domains in which it is spoken. In our work among Kaqchikel-speaking communities in Guatemala, we have found that most speakers are acutely aware of this phenomenon. In collaborative work designed specifically to expand Maya-language medical coverage in highland communities, it is not at all uncommon to hear the work promoted among indigenous speakers as, “so that we do not lose words.” In a semantic domain as demanding of precision as medicine, reintroducing Kaqchikel lexical items, or creating neologisms to cover missing concepts, is a complex matter, which involves many iterations and requires the participation of numerous actors, including native speakers, linguists, and medical professionals.

Methodology/Findings: Here we describe the collaborative process we have utilized to develop a comprehensive, technically precise Kaqchikel medical vocabulary. In particular, we focus on the dynamics of deliberating over word choices: We provide examples of attempts to draw on various sources, including colonial sources and related Mayan languages, as well as attempts to approximate or translate culturally foreign Western medical concepts. Additionally, we focus on the process of field-testing novel lexical items in the context of dialogue with ethnomedical providers and in medical consultations.

Significance/Future Research: Our findings are unique in their emphasis on the multidisciplinary nature of such domain-expanding language work, which requires the input not only of language and education specialists, but also domain-specialists, in this case medical providers. Additionally our experiences field-testing lexical items in the real-world context of medical consultation sheds some light on the dynamics of acceptance or rejection of such novel items by a language community.

Introduction

Interviewer: “Achike roma nawajo’ aqomanela’ yecho’n pa qachab’äl?” *Why do you want doctors who speak Kaqchikel?*

Respondent: “Ri jun chi ri jun yawa’ jeb’ël nutzijoj pe achike ri q’axomal ruchajin. Ja ri jun. Jukan chik k’in jub’a’ nqatzolij ronojel ri...ri jun chik chi ma nqamestaj ta ri qatzij.” *First so that the patient can communicate easily about what is wrong. That is the first thing. Second, maybe so that we can recover everything...the second thing is so that we don’t forget our words.* (Henderson, 2006).

This quotation marks the start of our thinking about the intersections between language maintenance and revitalization work and medicine. Guatemala is a majority indigenous nation,

and most of the population speaks one of more than 20 distinct Mayan languages as a first language. Despite this fact, access to health care and health services in Mayan languages is virtually nonexistent. This largely reflects the fact that, for indigenous persons, access to professional education remains extraordinarily restricted, and therefore the number of trained medical professionals proficient in indigenous languages is limited. Additionally, attitudes toward indigenous languages among non-indigenous (ladino) providers remain dismissive (Hinojosa, 2004).

This fact also serves to underscore the fact that, despite decades of activism (England, 2003) and the promises of the Peace Accords to elevate the national status of indigenous languages (Helmberger, 2006), use of these languages remain extremely limited in important domains of civic life, especially health, government, and popular media (Lewis, 1994). In our introductory quotation, our respondent first identifies the need for medical care in Kaqchikel as a matter of practical concern—patients should be able to talk to and be understood by their physicians. However, she quickly moves on to identify a second concern, that of language maintenance and vitality: “so that we don’t forget our words.” Restricted domains of usage do not bode well for a language’s maintenance (Crystal, 2000), a fact that, as our quotation indicates, is not lost on Maya speakers.

This paper details our involvement in community-based attempts to develop Mayan language health care services and the various lexicographic and discursive strategies we have explored. Most of these experiences were in the context of our roles with Wuqu’ Kawoq, an NGO working primarily with Kaqchikel speakers in the departments of Sacatepéquez, Chimaltenango, and Suchitepéquez. Like the structure and foci of our health care initiatives, our language policy has grown directly out of conversations and collaborations with community members. The way we speak today is a direct result of people’s reactions to how we spoke when we first started working in these communities. Similarly, the areas in which we have focused our language revitalization efforts have been those where there is significant community interest besides language maintenance, for example, in reclaiming medicinal plant knowledge and better understanding those diseases most common in the community.

Different Models: Revitalization vs. Providing Care

Language revitalization schemes in Guatemala have historically been headed by linguists and educators (England, 2003). And unlike medicine, there has been a concerted effort to train native speakers of Mayan languages in linguistics so they can lead language standardization and maintenance efforts. As a result, advances have been made in the institution of bilingual education, especially at the primary school level, and the development and standardization of grammars and publication of dictionaries. One important strategy utilized in these schemes has been the promotion of a “pure speech” ideology—i.e., attempting to avoid code switching when speaking a Mayan language and to develop neologisms to replace Spanish loan words.

One of the inevitable consequences of the emphasis on purist ideology is a tendency to open up a gap between the “specialist” activists, leaders, and linguists who promote language revitalization activities and the less-well educated adult speakers whom they seek to address (Collins, 2005). As occurs in other linguistic contexts as well (Bielenberg, 1999; Kamana & Wilson, 1996), this has the potential to lead to resentment among native speakers that the language they hear promoted is not in fact the one they speak. Alternatively, it may provoke feelings of shame. Our community collaborators repeatedly comment to us that they are

embarrassed whenever they hear a Maya leader or (worse yet) foreign anthropologist use Kaqchikel words that they themselves do not know.

Such dynamics, while perhaps unavoidable and even sometimes acceptable in a strict revitalization context, cannot to be countenanced in the examination room. Here, an emphasis on intelligibility is paramount; as our introductory quotation illustrates, secondary concerns about language maintenance are always in view but do not rise to the level of primary concern—namely, that of being able to communicate with a health care provider about what ails you. Additionally, any embarrassment or hesitation caused by a provider's use of lexical items very unfamiliar to the patient threatens to undermine the therapeutic relationship.

These reflections have led us to a modified view of the standard language revitalization paradigm as it relates to the practice of medicine. In the first place, we reason that, because of the near complete lack of Mayan language medical services, the use of *any* Kaqchikel in a medical context is, by definition, revitalization of the language by expansion of domains of usage. At the same time, since both our own experiences as well as the published work of others (Collins, 2005; Barrett, 2008) show that code-switching among Maya speakers is nearly universal especially among the elderly or less well educated (i.e., those who comprise the bulk of any patient population), we conclude that the avoidance of code-switching on the part of the practitioner can actually impair the medical interview.

As a result, we have found it necessary in some contexts to abandon even many of the most generally successful neologisms. For example, the revival of Maya mathematics and associated lexical items (Closs, 1996) has been one of the most successful and widely accepted campaigns of the revitalization movement. However, in the Kaqchikel dialect from one of our clinical sites, Pa K'in (Santiago Sacatepéquez), speakers only count to four before code-switching: *jun*, *ka'i*, *oxi*, *kaji*, *cinco*, *seis*.... This is not a matter of preference; numbers above 4 are simply no longer a part of the language, except for a few bilingual educators or spiritual leaders (*ajq'ija'*) who have made a conscious effort to relearn them. As a result, we have had to discourage the use of Kaqchikel numerology in clinical activities *for the sake of intelligibility*.

Alienation of Adult Speakers and Discursive Strategies

As we have been discussing so far, attempts to introduce language revitalization activities into contexts that have other distinct, primary goals (in our case, medical care) impose some interesting restrictions on the language agenda. Although the vast majority of the medical consultations we have participated in occur in Mayan languages, this is, crucially, by patient choice alone. If patients did not feel more comfortable speaking to our providers in Mayan languages, they would speak Spanish. This means that both our medical and revitalization missions fail if we alienate patients by unfamiliar neologisms or standardized forms not present in the local dialect. We have discovered, however, several highly successful methods for introducing unfamiliar forms in a way that does not alienate speakers in a medical examination context. These strategies, though, require deep knowledge of dialect differences and linguistic attitudes, which only highlights the necessity of collaboration between linguists, anthropologists, and medical personnel. The approach we want to consider here is doing standardization from a localist perspective; that is, teaching standardized forms as belonging to other dialects. Before considering why this strategy is important, we first want to consider how our work fits into the wider language revitalization climate.

Since we are forced to speak the local dialect, there is an immediate tension between our work and the principles drive much of the linguistic work in Guatemala, which strives for standardization. For example, Rodríguez Guaján's (1994) pedagogical grammar states that its goal is the development of the language at the global and not the local level. The strong unificationist ideology in part grows out of growing Maya critique of outside linguists who in the past have emphasized the differences between various languages and dialects of languages. The feeling is that this drives a wedge between groups and prevents a unified stance on language issues. Moreover, it dilutes already scarce resources because all materials have to be reproduced for every major dialect. At the same time, Mayas have been very reluctant to propose standards that favor a local dialect over others (England, 2002).

Kaqchikel is not free from the sort of dialect variation that leads to tension between the desire for unification and the fear of privileging specific variants. The various dialects of Kaqchikel have nontrivial differences in their grammars and lexicons. In terms of medical vocabulary, if two dialects have the same proportion of Kaqchikel to Spanish lexical items, it is not certain that they will have retained the same Kaqchikel words. Moreover, any two dialects might use different Kaqchikel words where they have retained Kaqchikel lexical items. In establishing a written standard, the approach has been to take the union of all the Kaqchikel vocabularies of the various dialects (England, 2003). Importantly, we cannot freely use this standardized lexicon in the examination room. This means that in practice we have to come down on the side of localization, even if this means using Spanish vocabulary.

The approach we have taken is that when a dialect is missing a lexical item, we use the Spanish term for clarity, but then if we have to repeat or summarize, we can freely mix Spanish and Kaqchikel synonyms, especially with some explanation. It is important to note, though, that we cannot employ this strategy for any lexical item in any context. Otherwise, we risk alienating our patients through pedantry. That being said, we have found a way to introduce nonlocal medical vocabulary in an examination setting without alienating our patients. The strategy is to present the words from a localist perspective. That is, when presenting a nonlocal Kaqchikel alternative to a Spanish word, we always present it as a vocabulary item from another *dialect* of Kaqchikel. Speakers are very much aware that the various dialects are different, they accept this, and they are interested to know how other people talk. When we present native vocabulary in this way, speakers do not feel like they do not speak Kaqchikel; they just feel like they do not speak the Kaqchikel of town X, but they knew that anyway. The alternative of presenting standardized Kaqchikel without the dialectal caveat very often provokes a reaction of shame or embarrassment because it makes people feel they don't speak their language well.

By approaching language teaching in a medical context from a localist perspective, we have found that we can promote the goals of standardization without alienating our patients. Although we do not speak standard Kaqchikel in our clinics, nor do we introduce nonlocal vocabulary as standard, we are working towards a prerequisite for living standard, namely that speakers become familiar with nonlocal vocabulary. We have found that in practice, it is best to introduce nonlocal vocabulary from a localist perspective. This avoids alienating speakers, while helping speakers learn the standardized vocabulary, even if they do not learn it as such. Moreover, this approach allows us to continue to conduct medical consultations in local variants without undermining the prevailing language maintenance ideology.

Neologisms as Medical Education

A second method that we employ to introduce neologisms derives from our previous discussion about the need for intelligibility in a medical interview. We employ the criterion of intelligibility in contradistinction to the purist agenda of the avoidance of code-switching. Therefore in the context of a medical interview, our experience is that whenever a neologism is motivated largely by a desire to avoid code-switching (e.g., the use of Maya numerology), this largely generates confusion and, sometimes, mistrust. However, there is a previously unrecognized fertile alternative ground for the generation of neologisms in this and similar social situations. In the case of code-switching, the use of neologisms is motivated solely by a purist ideology, as the Spanish words that are to be substituted for are words that the speakers who use them generally understand. This agenda has obscured the fact that there is a second population of Spanish words *that are used by Maya speakers without comprehension*. Use of these words is by definition not, therefore, code-switching but rather mere repetition of sounds. These incomprehensible words are particularly prominent in interactions with non-indigenous health care providers, who tend to use technical Spanish vocabulary and be ill disposed to educating their patients on the significance of such words. As an example of this phenomenon, not a single one of the hundreds of patients who have presented in our clinics already with a diagnosis of *iyab'eti* has had the significance of a diagnosis of *diabetes* explained to them by the diagnosing physician.

Consequently, there is a great demand in the clinical use of Kaqchikel for the development of *educational* neologisms that replace previously incomprehensible Spanish words with descriptive Kaqchikel alternatives. As a result we have favored lengthy modified noun phrases in the development of neologisms as opposed to the single-word forms that have been the norm in previous strategies (Maxwell, et al, 1997). These forms often lack the cleverness that has characterized the work of others, but they have the advantage of being both immediately intelligible and medically educational. Table 1 highlights a few of the successful examples that we have developed and field-tested with patients.

Unintelligible Spanish Loan Word	Neologism	English Approximation of Neologism
diabetes	rujotolem rukab'il kik'	height of the blood's sugar
arthritis	rusipojik baq'	the bone's swelling
infección urinaria	itzel chuluj	bad urine
vagina	rub'ey ri ne'y	the path of the baby
colesterol	ruq'anal ri kik'	the marrow of the blood
asma	rutzapatajik ri pospo'y	closing-off of the lungs

Linguistic Precedent for Our Neologism Strategy

Although the English translations of many of our neologisms sound cumbersome, there is a robust linguistic precedent for word formation using complex possessed noun phrases. Consider the following words which are well established in the language.

Kaqchikel Word	Literal Translation	Idiomatic Translation
ruq'a' patän	the mecapal's arms	the strings of the mecapal
ruq'a' tinamit	the city's arms	a small village suburb
ruq'a' ka'	the grinding stone's arm	the stone you hold when using a grinding stone
ruwäch che'	the tree's eyes	fruit
ruwäch ixim	the corn's eyes	corn kernels
ruwäch q'ab'aj	the hand's eyes	palm
ruwäch k'uxaj	the heart's eyes	chest
ruwäch jay	the house's eyes	window (patio in some towns)

In each case we have two noun phrases, where the possessed noun brings into focus some aspect of the possessor, from which the idiomatic meaning derives. The majority of our medical neologisms fit this general form, which is a pattern we find throughout the language.

Moreover, there is already established medical vocabulary in the verbal domain based on similar principles. We find many idiomatic verb phrases naming diseases or symptoms through a description of their effect on the body.

Kaqchikel word	Literal translation	Idiomatic translation
surinik wi'aj	spinning of the head	dizziness
silonik k'uxaj	movement of the heart	palpitations
mulunik k'uxaj	piling up of the heart	nausea
k'aqatik tz'umal	scratching of the skin	dermatitis

By building complex possessive noun phrases that describe a disease's salient impact on the body, our neologisms draw on both of these traditions.

Of course, when people use a word like *ruwäch che'*, they do not think about eyes or trees; they just think about fruit. And *nsurin nuwi'* does not mean 'my head is spinning'; it just means 'dizziness'. This is because over time many of these complex noun phrases have been semantically bleached of their literal meaning and denote like their morphologically simplex noun phrase counterparts. Crucially, our neologisms do not have this property. This is why they can be used and understood in a medical examination context by a speaker who has never heard them before. The descriptive content that makes this style of neologism immediately intelligible also allows the neologism to contribute to medical education. In the short term, the effect is that we can replace Spanish words that people do not deeply understand with Kaqchikel words that can actually contribute to informing the patient.

In the long term, since our approach to neologisms has a firm linguistic precedent, the hope is that their passage from noun phrase to lexical item will be facilitated. If we reach this endpoint, the introduction of the neologism is a complete success. If we never do, then we have still successfully communicated to our patients in Kaqchikel while avoiding Spanish medical terminology, which is also a success.

Conclusions and Implications

In this brief paper we have attempted to summarize some of the linguistic and discursive strategies that we have explored in partnership with native speakers to provide medical care in Kaqchikel in a way that is both attentive to the need for intelligibility and simultaneously motivated by a language revitalization agenda. As we have seen, the demands of intelligibility in the medical context impose some particular restrictions on the use of revitalization methods but also lead to new opportunities:

1. One of the commonest strategies in the Mayan language revitalization movement is for its practitioners to avoid code-switching. In our experience, however, code-switching is an obligatory part of medical practice in Kaqchikel, as it is an essential element of the discursive strategies employed by our patients. As we discuss above, avoidance of code-switching generally requires a speaker to come down on the side of language standardization, as lexical items that are missing in one's own dialect must be borrowed from another dialect or invented. The ability to borrow lexical items from another dialect either implies social mobility and frequent travel or a high degree of literacy. Most of our patients, however, are illiterate and poorly traveled with surprisingly little exposure to regional and dialectical Kaqchikel variants.

2. At that same time, the individuals that we encounter in medical interviews are extraordinarily sensitive to the need for revitalization strategies, as our introductory quote illustrates. In particular, they express a keen interest in dialectical variants and learning new words. Indeed, this is a larger cultural phenomenon that will be immediately recognizable to any field language worker who has spent significant time in the central Guatemalan highlands—countless hours are spent late at night in kitchens recounting past travels and chuckling over collections of words, always, however, with an affirmation of shared identity—*Man junam ta ri tzij po junam ri chab'al* ('the words are not the same, but it is the same language').

3. On this basis, we have found it highly productive to introduce new lexical items by emphasizing their locality. The emphasis on dialectical variation eliminates the embarrassment or alienation that can be provoked among adult speakers who are made to feel that their Kaqchikel is inferior to that of another when an emphasis on the avoidance of codeswitching or

standardization is employed. Additionally, acceptance of code-switching allows for easy pairing of unfamiliar Kaqchikel lexical items with familiar Spanish equivalents in a way that is discursively comfortable for most speakers.

4. With respect to neologisms, we have found it both linguistically and medically more productive to focus on replacing Spanish loan words that are not understood. As we outline above, the use of complex noun phrases in Kaqchikel allows for the relatively easy construction of new lexical items that are descriptive, precise and, therefore, medically educational. Additionally, since the complex noun phrase is an extremely natural and productive paradigm for coining lexical items in Kaqchikel, words generated in this way, if carefully constructed, are immediately intelligible to native speakers.

5. It should be noted that our strategy of constructing words in this way and “field-testing” them in medical interviews has the effect of producing word that are both intelligible to patients and acceptable in terms of technical precision to our providers. One of the aspects of neologism formation that has not been well addressed previously has been that words must both be intelligible to listeners and convey the intended meaning. This latter criterion has been neglected at times by attempts to develop Kaqchikel neologisms, which have generally been exclusively the domain of linguists. Our approach, which involves health care providers in the process of word formation, overcomes these limitations.

Works Cited

- Barrett, R. (2008). Linguistic differentiation and Mayan language revitalization in Guatemala. *Journal of Sociolinguistics*, 12, 275–305.
- Bielenberg, B. (1999). Indigenous language codification: Cultural effects. In J. Reyhner, et al. (Eds.), *Revitalizing indigenous languages* (pp. 103–112). Flagstaff: Northern Arizona University.
- Closs, M.P. (1996). *Native American mathematics*. Austin: University of Texas Press.
- Collins, W.M. (2005). Codeswitching avoidance as a strategy for Mam (Maya) linguistic revitalization. *International Journal of American Linguistics*, 71, 239–276.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- England, N.C. (2002). Maya linguists, linguistics, and the politics of identity. *Texas Linguistics Forum*, 45, 33–45.
- England, N.C. (2003). Mayan language revival and revitalization politics: Linguists and linguistic ideologies. *American Anthropologist*, 105, 733–743.
- Helmberger, J.L. (2006). Language and ethnicity: Multiple literacies in context, language education in Guatemala. *Bilingual Research Journal*, 30, 65–86.
- Henderson, R. (2006). Interview with anonymous, Pa K'in (Santiago Sacatepéquez). Unpublished. (P. Rohloff, Trans. & transcrip.)
- Hinojosa, S.Z. (2004). Authorizing tradition: Vectors of contention in highland Maya midwifery. *Social Science Medicine*, 59, 637–651.
- Kamana, K., and Wilson, W.H. (1996). Hawaiian language programs. In G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages* (pp. 153–156). Flagstaff: Northern Arizona University.

- Lewis, M.P. (1994). Social change, identity shift and language shift in K'iche' of Guatemala. Doctoral dissertation: UMI 9501841.
- Maxwell, J.M., et al. (1997). Rukemik K'ak'a' taq Tzij/ Criterios para la creación de neologismos en kaqchikel. Guatemala: Cholsamaj.
- Rodríguez Guaján, José Obispo (Pakal B'alam). (1994). *Rutz'ib'axil ri Kaqchikel: Manual de Redacción Kaqchikel*. Guatemala:

CHAPTER 12

Revitalización y mantenimiento de la lengua chuj en La Trinitaria, Chiapas: primer acercamiento desde las ideologías lingüísticas¹⁶

Lorena Cordova Hernández

Resumen

El chuj pertenece a la familia de lenguas maya. La mayoría de sus hablantes se encuentran en la zona norte de Guatemala y un número menor en México. En este último, se encuentran ubicados en Campeche y Chiapas. En Chiapas, en el municipio de La Trinitaria, habita la mayor parte de los hablantes, muchos de ellos naturalizados mexicanos después de buscar refugio durante el conflicto armado guatemalteco en los años ochenta del siglo XX, y quienes le han vuelto a dar vitalidad a la lengua en el país. La comunidad chuj con mayor antigüedad es Tziscão, pero la mayoría de los habitantes chuj son monolingües en español y la lengua indígena cada vez más se vuelve un elemento cultural del pasado. Esto se debe a que el chuj ha sido considerado como guatemalteco y las políticas lingüísticas fronterizas se han ocupado de definir lo “mexicano” y de reforzar lo “antiguatemalteco”.

La situación de esta lengua en Tziscão es de desplazamiento. No obstante, en la actualidad existen algunos grupos interesados, como una cooperativa de café, en la revitalización de la lengua en la comunidad. Como primer acercamiento a la problemática he planteado el análisis sobre qué ideologías lingüísticas permean la lengua chuj para entender cuáles son las representaciones que se tienen sobre la lengua, así como dialogar sobre las ideas comunitarias y de grupos específicos para el proceso de revitalización. Con esta idea, busco seguir la perspectiva crítica de que para la revitalización lingüística se necesita conocer el contexto sociolingüístico y el compromiso ético de que la producción académica tiene que ser útil a los intereses de recuperación lingüística de las comunidades.

Introducción

En la actualidad, los análisis y proyectos sobre revitalización y mantenimiento de las lenguas indígenas forman parte de varias agendas gubernamentales, así como parte de las academias o departamentos de lingüística, educación y antropología. En México se cuenta con organismos de administración federal como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyos objetivos principales son el fortalecimiento, promoción y desarrollo de las lenguas indígenas (LI)¹⁷. Sin embargo, aún existen grupos indígenas, cuyas lenguas se han visto poco o nada favorecidas con este nuevo auge hacia la promoción y mantenimiento de las mismas. La importancia de la(s) LI(s) en el actual proceso de reconocimiento hacia la diversidad cultural por

¹⁶ Este texto es uno de los resultados preliminares sobre mi investigación *Ideologías lingüísticas de una comunidad de habla chuj* para la obtención de grado de Maestría.

¹⁷ Hay que recordar que la Asamblea General de la ONU declaró el año 2008 como el Año Internacional de las Lenguas.

parte del Estado (en este caso mexicano), radica en la creación de escuelas de educación básica y universidades interculturales; en insistir en la producción y traducción de materiales escritos en LI o de forma bilingüe español-LI; en realizar actividades y eventos públicos para fomentar respeto hacia las culturas y los hablantes de una LI, entre otras. A partir de estas acciones, desde las instituciones federales, se alude a que las LI son reconocidas como parte del *patrimonio nacional*. Esto permite que la población en general, y los grupos lingüísticos en particular, tengan conocimiento de que hay un tipo de derecho o documentos oficiales que respaldan el valor y los derechos de los hablantes de una LI; pero al mismo tiempo que se reconoce la importancia para las sociedades mayoritarias considerarlas como patrimonio de la nación, esto, paradójicamente remite a la idea de que los pueblos indígenas y sus lenguas son los elementos propios de una cultura que pertenece a un pasado remoto¹⁸. Por lo tanto, son elementos que como tales se consideran como piezas museográficas (Calvet, 2005) que deben permanecer en su lugar de origen (alejados de la ciudad) y, como guardianes de la naturaleza¹⁹, conservar su forma de vida y elementos culturales, quedando de nuevo la LI como una *lengua marginada y subordinada*²⁰.

Asimismo, diferentes investigaciones han mostrado que los programas de *educación intercultural*, en mayor o menor medida, han propiciado que la enseñanza en LI sólo sea el puente o el eslabón hacia el *monolingüismo* y la cultura occidental como modelo educativo, gracias a que desde la estructura de los programas educativos la forma de aprendizaje y los conocimientos que se busca que los niños adquieran, excluyen las características culturales en las que éstos se encuentran inmersos, logrando así que la heterogeneidad lingüística y social se reduzca al homogenizar tanto a la diversidad lingüística como a las problemáticas y vida de los actores sociales (Cifuentes, et. al., 1998; Pellicer, A., 1996).

El panorama en cuanto al desplazamiento de las LI puede ser desolador. Sin embargo, los discursos de reconocimiento a nivel global y nacional han comenzado a ser utilizados de formas locales por los propios actores u organizaciones sociales, al emprender acciones para reafirmar su postura de resistencia cultural. Al mismo tiempo han visto en la recuperación y mantenimiento de la lengua, propia del grupo, uno de los elementos identitarios clave para lograr sus objetivos de reivindicación cultural y de posicionamiento político y económico ante procesos de carácter global que llegan a afectar o a tener influencia en las regiones más escondidas del planeta. Por tal motivo, el mantenimiento o desplazamiento de las lenguas indígenas no sólo responde a fenómenos locales, sino a fenómenos que se producen por las redes que se entretejen en la interacción social de los mismos ya sea en el ámbito regional, nacional o transnacional²¹.

La perspectiva general sobre el fracaso de los programas institucionales así como la iniciativa que surge desde los actores permite observar que los procesos de desplazamiento, recuperación o mantenimiento lingüístico, se encuentran impregnados de *ideologías lingüísticas*. Es decir, de “ideas y objetivos propios que un grupo sostiene en relación con el papel de la lengua en las experiencias sociales de sus miembros y cómo ellas contribuyen a la expresión del grupo” (Heath, 1989, cit. por Woolard, 1998, p. 4; traducción mía). Las ideologías lingüísticas

¹⁸ Entendidas como mayoritarias no por número de miembros, sino por su presencia y dominio de diferentes espacios e instituciones sociales.

¹⁹ Para un análisis crítico de las posturas *esencialistas* sobre los grupos indígenas véase Hernández Castillo (2001).

²⁰ En el sentido de Pellicer (1998) las lenguas marginadas (función comunicativa desigual) de la vida política; y subordinada en el orden educativo, cultural, económico y social.

²¹ Para profundizar más en el concepto *glocalizado* véase De Sousa (1998).

son, en otras palabras, el sistema de ideas y creencias sobre las relaciones sociales y lingüísticas (de un grupo social o el Estado), ambas cargadas con sus intereses políticos y morales (Woolard, 1998; Kroskity, 2001). En este sentido, tanto las instituciones estatales como las organizaciones sociales aunque puedan estar a favor de la recuperación o mantenimiento de la lengua chuj, la puesta en práctica de sus ideologías por medio de distintas actividades puede tener al menos dos implicaciones. En primer lugar, presentar desventajas para la lengua minorizada si con la puesta en marcha de programas a favor de la lengua, lo que se busca es sólo reproducir contextos de corte escolar u occidental; y en segundo lugar, si las prácticas llegan a ser positivas para la permanencia de la lengua, contrarias a la primeras, pueden no ser siempre incluyentes y reducirse a un grupo en específico, como lo puede ser un grupo religioso.

Es en este juego ideológico o de sistemas de creencias con respecto a la lengua chuj en el que centro esta ponencia. El interés principal es mostrar algunas ideologías lingüísticas que permean el chuj, con algunos de sus hablantes o personas relacionadas con este grupo, en algunas comunidades del municipio de La Trinitaria, Chiapas; y cómo algunos proyectos locales de mantenimiento de la lengua chuj, como el de una cooperativa de café orgánico, están llevando a cabo sus actividades a favor de la lengua y que, aunque las ideologías se encuentren a favor de la diversidad lingüística, la puesta en marcha de distintos proyectos no dejan de estar relacionados con ideologías paradójicas en las que se pueden encontrar ideologías a favor de la LI que al mismo tiempo reproducen, de forma inconsciente o no, las ideologías monolíticas de las *políticas lingüísticas* mexicanas. Todo esto enmarcado en un contexto fronterizo en el que un grupo étnico, que radica en dos diferentes países (México y Guatemala), comparte una cultura y una *lengua indígena de frontera*, a parte de la lengua oficial de cada país, el chuj.

Contextualización

La lengua chuj se habla en la Sierra de los Cuchumatanes (Guatemala) y en algunos estados del sureste de México: Quintana Roo, Campeche y Chiapas. Sus dos variantes dialectales principales son, con referencia en Guatemala, la de San Mateo Ixtatán y la de San Sebastian Coatán. En México, es una de las lenguas mayas que poco ha llamado la atención de investigadores y las instituciones estatales, por lo que la situación sociolingüística del grupo ha sido poco documentada. Hasta 1994, con la publicación del *Atlas de las lenguas indígenas de México* bajo la coordinación de Anuar Malcon, el chuj no formaba parte de los registros en los atlas lingüísticos, y a la fecha (2009) no aparece en las campañas o “spots” publicitarios del INALI y paradójicamente, aunque un número considerable de comunidades cuenta con el sistema de educación intercultural bilingüe, no hay profesores chuj ni materiales didácticos en esta lengua. Las investigaciones lingüísticas que han predominado, desde 1970 hasta 2006, suman poco más de 15 trabajos y están relacionados con la morfología, sintaxis y semántica de la lengua, haciendo muy poca referencia a los aspectos políticos, económicos y sociales en los que los integrantes de este grupo se han visto inmersos. Del mismo modo, se ha dejado de lado el papel del chuj en lo relacionado con procesos de socialización lingüística, pragmática de la lengua, entre otras temáticas.

La importancia de los factores que han sido considerados como no inherentes al sistema de la lengua, como el proceso sociopolítico de sus hablantes, resulta más importante de lo que uno pudiera imaginar, sobre todo porque el chuj, al igual que otros grupos indígenas que viven en la zona fronteriza entre México y Guatemala, ha estado inmerso en procesos sociohistóricos similares a sus hablantes, que los ha puesto en varias situaciones de *conflicto identitario* (cf.

Solís, 2003) no sólo con la población mestiza, sino con la población mexicana, muchas veces miembros de otros grupos indígenas. En la mayoría de ocasiones estas poblaciones consideran a los hablantes de la lengua chuj desde varios *indexicales* peyorativos, no sólo como *indígenas* desde un punto de vista de “atraso nacional”, o como hablantes de una lengua que no tiene gramática o “no suena bonito” en comparación con las lenguas oficiales como el español y en algunos casos el inglés; sino como lo *guatemalteco* y con ello la asociación hacia lo *antinacionalista* y lo no mexicano; o lo *sucio* en una comparación de que los mexicanos y México son más limpios que los guatemaltecos²²; entre otras.

Estos *indexicales* peyorativos hacia los chuj y la lengua que hablan, y con ello el desplazamiento de la misma, no se pueden entender si no se hace referencia al contexto histórico-social en el que se han visto envueltos. La firma del Tratado Internacional México-Guatemala (1882) para la delimitación fronteriza fue el primer proceso en el que los chuj se vieron envueltos, no sólo porque como grupo étnico grupo étnico haya quedado dividido entre dos países cuya frontera política sólo servía a intereses Estatales, sino porque en años posteriores, con fines integracionistas de los pueblos indígenas a la nación, en la zona fronteriza los programas e ideologías estatales se posicionaban como *antiguatemaltecas*. Con esto la lengua y los elementos culturales de grupos culturales que compartían su origen con los grupos guatemaltecos, se trataba de borrar primero con violencia simbólica y, en algunos momentos física,²³ y después con todo un aparato ideológico institucional desde la escuela como la encargada de difundir y reforzar el uso de la lengua nacional (cf. Haugen, 1972) y soberanía nacional, y con ello la lengua del progreso, el español. Ante esta situación el chuj, aunque fundamentado en la lengua, los prejuicios lingüísticos²⁴ tienen una fuerte relación con los prejuicios racistas²⁵ que, generalmente se tienen hacia los grupos minorizados.

En años posteriores, con el conflicto armado guatemalteco y éxodo de la población indígena de Guatemala a México (1980–1990), la llegada masiva de población chuj a la zona de La Trinitaria reforzó nuevamente el uso de la LI chuj, no porque las ideologías nacionalistas hayan cambiado sino porque la mayoría de la población que llegaba era monolingüe en lengua chuj y, en México, los que habían permanecido como bilingües pasivos porque se había evitado que utilizaran el chuj en público, ya sea por solidaridad o simplemente por saber qué es lo que los recién llegados decían, comenzaron a poner en práctica el uso de la LI. Sin embargo, con el paso del tiempo y después de más de una década de refugio y la posterior naturalización y obtención de la ciudadanía mexicana (1999)²⁶ de familias chuj provenientes de Guatemala; y las fricciones en las relaciones sociales de dichos grupos, se comenzó disminuir el uso por parte de los que en un momento comenzaban nuevamente a hablarlo. Al mismo tiempo, el monolingüismo en lengua chuj cambió al bilingüismo chuj-español. Esta condición cambió por

²² Limón (2007) hace una breve explicación sobre la relación semántica limpio/sucio con respecto a lo que peyorativamente se considera que es lo chuj.

²³ Hernández Castillo (2001) hace una descripción amplia sobre lo que este tipo de políticas e ideologías fronterizas implicaban para los pueblos de frontera de Chiapas.

²⁴ Entendidos, para Quastoff (1973) como “los estados mentales definidos (normalmente) como actitudes negativas (el elemento afectivo) hacia grupos sociales que marca un estereotipo de convicciones o creencias [hacia la lengua]” (cit. en Reisigl y Wodak, 2001, p. 19; traducción mía).

²⁵ Prejuicios nacionalistas, sexistas, étnicos, entre otros, que pueden ser concebidos como estados mentales compuestos de actitudes [negativas] hacia grupos sociales (Reisigl y Wodak, 2001, p. 1).

²⁶ Limón (2008) hace referencia a las características de dicha ciudadanía para los chuj en la actualidad.

prejuicios hacia el bilingüismo²⁷ y se comenzó a propiciar que, en la actualidad, exista un crecimiento acelerado de cambio de un bilingüismo a un monolingüismo en español para las nuevas generaciones y con ello el desplazamiento de la LI.

El Estado ha sido en gran medida el que ha determinado, a través de sus políticas lingüísticas, qué ideologías lingüísticas propagar dentro de las poblaciones indígenas. Pero también lo han hecho, y de forma considerable, los diferentes grupos religiosos católicos, protestantes e independientes que se pueden encontrar en la zona²⁸, sobre todo porque en la primera mitad del siglo XX la Iglesia Católica hacía uso sólo del español para llevar a cabo su labor, al igual que en la década de los cincuenta y sesenta los primeros Testigos de Jehová lo hacían (Hernández Castillo, 1989). Sin embargo, con la llegada de los grupos en busca de refugio y la presencia de agentes de pastoral católicos de la Diócesis de San Cristóbal y simpatizantes de las ideas que había dejado la teología de la liberación, se empiezan a llevar celebraciones religiosas en español y en chuj, con apoyo de la población y la Biblia traducida al chuj por grupos protestantes con relación directa a los grupos protestantes cercanos al Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Rivera, et al., 2005; Hernández Castillo, 1989, 2001).

El trabajo de respeto a la diversidad lingüística no sólo fue por parte del catolicismo sino que, coincidiendo con la multiculturalización del Estado, otros grupos religiosos, como los Testigos de Jehová, se encuentran haciendo un trabajo intenso hacia el uso de la lengua chuj, tanto en la predicación de la Palabra de Dios como en los eventos religiosos que llevan a cabo. Este hecho comienza a propiciar que la lengua comience a ser el vehículo cultural y simbólico, por medio del cual los grupos religiosos y sus miembros comienzan a definir y redefinir las formas del *deber ser* chuj de acuerdo a lo que su doctrina marca, en la que, de alguna manera, se busca una reinterpretación religiosa, a partir de un sincretismo que juega un papel muy importante, entre la cultura mestiza y la chuj (cf. Marzal, 2002).

El respeto de algunos grupos religiosos de la diversidad cultural, el colapso del Instituto Mexicano del Café (INMECAFE) y el apoyo de la creación de cooperativas de mujeres y hombres en la época de refugio por parte de los grupos católicos ahí presentes, propiciaron que después de 1990 (cf. Harvey, 2000), algunos productores de café se acercaran a otras organizaciones con una trayectoria parecida y con el mismo credo religioso, para recibir asesorías y crear una organización la Cooperativa de Café Orgánico en Tziscaco, dentro de una ideología de trabajo cooperativo, comercio justo (cf. Bisailon, 2007) y el catolicismo. Una de las actividades de esta cooperativa, además de sus intereses productivos, es la de fortalecer el uso de la lengua y la cultura chuj mediante una sección de Educación, donde no sólo personas de origen chuj colaboran, sino que cuentan con el apoyo de algunos profesionistas de origen chuj y académicos interesados en estas actividades.

²⁷ Para Emilia Ferreiro (1997, p. 293–294) la visión más difundida (de bilingüismo) acerca de los individuos cuya lengua materna no es “lengua de prestigio” es una visión llena de prejuicios que se expresan como un conjunto de “sospechas”:

- a) del bilingüe, porque está sujeto a las tentaciones o caídas involuntarias en el *code switching* (algo que atenta a la pureza de la lengua);
- b) del bilingüe, porque no posee ambas lenguas al mismo nivel de perfección (búsqueda del bilingüe perfecto);
- c) de las consecuencias intelectuales del trabajo con dos lenguas.

²⁸ Para conocer más sobre la diversidad religiosa de Chiapas y la zona fronteriza véase Rivera, et al. (2005).

Es dentro del contexto de multiculturalización del Estado y los grupos religiosos —en específico un grupo con filiación católica y con un discurso sobre el *comunitarismo*— donde haré un paréntesis; sobretodo porque en la zona existen, como se verá más adelante, ideologías de desplazamiento hacia la lengua chuj, ideologías por la variación de las mismas, ideologías de lecto-escritura de la misma, entre otras. Este pequeño sector chuj que se relaciona con proyectos de revitalización lingüística (aunque no la única organización con estos intereses en la región) es un buen ejemplo de cómo las ideologías a favor de la LI comienzan a matizarse, sin que la promoción del chuj implique un cambio radical en la ideología occidental (históricamente religiosa) de cómo debe ser el uso y mantenimiento de la LI.

Ideologías lingüísticas: primer acercamiento

Como se mencionó en el apartado anterior las ideologías que principalmente permean el chuj por parte de un número considerable de sus hablantes son de desplazamiento de la LI, pues aunque declarativamente se pueda escuchar lo contrario, cada vez son menos los jóvenes y niños que lo hablan. Sin embargo, en las interacciones cotidianas con los hablantes de otras regiones, así como con los nuevos proyectos de mantenimiento lingüístico en la zona, se puede observar mayores formas ideológicas de concebir, definir e imaginarse el uso y la promoción de la LI. A partir de algunos apuntes y observaciones de trabajo etnográfico, se puede hacer visible que no todas las ideologías hacia el chuj son de desplazamiento sino que las ideologías con respecto a la lengua emergen no por generación espontánea, sino en los momentos en los que la subjetividad u acomodación interaccional ayudan a que el hablante defina y compare sus valores o creencias hacia la LI.

Ideologías de desplazamiento

Aunque ya se ha mencionado que el desplazamiento del chuj, en la zona fronteriza, de México obedece en gran medida a las políticas nacionalistas, de corte *antiguatemalteco*. Es necesario ver en más detalle dos aspectos de esta corriente ideológica, dentro del marco del integracionismo y el multiculturalismo, y que aún hoy, en el México reconocido institucionalmente como multicultural sigue siendo la ideología dominante.

Por un lado, la *ideología integracionista*²⁹, con la instauración de políticas lingüísticas en las instituciones escolares de los años treinta y cuarenta del siglo XX, en la mayoría de las zonas indígenas dio reconocimiento a la educación bilingüe cuyo ideario metodológico fue la alfabetización en LI para después pasar al español.³⁰ Pero en la zona fronteriza es en los años cuarenta cuando, no sólo la política integracionista de los indígenas a la nación sino nacionalista para diferenciarse de lo guatemalteco, tiene su mayor actividad. No sólo implementando políticas educativas, sino ejerciendo violencia simbólica y física. Es en este contexto donde la LI chuj comienza a desaparecer de los ámbitos públicos y se empieza a desplazar como lengua de socialización primaria. Las políticas integracionistas de mestizaje comienzan a dar fruto y el

²⁹ Barre (1983, p. 88) la define como una ideología unilateral al servicio de las clases dominantes que necesitan la formación de un ejército de reservas del sector no estructurado y de los servicios lo bastante aculturados como para aceptar el sistema y servirlo.

³⁰ Estas reformas educativas Montes de Oca (1998, p. 68) las resume así: se planeaba una educación que sin borrar lenguas y demás formas culturales de los indígenas permitiera que éstos fueran integrados a través de la lengua castellana para ser aptos y capaces, y ser incluidos en el nuevo proyecto nacional. Los grupos marginados no podrían participar de manera eficaz en el crecimiento económico que se planeaba para México si antes no eran capacitados académica, técnica e ideológicamente de manera acorde a lo proyectado.

indígena comienza a dejar lo que se suponía lo mantenía sin desarrollarse, como es la LI, para ser campesino y con ello insertarse en el sector productivo y ser definido como mexicano pues no habla una lengua antinacionalista, sino sólo la lengua de identidad nacional, el español. Es en este momento donde el pueblo chuj se comienza a hacer invisible como grupo y lengua, pues pasa a ser considerado un grupo mestizo y tanto la escuela como otros tipos de servicios son los dirigidos a la población mestiza y de corte monolingües.

Es hasta finales de los ochenta, cuando grupos de antropólogos se interesan por la zona fronteriza (sobre todo por lo relacionado con la conversión religiosa y la llegada de personas guatemaltecas en busca de refugio) y comienzan a hacer distintas investigaciones donde se pudo observar que los chuj, al igual que otros grupos de frontera, tenían muchos elementos sincréticos en su actividad religiosa, así como muchas formas de seguir reproduciendo las tradiciones propias del grupo. Por lo que se mostró que se había logrado una especie de hibridación en la que en la vida pública se llevaba a cabo una vida campesina y mestiza, pero que en general, ésta y la vida privada estaba empapada por la cultura chuj. Además, esta hibridación no sólo era por ser campesinos de origen chuj, sino que también se propiciaba porque los chuj considerados mexicanos seguían manteniendo contacto y relaciones familiares con los chuj de Guatemala. Por lo que su identidad no sólo era de campesinos chuj mexicanos, sino campesinos chuj mexicanos con raíces guatemaltecas. Estas identidades múltiples³¹ relacionadas con la pertenencia de grupo están referidas a los múltiples contextos y subgrupos a los que los chuj pertenecen, lo que ha permitido ver que la situación de frontera y de campesinos-indígenas no permite una polarización de identidades, sino una negociación y resignificación de identidades, por lo que la lengua chuj, como referente simbólico, juega un papel importante en estos procesos identitarios, ya sea de inclusión o de exclusión del grupo étnico o nacionalidad.

La ideología dominante de definir lo mexicano, no sólo ha formado parte del grupo chuj que desde los años cuarenta ha vivido en la zona fronteriza, sino que los que llegaron en la década de los ochenta y que posteriormente fueron naturalizados mexicanos, han internalizado el estigma de ser guatemalteco³², por lo que para la mayoría de los padres de familia “ya no es necesario hablar chuj porque ya estamos en México”. Esto se relaciona con un segundo aspecto, la multiculturalización del Estado. México representa para el grupo que decidió no retornar a Guatemala después del refugio el lugar de la seguridad, porque no había persecución militar y simbolizaba un mejor futuro. Sin embargo, con el paso del tiempo y con el alejamiento de los organismos nacionales e internacionales después del refugio, esta seguridad se ha vuelto ambigua, pues existen pocas condiciones económicas, políticas y sociales para que la reproducción cultural y lingüística chuj siga su curso. Aunque México es un país multicultural, lo chuj sigue teniendo el estigma de lo guatemalteco, y su interacción social con otros grupos sociales, en la mayoría de las ocasiones, los hace optar por el mestizaje, donde se reconocen como campesinos que no hablan la LI. Este hecho ha propiciado que dentro de estas identidades en conflicto, y por consiguiente de conflicto lingüístico, Guatemala (por su gran número de hablantes y monolingüismo en LI) se vuelva, para los chuj naturalizados, la comunidad

³¹ Inspirada en la idea de identidades múltiples de Renato Rosaldo, Hernández Castillo (2001) hace todo un análisis sobre este tipo de identidades en la zona fronteriza con el grupo mam. Van Dijk (2006) hace referencia a este tipo de identidades cuando se refiere a la identidad de grupo.

³² Es difícil hacerse de una identidad como mexicanos cuando constantemente la esta población es estigmatizada como “extranjera”. El estigma de ser guatemalteco es tan fuerte en toda la zona fronteriza, que de acuerdo al contexto los ex-refugiados llegan a hacer uso de su nueva ciudadanía mexicana para mostrar su superioridad frente a lo guatemalteco (Ruiz, 2007).

imaginada (Anderson, 1993) y el lugar donde sí se puede llevar a cabo la reproducción cultural; y son los que se quedaron en México los que ya no hablan el “legítimo chuj” porque “hemos quedado partidos”; es decir, no se sienten totalmente mexicanos ni guatemaltecos, y su cultura se quedó del otro lado de la frontera. Pero ellos no regresan a Guatemala porque, aunque del otro lado de la frontera se pueda hacer una mejor reproducción cultural, “aquí en México somos menos pobres”.

Las ideologías dominantes de desplazamiento de la lengua chuj han permitido que se hayan interiorizado estigmas hacia la LI. La forma en que se llegan a polarizar las posturas con respecto a lo mexicano y lo guatemalteco son claras al momento de que la mayoría de los chuj tienen que identificarse como mexicanos. Pero de forma singular, al momento de tener contacto con algún chuj que vive en el estado de Campeche o cuando se tiene que definir la variedad dialectal del chuj que se habla, la frontera México–Guatemala queda de lado para dar lugar a la frontera entre las dos variedades principales San Mateo Ixtatán/San Sebastián Coatlán. Asimismo, cuando los proyectos de “rescate” cultural como el de la cooperativa de café llevan a cabo sus talleres, las ideologías con respecto al contacto entre la LI y el español salen a la luz.

Ideologías de variedades o lenguas en contacto

Las ideologías hacia la variación dialectal con referencia en Guatemala, es un símbolo importante a nivel intraétnico, sobretodo porque la mayoría de los chuj que habitan en México tienen más relación con la variante dialectal de San Mateo Ixtatán. Por lo que al momento de interactuar dos hablantes, cada uno de una comunidad distinta, una forma de juicio de valor que puede surgir en torno al habla de uno de ellos y que puede considerarse como un discurso purista ideologizado³³ tiene que ver con la variedad dialectal, siendo ésta el símbolo de identidad de ser o no “100% chuj”, y es la variedad de San Mateo la que para ellos es la que define dicha pertenencia.

La mezcla de las variedades, como la literatura de antropología lingüística sobre comunidades mixtas lo ha mostrado (Duranti, 2002), es considerado como anormal o como impuro y lo relacionado directamente a los hablantes de dicha mezcla es ilegítimo. En el caso chuj de México, esto puede ser percibido. Pues los chuj que no retornaron a Guatemala, se llegan a definir como chuj “no legítimos” porque de acuerdo a su reflexión metalingüística ya no hablan el mismo chuj que se habla en Guatemala. Esto también puede tener relación con la ubicación geográfica de las nuevas comunidades chuj. Por ejemplo, una persona chuj que habita en la zona fronteriza de Chiapas me comentó que un día se encontró con una persona chuj que habita ahora en Campeche. La persona de Campeche le dijo al chiapaneco “no eres 100% chuj porque hablas mezclado de San Mateo y San Sebastián”. Esto puso a pensar al chiapaneco porque sí habla los dos tipos de variedad, pues sus padres son hablantes de cada una de ellas. Pero para él, la mezcla es imperceptible y todo el tiempo se ha podido comunicar con los miembros del grupo sin ningún problema y no se da cuenta cuando está hablando con una u otra variedad. Sin embargo, el hablante de Campeche se pueda dar cuenta inmediatamente. Mi hipótesis es que la persona de Campeche es más sensible a la variación porque su ubicación geográfica no le permite interactuar en chuj con más personas que las de su comunidad, mientras que el chiapaneco tiene más cercanía e interacción con los hablantes de las variedades de referencia, lo que lo hace menos sensible a la variación. Además, la lejanía del de Campeche lo hace conservar una

³³ Es decir, un discurso ideológico que se basa en la búsqueda y definición de lo propio de la lengua, y del pertenecer a uno u otro grupo.

variedad menos dinámica, aunque no ausente de contactos con otras lenguas, con respecto al contacto entre variedades chuj entre México y Guatemala.

La ideología lingüística de purismo por lenguas en contacto es, en este caso, por definir lo que para el hablante es ser o no chuj, en un nivel de variación interna del chuj. Sin embargo, las ideologías puristas pueden pasar de un nivel interno a un nivel de contacto entre dos lenguas diferentes como lo es el chuj y el español, sobre todo cuando se trata de reivindicar el uso de la lengua. Esto sucede en los talleres de la cooperativa de café cuando se trata de promover que los asistentes (padres e hijos) comiencen a sensibilizarse sobre el uso e importancia de la LI.

Los talleres de la cooperativa tienen el recurso bilingüe para darle validez y sentido a la ideología que los dirigentes de la organización tienen que “reconocer el derecho de los pueblos a hablar sus idiomas”. El recurso bilingüe permite que los asistentes que son prácticamente monolingües en chuj, como lo son algunas madres de familia, puedan tener acceso a las temáticas que se están abordando en español; y quienes son de origen chuj, pero que no hablan chuj, tengan contacto con dicha lengua y acceso a la temática que se está abordando en chuj. A uno de los talleres que pude asistir, a los niños y jóvenes se les dejó como actividad anterior hacer un escrito en chuj sobre lo que se hizo en la sesión pasada. Los que hicieron la actividad leyeron en voz alta su escrito. Después de esto, los demás asistentes hacían comentarios sobre lo leído y el comentario recurrente, por parte de quienes no hablan el chuj, fue “está bien pero se necesita que dejen de usar palabras en español, deben de usar puro chuj para que esto tenga sentido”. En este sentido, el contacto con el español ha hecho que los préstamos sean recurrentes, sobre todo para quienes han sido socializados y alfabetizados en esta lengua. La ideología purista va encaminada a detener o revertir el desplazamiento del chuj por el español y, específicamente en el contexto del taller, reivindicar lo que se considera qué es lo propio del chuj.

Los préstamos y sobre todo el desplazamiento del léxico como los numerales del español al chuj es algo cotidiano en las conversaciones en la LI, no sólo en las de los jóvenes sino también en las de los abuelos, a menos que estos sean monolingües en chuj. La ideología purista de reivindicación es una forma de ideología de mantenimiento lingüístico. Sin embargo, no todos los asistentes a los talleres tienen el mismo matiz ideológico dentro de su declaración a favor de la LI.

Ideologías de recuperación y mantenimiento lingüístico

La cooperativa de café orgánico surge como una forma de apoyo a algunos productores de café en la zona de Tziscac, en un contexto donde el trabajo cooperativo ya se había venido haciendo por parte de la Diócesis de San Cristóbal y otras organizaciones católicas, así como en un contexto global en el que el desarrollo sustentable, el uso de una agricultura tradicional y el reconocimiento cultural están comenzando a hacerse visibles. En este contexto, la cooperativa además de la producción cafetalera se comienza a interesar por el “rescate” cultural de la cultura chuj. Sobre-todo porque sus miembros centrales³⁴ (productores) pertenecen a los campesinos de origen chuj que ya no hablan la lengua y “han perdido tradiciones”. En este sentido, en su sección de educación han invitado a un(a) joven de cada una de cinco comunidades chuj, todas ellas de las comunidades organizadas después de la naturalización, para que se formen como líderes y lleven a cabo nuevas formas de promover la importancia del chuj y su cultura en sus

³⁴ La diferenciación entre miembros centrales y miembros periféricos la tomo de Etienne Wenger (2001).

respectivas comunidades, por lo que los jóvenes y sus padres son miembros periféricos de la cooperativa (no productores).

El hecho de ser miembro central o periférico determina el tipo de ideología lingüística de mantenimiento que se tiene. Por ejemplo, para algunos miembros periféricos el espacio que ha abierto la cooperativa sirve para “rescatar las costumbres” que se quedaron del otro lado de la frontera. Además, en el ámbito cotidiano “ya no hay respeto” y las “actitudes de los jóvenes son como los de la ciudad”, sobretodo porque el espacio familiar se ha vuelto un lugar donde los padres de familia se sienten oprimidos al usar la lengua, pues existen presiones externas (como la educación formal y la economía) que motivan a que la socialización del niño sea en español, por lo que para algunos de los padres asistentes a los talleres manifiestan que “en la cooperativa nos sentimos con libertad de hablar en chuj”.

Por su parte, para algunos de los miembros centrales, que en su mayoría no asisten al taller, el espacio para la cultura en la cooperativa es porque “como pueblos indígenas tenemos derechos a que se respete nuestra cultura, así lo dicen los Acuerdos de San Andrés”.³⁵ Tanto estos miembros como su familia no hablan chuj o son bilingües pasivos, por lo que sus hijos son socializados en español. Hasta este momento estos miembros se encuentran interesados en el impulso de los proyectos de corte productivo, dejando por el momento, su trabajo hacia el aprendizaje, tanto ellos como su familia, de la lengua chuj.

En este sentido, la ideología de mantenimiento tiene dos matices dentro del proyecto de promoción cultural. En lo que respecta a la LI, para los miembros periféricos el espacio de la cooperativa ha comenzado a ser un espacio de libertad para usar el chuj porque existen permisos externos a las comunidades lingüísticas (discursos autonomía, equidad, diversidad cultural, etc.) que los dotan de seguridad para hablar la lengua aunque, en la mayoría de ocasiones, esta seguridad sólo se haga presente en el momento del taller y el espacio del mismo. Por su parte, para los miembros centrales, la ideología lingüística de recuperación corresponde más a un nivel declarativo y posicionamiento político ante un mercado exterior que pide que las organizaciones que comercializan productos orgánicos sean aquellos guardianes de la naturaleza, es decir, los indígenas que conservan sus saberes y tradiciones. Asimismo, la cooperativa se encuentra inmersa dentro de procesos globales de reconocimiento cultural, donde a diferencia de otras épocas, los chuj naturalizados tienen mucho que aportar a la vitalidad de la lengua y la cultura chuj en México.

Con lo anterior, no quiero decir que los miembros centrales de la cooperativa sólo estén buscando estrategias para insertarse en un mercado mundial, sino que su posición con respecto a la cultura corresponde a un nivel discursivo mercantil global que encierra distintas formas de definir el ser indígenas y el respeto a la cultura. Para los miembros periféricos que no están inmersos dentro de dicho mercado, los discursos de respeto a la cultura están relacionados con la vida cotidiana y con el lado afectivo que tiene relación con lo que se quedó en Guatemala. Así, mientras que algunos de los miembros periféricos se encuentran interesados en “retornar al uso y significados de los saberes y cosmovisión chuj, para encontrar un equilibrio social”; algunos miembros centrales se encuentran interesados en el mantenimiento de la LI para encontrar una extensión semántica de la terminología chuj para argumentar las ideologías centrales de la

³⁵ Documento firmado entre el gobierno de México y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 16 de enero de 1996, relacionado con el compromiso de incluir los derechos de los Pueblos indígenas en la Constitución.

cooperativa, es decir, el respeto a la naturaleza por medio del retorno a técnicas tradicionales de agricultura, el respeto a los saberes indígenas, la ideología sincrética de catolicismo, entre otras.

Las diferencias entre la forma en que se concibe una misma ideología entre ambos miembros de la cooperativa no son antagónicas sino que cada una responde a los diferentes contextos en los que se encuentran inmersos. Esto hace ver que no siempre que se hable de una misma ideología se está hablando del mismo objetivo u funcionalidad de la misma. Esto lo podemos observar en las ideologías con respecto a favor de la lecto-escritura de la lengua chuj.

Ideologías hacia la lecto-escritura y el alfabeto

Los intereses por parte de académicos y promotores de la lengua siempre han ido encaminados a la producción de materiales. Estos materiales, en su mayoría han tenido la intención de dotar del mismo valor a la LI que al español por lo que la lecto-escritura de la primera se vuelve importante para lograr mermar esta asimetría. El caso chuj no es la excepción y se han comenzado a hacer algunos materiales para promover la lecto-escritura.³⁶

Dentro de la ideología de la lecto-escritura en chuj, algunos promotores de estos materiales se han dado a la tarea de dejar de lado la idea de gramática del chuj porque su intención “no es cosificar la lengua sino que tenga relación directa con la cultura”. Hasta aquí la ideología de los promotores tiene el mismo sentido. Sin embargo, la funcionalidad que cada uno le ve a dicha ideología es distinta, y lo que la determina es si el que lo dice es promotor chuj (interesado en la lengua y la cultura, miembro de la comunidad) o promotor externo (académicos interesados en el estudio de la cultura chuj). Para el primero, la lecto-escritura tanto en español y chuj es importante. En español porque la gente aprende a “saber firmar un documento con las iniciales y ya no con huellas digitales”; y en chuj porque sirve para “revalorizar a la lengua que el chuj también se escribe”. Mientras que para el promotor externo “la lecto-escritura en chuj sirve para alcanzar el desarrollo literario de la cultura”.

La perspectiva del promotor interno sobre la funcionalidad de ambos tipos de alfabetización sirve para observar que la lecto-escritura en español tiene un valor institucional, pues sirve para firmar documentos y por consiguiente el que firma sabe lo que dice el documento que está firmando. La formalidad que la palabra escrita en las comunidades es muy importante pues, por ejemplo, para concertar una cita con la comunidad los agentes municipales piden un documento oficial u hoja de cuaderno escrita a mano, que generalmente doblan y no leen, para volver más oficial y serio el compromiso. En las reuniones, los agentes, sólo parafrasean lo que la persona que firma el documento dijo y no le dan lectura al mismo. La lectura en las comunidades está más relacionada con la lectura de la Biblia y textos religiosos, que con cualquier otro tipo de texto informativo, científico, entre otros. Por lo que la escritura se reduce a la lectura de documentos religiosos y en menor medida a los oficiales. En caso de una lecto-escritura en chuj, tendría que comenzarse por crear textos en chuj que fueran oficiales y religiosos, o tener una fuerte campaña específica para la promoción de lectura que en sí mismo es otro tema.

Los promotores externos de alguna manera están interesados en lo mismo, pero su interés llega a ser más ambicioso y se encuentran en la búsqueda de materiales que sirvan para la

³⁶ Existen grupos religiosos como los Testigos de Jehová así como el grupo católico de la cooperativa interesados en los materiales. En este caso sólo me referiré a los materiales laicos, es decir, dirigidos al público en general, independientemente de su ideología o filiación religiosa.

creación literaria o literatura con otros fines. La creación literaria es una de las mayores expresiones que una lengua puede tener. Sin embargo, el chuj en México, a diferencia de otros grupos étnicos como el zapoteco del Istmo o mixteco en el estado de Oaxaca; u otros grupos con mayor tradición escrita tanto en textos largos como en poética, no tiene una tradición escrita con el alfabeto latino. La creación de su alfabeto latino, por parte de la Academia de Lenguas Mayas en Guatemala, es reciente y las ideologías puristas de rechazo hacia la mezcla de grafías del español con el chuj, como forma de reivindicación, por ejemplo, las grafías del español /c/ /q/ sustituidas por la /k/ para el chuj, aún no logran permear en el imaginario de la mayoría de los hablantes y lectores chuj cuyo texto principal, la Biblia protestante, posee variación gráfica con respecto al alfabeto de la academia.

En este sentido, la lecto-escritura y el alfabeto están siendo concebidos como reivindicación lingüística por parte de los promotores. Sin embargo, la norma lingüística en la LI está comenzando a crear ideologías puristas desde una institución gubernamental, que aunque es considerada como la más importante, poco ha tenido de influencia en las comunidades. Esto comienza a propiciar que quienes creen que poseen la escritura correcta son los que se apegan a la norma de la academia de lengua, haciendo críticas a las grafías de la Biblia.

La lecto-escritura en chuj puede ser una ideología a favor de la lengua. La forma en la que se está llevando a cabo está reproduciendo ideologías occidentalistas que, desde el respeto de un orden alfabético o literatura escrita, se puede notar al intentarse llevar a cabo con una lengua, cuya tradición principal es la oral. Esto hace que la normalización de la escritura y la lectura, en lugar de volverse democrática, su validez radique en qué grafías se están utilizando, y que dicha validación de la escritura se haga desde la academia de lenguas de Guatemala. Con esto se reproducen, al mismo tiempo, los contextos escolares que tan poco éxito ha tenido en estas comunidades y que en muchas de las ocasiones ha fungido como etnocida. En este sentido, una pregunta a desarrollar en un futuro, tratando de contestar todas sus implicaciones políticas, sociales, culturales, psicolingüísticas, económicas, entre otras; sería ¿lecto-escritura en chuj para qué?

Lejos de marcar aciertos o desaciertos, es importante señalar que el trabajo de los promotores internos y externos es de suma importancia, pues es a partir de hacer proyectos puristas, occidentalistas, escolares, reivindicatorios o de cualquier índole, hacia la promoción de la lengua chuj, que se ha comenzado a poner atención a un grupo lingüístico prácticamente desconocido en México.

Conclusión

Las ideologías lingüísticas que traté de mostrar de forma muy general, fueron un intento de ver cómo están siendo internalizadas dichas ideologías por parte de los actores sociales, ya fuera por los chuj mexicanos o chuj naturalizados mexicanos, miembros centrales o periféricos de una cooperativa, o promotores internos o externos de la LI; y al mismo tiempo ver cómo una misma ideología puede ser heterogénea e implica ciertos aspectos positivos o negativos en la promoción de la misma.

Desde mi punto de vista, el trabajo que se requiere para llevar una promoción más extensa de la LI es, antes de pensar en una lecto-escritura normativa, comenzar a cambiar las ideologías negativas hacia el chuj mediante talleres participativos, la producción de materiales lúdicos, programas de radio, que fomenten la oralidad y socialización de las nuevas generaciones, y que no sólo se intente ocupar métodos que pertenecen a otro aparato cultural

como el occidental. No se trata de desechar a la lecto-escritura o a la literatura, pero hasta el momento la lecto-escritura sólo sería útil para un pequeño sector pues no existe una tradición escrita en la lengua, cuyo número de hablantes está disminuyendo. Además, existe un fuerte grado de analfabetismo funcional en la población, por lo que no sólo basta hacer materiales sino una campaña intensa, parecida a la que algunos grupos religiosos no católicos están haciendo sólo que no con las mismas ideologías, de socialización y uso de dichos materiales; pues en caso contrario los materiales sólo quedarán guardados como un buen *souvenir* en librerías de prestigio o en los estantes de las escuelas de las comunidades.

El espacio que ha abierto la cooperativa es un espacio importante para comenzar a fortalecer el uso del chuj. Pero algunas ideologías que se presentan al interior de ésta tendrán que cambiar o renegociarse, y el desarrollo de los talleres tendrá que ser más extensivo. El trabajo de recuperación y mantenimiento será largo, pero con la organización de grupos de trabajo piloto en una comunidad, y después extenderlo, podría lograrse la formación de jóvenes y adultos interesados en la transmisión del chuj, formación que tendrá que basarse en fortalecer la funcionalidad e importancia del chuj dentro de las comunidades, antes de que en nombre de la LI se formen, como en otras experiencias en México, pequeños *ghettos*, cuyos beneficios obtenidos están lejos de verse en las comunidades lingüísticas y cuyos trabajos son prácticamente inexistentes dentro de las mismas.

Obras citadas

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barre, M.-C. (1983). *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. México: Siglo XXI.
- Bisaillon, V. (2007). *Commerce équitable comme innovation sociale et économique: Le cas d'une fédération d'organisations de producteurs de café au Chiapas au Mexique*. Collection Recherche (04). Les cahiers de la Chaire de Responsabilité Sociale et de Développement Durable. Montreal: École des sciences de la gestion, Université du Québec à Montreal.
- Calvet, L.-J. (2005). *Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia*. 1ª ed. en español. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cifuentes, B., et.al. (1998). *Letras sobre voces: Multilingüismo a través de la historia*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Nacional Indigenista.
- De Sousa, B. (1998). *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Duranti, A. (2002). *Linguistic anthropology*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (1997). El bilingüismo: Una visión positiva. En B. Garza (Coord.), *Las políticas lingüísticas en México* (pp. 293–302). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/La Jornada Ediciones.

- Harvey, N. (2000). *La rebelión de Chiapas: La lucha por la tierra y por la democracia*. Colección Problemas de México. México: Editorial Era.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hernández Castillo, R. A. (1989). Del Tzolkin a la Atalaya: Los cambios en la religiosidad de una comunidad chuj-k'anjobal de Chiapas. En (no tiene editor) *Religión y sociedad en el sureste de México*, Vol. II (pp.123–222). Cuadernos de la Casa Chata. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social del Sureste.
- Hernández Castillo, R. A. (2001). *La otra frontera: Identidades múltiples en el Chiapas poscolonial*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Miguel Ángel Porrúa.
- Kroskrity, P.V. (2001). Arizona Tewa Kiva speech: A manifestation of a dominant language ideology. En A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 402–419). Oxford: Blackwell Publishers, Inc.
- Limón, F. (2007). *Chuj: Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Limón, F. (2008). La ciudadanía del pueblo chuj en México: Una dialéctica de negativa de identidades. *Alteridades*, 18(35), 85–98. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Malcon, A. (1994). *Atlas de las lenguas indígenas de México*. México: Instituto Nacional Indigenista, Dirección de investigación y promoción cultural.
- Marzal, M. (2002). *Tierra encantada: Tratado de antropología religiosa de América Latina*. Madrid: Trotta/Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Montes de Oca, E. (1998). *La educación socialista en el Estado de México (1934–1940): Una historia olvidada*. Fuentes para la Historia del Estado de México 6. Toluca, México: El Colegio Mexiquense/ITSEM.
- Pellicer, A. (1996). ¿Alfabetización en lengua indígena o lengua indígena para alfabetización? *Básica: Revista de la Escuela y el Maestro*, 9, 13–17. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A. C.
- Reisigl, M. and Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. London: Routledge.
- Rivera, C., et. al. (2005). *Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas: Intereses, utopías y realidades*. México: Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas/ Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas/ Secretaría de Gobernación.
- Ruiz, V. (2007). *Ser mexicano en Chiapas: Identidad y ciudadanización entre los refugiados*. Tesis Doctoral inédita en Antropología Social. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Solís, G. (2003). Presentación: Más allá de la fronteras. En G. Fonseca y L.E. López (Comps.), *Pueblos y lenguas de fronteras* (pp. 9–17). Lima: Cooperación Técnica Alemana/PROEIB Andes/Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial.

- Van Dijk, T. (2006). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. 2ª impresión. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideologies, a field of inquiry. En B. Shieffelin, et al. (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3–50). Oxford Studies in Anthropological Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

PART 5

Not Forgetting: The Sociohistorical, Sociocultural, and Sociolinguistic Capitals of Indigenous Languages

No olvidando: los capitales sociohistóricos, socioculturales, y sociolingüísticos de las lenguas indígenas

CHAPTER 13

Tracing Trajectories of Indigenous Literacies in the Americas

Peter M. Cowan & Serafin M. Coronel-Molina

Abstract

Recent studies examined Indigenous and mestizo communities that engage in social practices of transculturated, Amerindian literacies, often to resist efforts by powerful groups to oppress them. By drawing on data from studies conducted in Peru (Salomon, 2004), Mexico (Wahrhaftig, 2006), the United States (Cowan, 2007), and transnationally, Coronel-Molina's autoethnography (1999), we trace two trajectories of Indigenous literacies from the early modern/colonial period to the postmodern/postcolonial present. One traces the domination of alphabetic-text literacy driven by the ideology of its superiority; the other traces the coexistence of Amerindian literacies driven by the ideology of border gnoseology. We merge Urban's "metaculture" (2001) with Mignolo's "colonial semiosis" (1995) to account for continuities and discontinuities among semiotic systems in the Americas. Metaculture, colonial semiosis, and the data enable us to recognize previously overlooked texts and the social practices that produced them as products of border gnoseology, and to apprehend indigenous and mestizo material in autoethnographic texts studied primarily from the perspective of the subaltern appropriation of dominant paradigms.

Introduction

In *The art of Mesoamerica: From Olmec to Aztec*, Mary Ellen Miller (1996), writing about Aztec codices, tells a story about the Aztec ruler Itzcoatl who grew the Aztec empire through alliances and conquests, glorified and elevated his tribe the Mexica to become synonymous with Aztec, and literally rewrote Aztec history (Smith, 2003, pp. 46-48).

Shortly after his accession to power in 1426, Itzcoatl decided to have history rewritten. Manuscripts were collected and destroyed, making way for a new record of official Aztec history and religion. Nevertheless, it is obvious from the variety of historical and mythic information later written down in the Roman alphabet that a great diversity of religious and historical ideas continued long after Itzcoatl's edict. . . . Sadly the Spanish conquest was more effective than Itzcoatl's purge, and, even though books were common among Aztecs, no manuscript survives that can be attributed to Preconquest Tenochtitlan. (Miller, 1996, p. 222)

This story contains recurring patterns in the relationships among power, literacy, and historiography in the Americas. Those with power—in this example Itzcoatl, and the Spanish beginning a century later—use their power allied with their literacies to construct histories and legacies to maintain their power. Although the products of literacy are vulnerable, as when Itzcoatl destroyed Aztec codices and the Spanish annihilated Amerindian texts, the social practices³⁷ that produce them, and the cultural knowledge, albeit subordinated, that they encode,

³⁷ We are invoking the New Literacy Studies conception of social practices of literacy here; that is, the notion that literacy is made up of culturally situated social practices of making meaning that people use as cultural resources

survive and are passed on within those communities. In other words, destroying codices to change history discursively was unsuccessful because history exists not just in those texts but in the social practices of remembering and transmitting it. From “the variety of historical and mythic information later written down in the Roman alphabet” (ibid.), we know that this subordinated history survived not just Itzcoatl’s edict, but the Spanish imposition of the social practices of their Renaissance, alphabetic-text literacy. The survival of social practices of Mesoamerican, pre-Columbian literacies implied in this phenomenon intimate a tradition of resistance to discursive formations of imperialism in Mesoamerica that predates the Spanish Conquest. What intrigues us beyond the survival of Amerindian cultural knowledge—their histories and epistemologies—is the agency that subaltern communities exercise to resist the dominant histories and social practices they are often perceived to accept.

Recent scholarship in the Americas suggests that Indigenous and mestizo subaltern communities still draw on practices of Amerindian, pre-Columbian literacies to critique and resist more powerful groups that seek to exploit their less powerful positions by denigrating their Indigenousness and undermining their autonomy. In this paper, we trace two trajectories of Indigenous literacies from the Conquest to the present by using recent research to document their continued existence and importance in indigenous and mestizo subaltern communities. We use “metaculture” (Urban, 2001) to theorize the products of Indigenous literacy practices drawn from studies conducted in Peru (Salomon, 2004), in Mexico (Wahrhaftig, 2006), and in the United States (Cowan, 2007), and transnationally in Coronel-Molina’s autoethnography (1999). Drawing on data from these studies allows us to illustrate the theoretical power of merging Urban’s “metaculture” (2001) with Mignolo’s “colonial semiosis” (1995) to account for continuities and discontinuities among semiotic systems in the Americas from the early modern/colonial period to the present. This data also provides empirical support for reconceptualizing transculturation as a bidirectional rather than a unidirectional dynamic. Finally, our project contributes to the larger effort to decolonize scholarship and unlearn intellectual privilege.

Theoretical Framework

We are adding to well-known resources, and work by scholars examining issues of Indigenous literacies in the Americas (Hornberger, 1997; Francis and Reyhner, 2002; Salomon and Hyland, 2010; Hinton and Hale, 2001; McCarty, 2005; McCarty and Zepeda, 1995; López and Jung, 1998; Hernández-Zamora, 2010; The *Popol Wuj* and the Mayan Cultures Archives/Archivos del *Popol Wuj* y las Culturas Mayas [online], Huarochirí, a Peruvian Culture in Time [online], among others). However, we begin by stating explicitly that we are not talking about alphabetic-text literacy among Indigenous people in the Americas, nor are we talking about pre-Columbian literacies in the early modern/colonial period. We are theorizing from empirical evidence collected throughout the Americas that Amerindian literacies have coevolved and coexisted with the practices of alphabetic-text literacies.

We merge “colonial semiosis” (Mignolo, 1995) with “metaculture” (Urban, 2001) to construct our theoretical framework.

toward achieving some cultural end (for discussions of literacy as social practices see Street, 1984, 1993; for a discussion of the use of “practice” in literacy studies see Barton and Hamilton, 2000; Baynham and Baker, 2002; Barlett and Holland, 2002; Street, 2003).

Colonial semiosis is the general term to indicate a network of semiotic processes in which signs in different cultural systems interact in the production and interpretation of hybrid cultural artifacts. In colonial semiosis the meaning of a sign no longer depends on its original cultural context (for instance, Castilian, or Amerindian, or Chinese), but on the new sets of relations generated by communicative interactions across cultural boundaries (Mignolo, 1994, p.16).

Mignolo's colonial semiosis redraws the boundaries of the study of colonial discourse in the New World by opening "it up to a wider spectrum of semiotic interactions in Amerindian languages and in non-alphabetic scripts" (1995, p. 78). We use colonial semiosis as our method, and characterize our project as doing colonial semiosis in the postmodern/postcolonial present. We use texts produced by people in indigenous and mestizo subaltern communities in which they participate in semiotic interactions of Amerindian ways of taking meaning from the environment and making meaning in culturally valued ways. We use these texts and metaculture to theorize trajectories of indigenous literacies in the Americas from the Conquest to the present.

Urban (2001) argues that anthropology's focus on cultural products in the context of the transmission of traditional culture fails to capture the complexity of culture in motion. Given that culture is "whatever is socially learned, socially transmitted", and "accumulated social learning" (Urban, 2001, p. 64), metaculture—"culture about culture"—describes and clarifies the continuities and discontinuities within the social processes following social pathways that culture lays down for itself as it travels across space and through time (p. 3). Metaculture has two salient features that account for the reproduction of traditional culture as evidenced by the replication of traditional cultural products, and for the creation of new culture as evidenced by the transformation of traditional cultural products into new products that reflect their relationship to the traditional. It is their newness that attracts people's attention and encourages many of them to produce these new cultural forms that drives cultural change. The first, "inertial metaculture," describes how cultural products display their links to the past by replicating traditional elements. The second, "accelerative metaculture," describes how cultural products hybridize and incorporate new elements that attract and encourage the participation of subjects in new cultural processes.

We are working within the social practices model of the New Literacy Studies (Gee, 1990, p. 49). People around the world practice a multitude of literacies, but in schools the literacy practices of the mainstream or elite, school-oriented classes are taught as the norm (Gee, 1990; Heath, 1983). Over twenty-five years ago, literacy research among Anglophone scholars took an ethnographic turn as they began to observe and report what people actually did with literacy in diverse sociocultural contexts. They argued that literacy—practices of reading and writing—cannot be conceptualized as an autonomous set of universal skills; that there are many literacies, each with particular, culturally valued social practices of reading and writing situated in specific sociocultural contexts (Heath, 1983; Scribner and Cole, 1981; Street, 1984). However, the multiplicity of literacy practices is obscured by the ideology that school-based, alphabetic-text literacy is "real" literacy (Heath, 1983; Street, 1984).

The New Literacy Studies reveals that literacies are "socially learned, socially transmitted," and we argue that metaculture reveals that practicing one's social group's literacy demonstrates "accumulated social learning" (Urban, 2001, p. 64). Texts are cultural products of that accumulated social learning, and it is "from such physical manifestations that culture is able to journey through the world making its way from individual to individual, group to group" (p.

42). These physical manifestations of culture are the vehicle for the dissemination of culture—i.e., how through physical manifestations, culture is made accessible to others. Literacy practices as social processes for encoding and communicating cultural information make them metacultural. Literacies' social practices are the immaterial social processes that produce material products that can be identified as either inertial metaculture or accelerative metaculture.

In summary, we are doing colonial semiosis by using images from colonial texts to represent the non-alphabetic, semiotic interactions in Amerindian literacies. We are foregrounding the accumulated social learning of literacy to affirm it as a cultural process, and we are using metaculture to account for (a) the perpetuation of traditional practices of literacies, (b) the power dynamics that subordinate indigenous and mestizo literacies, and (c) the transculturation of Amerindian literacies that account for cultural change, for oldness evolving into newness to represent new lived experiences and meanings.

Tracing the Trajectories

Sixteenth-century Amerindian and Spanish empires had semiotic systems for encoding, preserving, and transmitting cultural information and knowledge. We use images of a Renaissance secretary, *kipukamayuc*, and *tlaculio* to represent the Renaissance, alphabetic literacy practiced by Europeans and the pre-Columbian, picto-ideographic literacies practiced by Amerindians when these groups came into contact and conflict in the 16th century (see Figure 1).



Figure 1: 16th Century Literacies in the Contact Zone of the Americas

Tlaculio, Nahuatl for “scribe,” is used to describe one whose social role involved knowledge of both production of codices and the activities of rendering codices into oral discourse, i.e. “reading/writing and looking at/reading a story” (Mignolo, 1995, pp. 76, 87-96). “The *tlaculio* was the social role equivalent to the Peruvian *kipu* maker, the medieval scribe, or the Renaissance secretary” (p. 87).

Although the social roles of the *tlaculio*, *kipukamayuc*, and Renaissance secretary were equivalent, the semiotic systems that they used were maximally different. In the Amerindian tradition, writing is using semiotics to represent the world. In the European tradition, writing is using semiotics to represent words that represent the world. In other words, in Amerindian semiotics signs directly represent things in the world. Thus, across their multilingual empire Inca *kipukamayucs* could transform the knotted threads of *kipus* into discourses, and between Aztec and Mixtec empires in Mesoamerica, Aztec *tlaculios* and Mixtec scribes could give voice to each

others' histories from their codices even though they spoke different languages (Boone, 1994, pp. 18-19).

European semiotics takes an extra step. The letters of the Roman alphabet are signs that represent phonemes that are written in combinations to construct words. The words, in turn, represent things in the world. This extra step means that language mediates between the signs and things in the world and that books cannot cross linguistic borders like *quipus* and codices; they have to be rewritten in the target language. Since the European tradition has dominated for the last five hundred years in the Americas, most people in the Americas believe that "real" literacy is alphabetic-text literacy.

Two Trajectories of Indigenous Literacies in the Americas

We diagram two trajectories of Indigenous literacies in the Americas following the Conquest (see Figure 2). Each trajectory begins in the lower left quadrant, passes through the center, and continues through to either the upper or lower right quadrants. We are conscious of the conventions of Western visual grammar in the composition of visual representations, and that our diagram can be interpreted through these conventions (see Kress & van Leeuwen, 1996). Our diagram is divided by a vertical and a horizontal axis; the vertical axis creates left and right sides, the horizontal axis creates upper and lower parts. In this conventional arrangement of information, the left side represents the past (the 16th century), and what is known (the presence of European and Indigenous literacies in the early modern/colonial world). The right side represents the present (the 21st century), and what is being offered as new knowledge (that European and Indigenous literacies have coevolved over 500 years and coexist in the postmodern/postcolonial world). The lower part in Western visual grammar represents what is, the real (Indigenous & mestizo picto-ideographic literacies), and the upper part represents what could be, the ideal (European & alphabetic-text literacies). We are not arguing that "the ideal" is the domination of alphabetic-text literacy. We are pointing out that the ideological meanings of the two trajectories of Indigenous literacies in the Americas (which we discuss in the next two sections) are mirrored in the ideological meanings constructed by the visual grammar of Western visual design in our diagram.

At the center is Guaman Poma de Ayala's *El primer nueva corónica y buen gobierno* (1615; see Hamilton, 2009, for an English translation of the first part), in which they intersect and through which they pass to the upper or lower quadrants on the right. Guaman Poma was an Indigenous Andean living in and writing about the rapid and violent technological, social, and cultural changes engendered by Spanish colonialism in Peru. Guaman Poma sought to help the Spanish King, Phillip III, understand the history and cultural achievements of his Andean subjects, to inform him of the unnecessarily brutal treatment of his Indigenous subjects by his colonial officials, and make recommendations for social and governmental reform. As a self-selected cultural broker, Guaman Poma composed an 1189 page manuscript/letter illustrated with 398 full-page drawings addressed to King Phillip III. His text disappeared into obscurity only to reemerge from the Danish Royal Library in 1908, having resided there since the early 18th century. We place Guaman Poma's text at the center and trace our two trajectories of Indigenous literacies through it because it is a multilingual, multimodal, colonial text (i.e., written from within the Spanish colony of Peru), and as such draws on both European and Indigenous languages, and European and Indigenous literacies (Coronel-Molina, 2009). For more information on Guaman Poma's manuscript, visit The Guaman Poma Website (online).

Drawing on Mignolo's work, we name one the *Trajectory of the Coloniality of Power* (see Mignolo, 2000, p. 16) to foreground the domination of alphabetic-text literacy, and represent it visually in Figure 2 as the vector of dashes. We name the other the *Trajectory of Border Gnoseology* (pp. 9-12) to foreground the subalternization of Amerindian literacies as a result of the “coloniality of power . . . a conflict of knowledges and structures of power” (p. 16), and represent it visually in Figure 2 as the vector of dashes and dots.

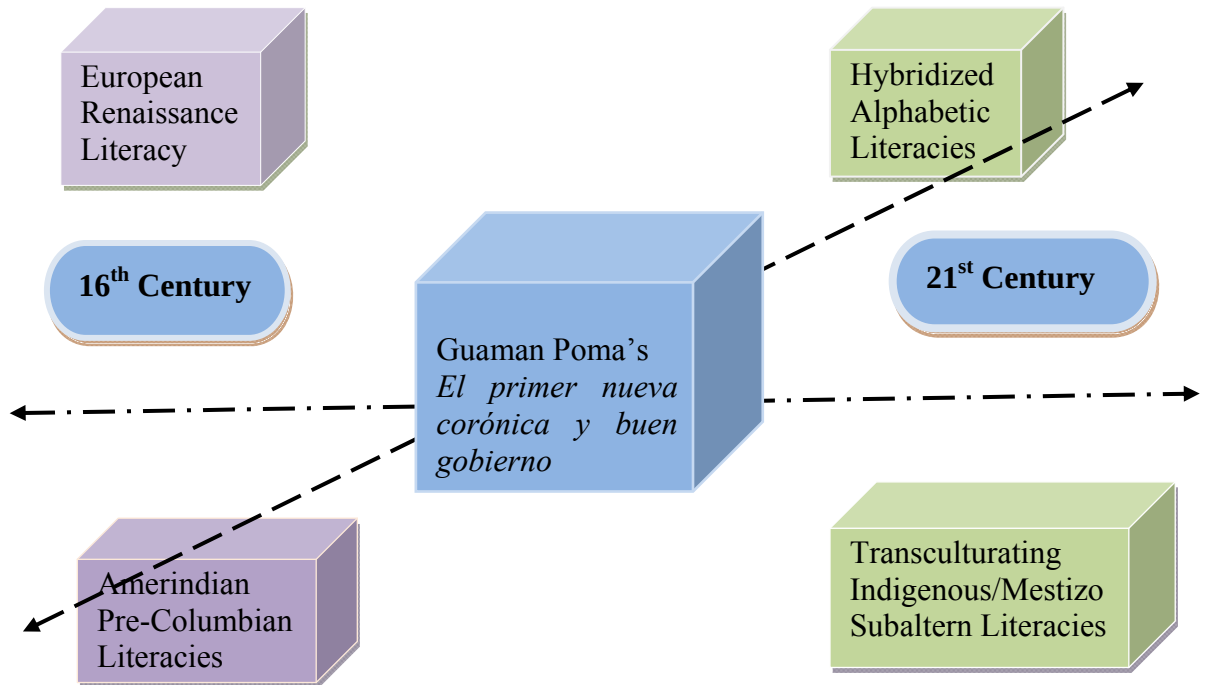


Figure 2: Two Trajectories of Indigenous Literacies in the Americas

In Figure 2, the Trajectory of the Coloniality of Power (dash vector) follows an upward path, because it passes through the lower left quadrant representing Amerindian Pre-Columbian Literacies in the 16th century, traces through Guaman Poma's *Nueva corónica*, and continues through the upper right quadrant representing Hybridized Alphabetic Literacies. The Trajectory of Border Gnoseology (dash and dot vector) has a flat trajectory. It also begins in the lower left quadrant representing Amerindian Pre-Columbian Literacies in the 16th century, traces through Guaman Poma's *Nueva corónica*, but continues through the lower right quadrant representing Transculturating Indigenous/Mestizo Subaltern Literacies.

The Trajectory of the Coloniality of Power

The Trajectory of the Coloniality of Power is driven by the ideology that alphabetic-text literacy —by its inherent, technological superiority for communicating information across time and space (see the “great divide” theory in Street, 1984) —extinguished Indigenous literacies when Amerindians adopted it for their purposes. Thus Guaman Poma's *Nueva corónica* from the early 17th century is a turning point and at the center of Figure 2. The 21st century publication of a Quechua translation of *Don Quixote* can be seen as a product of the natural evolution of alphabetic-text literacy to encode and communicate cultural information for Quechua speakers.

We have also represented the Trajectory of the Coloniality of Power visually in Figure 3.

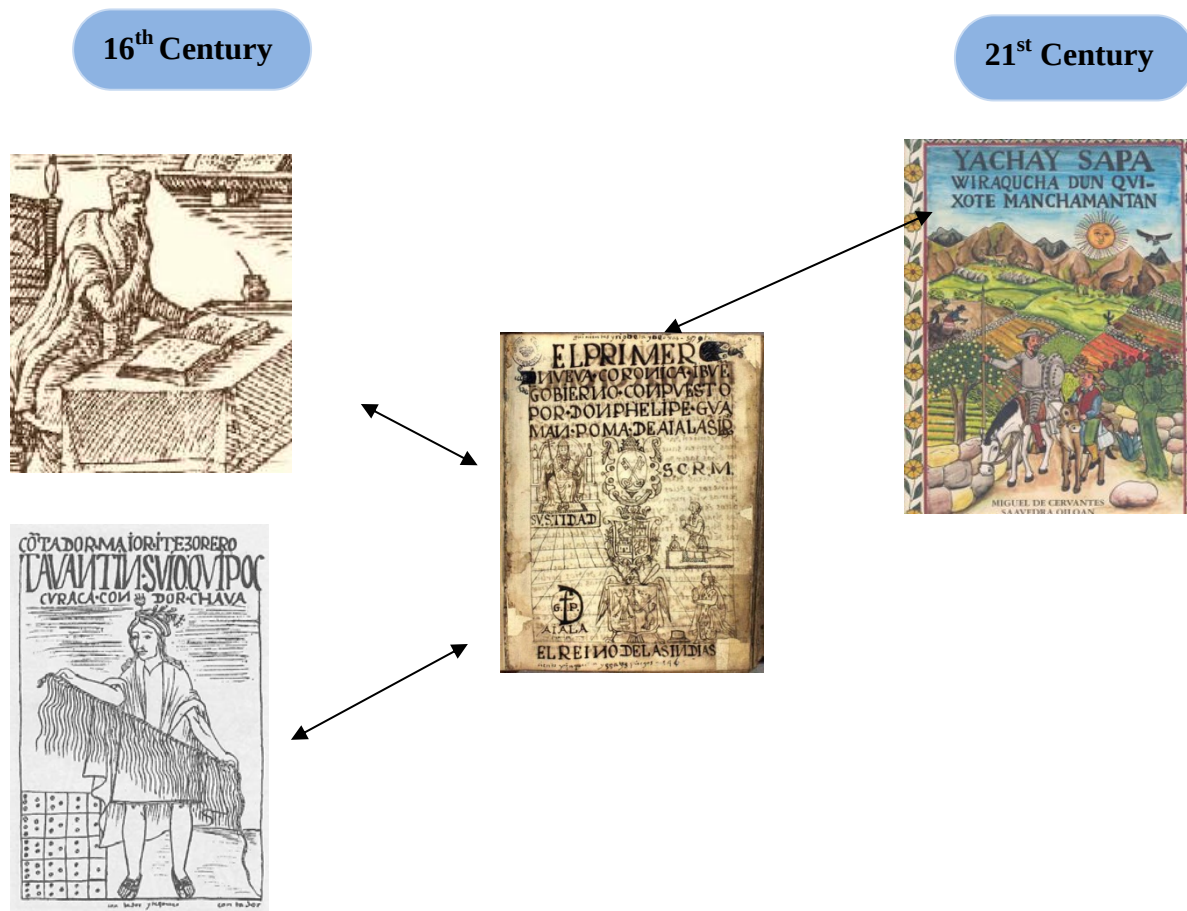


Figure 3: The Trajectory of the Coloniality of Power in the Americas

Figure 3 illuminates the contested literacy practices at the heart of the Trajectory of the Coloniality of Power. The image of the Renaissance secretary visually encodes the social practices of European Renaissance literacy during the early modern/colonial period and occupies the upper left quadrant of European Renaissance Literacy. This image is connected by a vector to the title page of Guaman Poma's *Nueva corónica*. Below the Renaissance secretary, the image of the *khipukamayuy* visually encodes the social practices of Andean *khipu* (quipu) literacy and occupies the lower left quadrant of Amerindian Pre-Columbian Literacies. (This particular image is one of the pictorial representations Guaman Poma composed for the *Nueva corónica*.) The image of the *khipukamayuy* is also connected by a vector to the title page of *Nueva corónica*. These two images document the presence of maximally dissimilar semiotic systems in the early modern/colonial period. The vectors that connect the social practices of Renaissance and Andean quipu literacies to Guaman Poma's text reflect that, when he was writing it, both literacies were used and contested for encoding and transmitting cultural information. The outcome of this contest is represented by the Trajectory of the Coloniality of Power. Going from the title page of *Nueva corónica* to the cover of *Yachay Sapa Wiraqucha Dun Qvixote Manchamantan*, (*Don Quixote* translated into Quechua), this vector represents the continuity of alphabetic-text literacy from its introduction in the 16th century to its dominance in the 21st century.

The discontinuity of Andean *kipu* literacy between the *kipukamayuy* and Poma's *Nueva corónica*, as represented by his apparent embrace of Spanish and alphabetic writing, represents the ideology of the Trajectory of the Coloniality of Power. This ideology asserts the inevitability of alphabetic-text literacy extinguishing quipu literacy practices—and by extension other Amerindian literacy practices—because indigenous literacy practices were ill-suited to the conservation and transmission of cultural knowledge. For literacies practices worldwide, see (Endangered Alphabets: The Blog [online]). From this worldview, the Quechua translation of *Don Quixote*—the early 17th century classic of European, Spanish-language literary culture—is another milestone in the transformation of indigenous America into the “modern world.” It makes accessible to Quechua-speakers cultural knowledge of 17th-century European literacy practices and literary culture, which may enable them to more fully assimilate to the modern world.

The conflict between Renaissance and indigenous literacies and ways of knowing was played out in what Pratt termed the “‘contact zone,’ . . . the space of colonial encounters, the space in which peoples geographically and historically separated come into contact with each other and establish ongoing relations, usually involving conditions of coercion, radical inequality, and intractable conflict” (1992, p. 6). In the Andes, the apparent discontinuity of quipu literacy and the continuity of alphabetic-text literacy is not the outcome of the inherent superiority of one set of sociocultural practices over another. Rather it is an outcome of asymmetrical power relations, which Ortiz defined as “transculturation:”

how subordinated or marginal groups select and invent from materials transmitted to them by a dominant or metropolitan culture. While subjugated peoples cannot readily control what emanates from the dominant culture, they do determine to varying extents what they absorb into their own, and what they use it for, (quoted in Pratt, p.6)

Given Guaman Poma's startling achievement in writing in Spanish and Quechua, Pratt applied this definition to the *Nueva corónica*. She characterized it as an archetypal transculturated text for the obvious reasons that Guaman Poma selected a Spanish literary genre (the chronicle), the Spanish language, and alphabetic-text literacy to address King Phillip III and advocate particular reforms.

The Trajectory of the Coloniality of Power identifies the discontinuity of quipu literacy represented by the disjunction between the *kipukamayuy* and *Yachay Sapa Wiraqucha Dun Qvixote Manchamantan* as an accelerative metacultural process in the contact zone of 16th century Peru. Metaculture describes and clarifies the continuities and discontinuities within the social processes following social pathways that culture lays down for itself as it travels across space and through time. Seeing these texts as cultural products of accumulated social learning, we can see that Spanish colonialism changed social conditions for the indigenous people of Peru, subordinating their cultures to Spanish colonial culture. As social conditions changed, culture changed and social practices of literacies changed. From these physical manifestations of immaterial cultural processes, we witness the transformation of social practices of literacy as a result of colonialism, and the perpetuation of this transformation as a result of the Coloniality of Power.

These texts as physical manifestations of metacultural processes are the vehicle for disseminating alphabetic-text literacy, making it accessible to others. Guaman Poma's archetypal transculturated text is a striking example of accelerative metaculture, of oldness—quipu

literacy— transformed into newness, alphabetic-text literacy in the early 17th century. He understood that both *kipukamayusq*s and Renaissance secretaries used semiotic systems to encode and communicate cultural information, and he composed a text that drew on both.

The Trajectory of the Coloniality of Power also identifies the continuity of alphabetic-text literacy between the *Nueva corónica* and the *Yachay Sapa Wiraqucha Dun Qvixote Manchamantan* in the 21st century as an inertial metacultural process. Since the imposition of Renaissance literacy practices and their adoption by indigenous and mestizo subjects, alphabetic-text literacy has dominated. For more than 500 years, social practices of alphabetic-text literacy have been traditional culture.

An Elaborated Definition of Border Gnoseology

Mignolo's thesis in *Local Histories/Global Designs* is that one mechanism of Western colonialism is making distinctions between epistemology and hermeneutics in such a way that Western epistemology "subalternizes" other kinds of knowledge (2000, p. 13). He draws on Mudimbe (1988) to construct his definition of "border gnoseology."

Mudimbe argues that the history of philosophy as a disciplined practice (imposed on Africa by colonialism) was the means by which "other undisciplined forms of knowledge were reduced to subaltern knowledge by colonial disciplined knowing practices called philosophy and related to epistemology" (p. 10). To inquire into and clarify this phenomenon, Mudimbe discusses the Greek etymology of gnosis, which comes from ancient Greek *gnosko*, "to know," and, more specifically, "it means 'seeking to know, inquiry, method of knowing, investigation, and even acquaintance with someone. Often the word is used in a more specialized sense, that of higher and more esoteric knowledge' (Mudimbe, 1988, p. ix)" (p.11).

"Gnosiology" refers to "the theory of the origin, nature, and validity of knowledge" (Webster's New International Dictionary, Second Edition, Unabridged, p. 1070) and "epistemology" refers to "the theory or science of the method and grounds of knowledge, especially with reference to its limits and validity" (ibid., p. 861). "Epistemology" is often used as a synonym for "knowledge," thus knowledge is heavily associated with the "science of the method and grounds of knowledge." "Gnosiology" is rarely used, thus "the theory of the origin, nature. . . of knowledge" goes largely unexamined. Mignolo uses "gnoseology as the discourse about *gnosis* and I will understand by *gnosis* knowledge in general, including *doxa* and episteme" (2000, p. 11). *Doxa* is Greek for common belief or popular opinion and "episteme" is Greek for knowledge or science. Plato set "episteme" as true knowledge, in opposition to *doxa*:

The difference in Plato's work between *doxa* and episteme is well known, the first indicating a type of knowledge guided by common sense and the latter a more second order knowledge, a systematic knowledge guided by explicit logical rules. (Mignolo, 2000, p. 9)

Mignolo uses "gnosis" to name a more expansive kind of knowing than the scientifically inflected "epistemology." Gnosis combines commonsense knowledge earned through experience with knowledge that things function systematically following logical rules, which he then applies to knowledge derived from the experience of being positioned as subaltern:

Border gnosis as knowledge from a subaltern perspective is knowledge conceived from the exterior borders of the modern/colonial world system, and border gnoseology as a discourse about colonial knowledge is conceived at the conflictive intersection of the

knowledge produced from the perspectives of modern colonialisms (rhetoric, philosophy, science) and knowledge produced from the perspective of colonial modernities in Asia, Africa, and the Americas/Caribbean. (p. 11)

In other words, border gnosis as “knowledge conceived from the exterior borders of the modern/colonial world” describes the kind of accumulated social learning transmitted among the villagers of Tupicocha, the townspeople of Tepoztlan, and practitioners of Chicano visual discourse in Oakdale. Border gnoseology describes a discourse about the conflictive intersection of epistemology, which is “knowledge produced from the perspectives of modern colonialisms,” and hermeneutics, knowledge as accumulated social learning about being subaltern and about the rules of the system of power that positions one as subaltern, which is “produced from the perspective of colonial modernities.”

The empirical evidence contradicts the ideology of the Trajectory of the Coloniality of Power; figures 4, 5, and 6 document the existence of indigenous literacy practices in the Americas. Border gnoseology describes the “conflictive intersection” of the ideologies of the Trajectory of the Coloniality of Power and the Trajectory of Border Gnoseology. The latter posits that the social practices of indigenous literacies are well suited to the conservation and transmission of subaltern cultural knowledge, and have been used for such purposes since pre-Columbian times. Inertial metaculture describes the continuity of practicing indigenous literacies, and accelerative metaculture clarifies the changing practices of Indigenous literacies as social processes following social pathways that culture lays down for itself. In the cases from North America, Mesoamerica, and South America, these social pathways serve these communities’ needs to pass on border gnosis, accumulated social learning about resisting forms of coloniality.

The Trajectory of Border Gnoseology

The Trajectory of Border Gnoseology is driven by the survival of social practices of Amerindian literacies in subaltern communities that intimates these communities’ agency to resist social practices and discursive formations of coloniality. It names continuities between 16th century and 21st century indigenous literacy practices and ways of knowing that have coexisted and coevolved alongside of alphabetic-text literacy. Whereas the Trajectory of the Coloniality of Power privileges Guaman Poma’s adoption of Spanish language and Renaissance alphabetic-text literacy, the Trajectory of Border Gnoseology highlights his inclusion of indigenous languages and his prodigious production of visual representations of Inca and colonial Peru. We argue that Guaman Poma’s text is transculturated, but with an emphasis on different culturally valued social practices of literacies than is routinely acknowledged (Pratt, 1992). Thus we trace continuities from Amerindian literacies that were subalternized in the 16th century to transculturated literacy practices in indigenous and mestizo subaltern communities in the 21st century. These literacies continue to offer practitioners a means of preserving their autonomy under the pressure of coloniality, and to critique and resist more powerful groups.

We have represented the Trajectory of Border Gnoseology visually in Figures 4, 5, and 6.

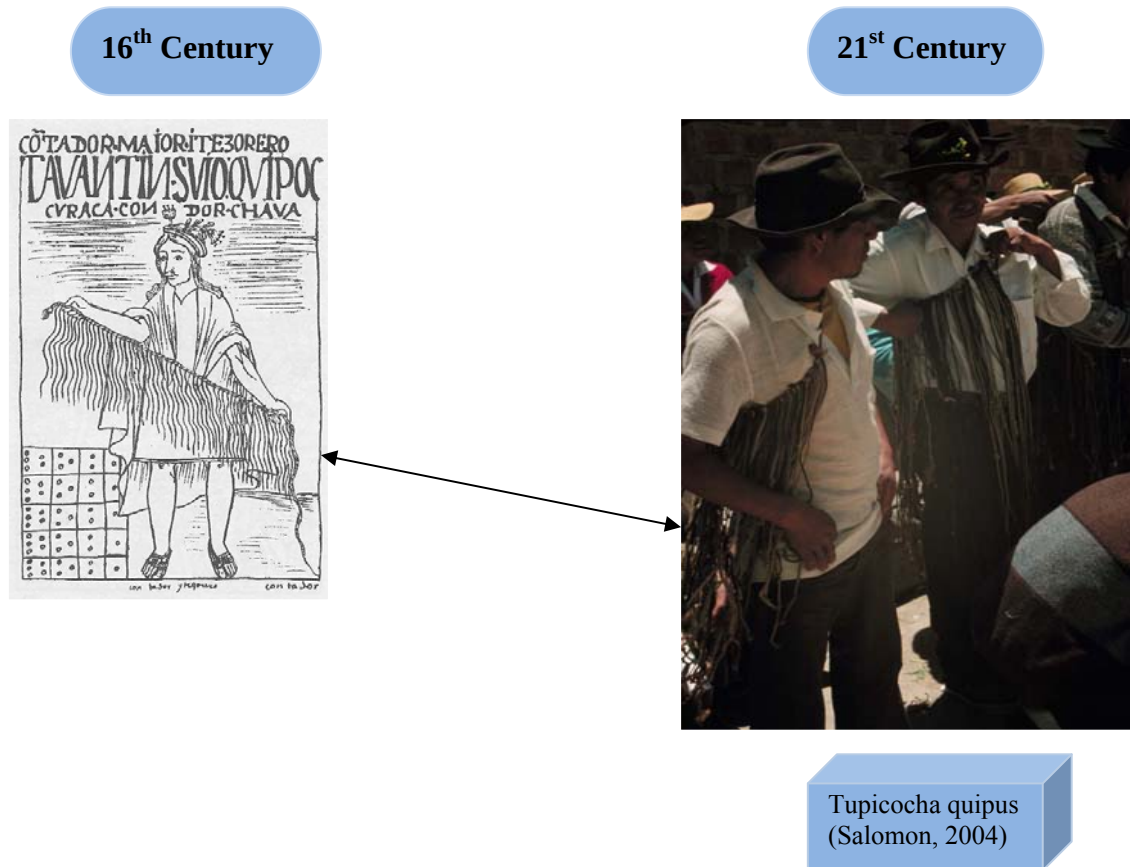


Figure 4: The Trajectory of Border Gnoseology in the Andes

Figure 4 draws on Frank Salomon's "ethnography of writing" adapted to the social practices and political significance of "*equipocamayos*" in the village of Tupicocha, Peru (2004, p. 6). Ethnohistoric inquiry in Tupicocha reveals that quipu literacy and alphabetic-text literacy coexisted for more than 500 years, yet now Tupicocha's quipus are worn (rather than read) in an annual civic plenum and confer political status on the wearer. *Equipocamayos* is both a Spanish cognate for *kipukamayuqs* and a "punning folk-etymology" on *equipo* (Spanish for 'team'), which refers to the Tupicocha quipu's function in the political organization of the village (p. 5). Tupicocha is organized into *ayllus*, an ancient word for sectors, and:

all but the newest of them were symbolized in political ritual by quipocayamos . . . The ayllu that owned the cords had . . . the same names as the ones that made up the confederacy which the Inka regime called the 'thousand' of Checha. . . [and] each ayllu really is a 'team' . . . in the sense of furnishing one team in the complex array of crews who, in friendly rivalry, do the village's basic infrastructural work. (p.5)

That Tupicocha's *ayllu*'s names have continued since the Inca regime, that these *ayllus* own quipus that are worn in an annual ceremony, and that these quipus are viewed as the village's living constitution, its founding organization, "argues against the supposed political demise of the cord-art in the early colony" (p. 21). Inertial metaculture describes the 500-year continuity of the social practices of *kipukamayuqs* and *equipocamayos* in Tupicocha. Accelerative metaculture clarifies the discontinuity in the ways Tupicochans use quipus through time, which

shifted from carrying textual to performative or symbolic meanings at the turn of the 20th century.

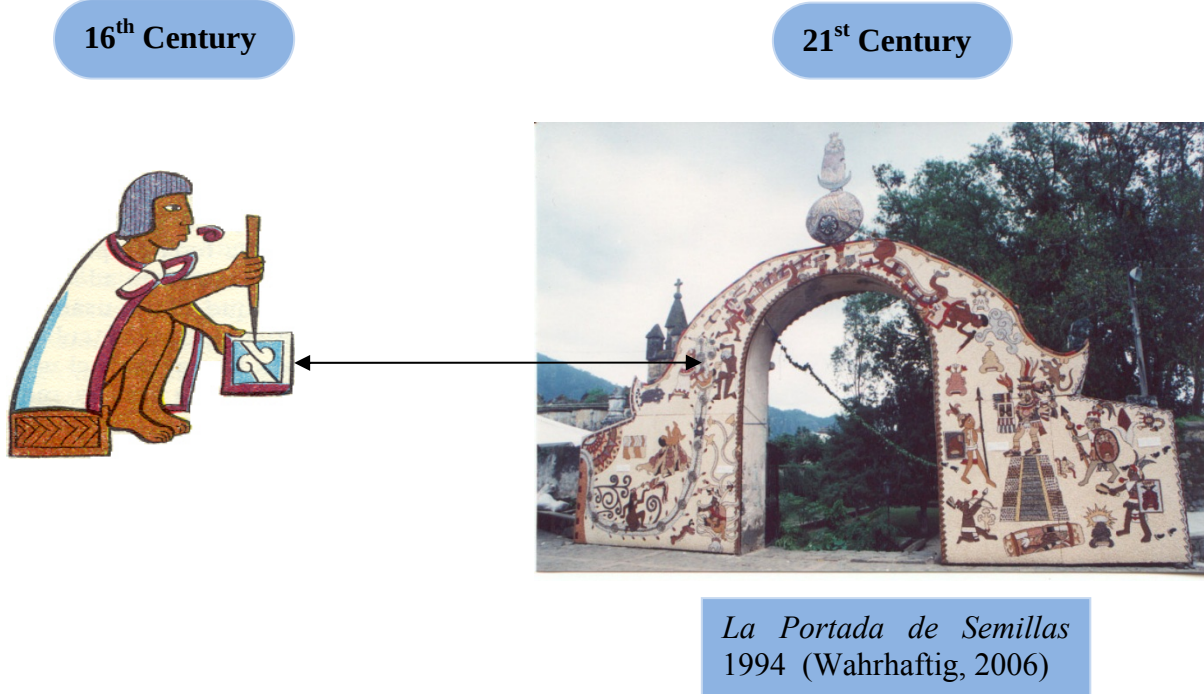


Figure 5: The Trajectory of Border Gnoseology in Mesoamerica

Figure 5 draws on Albert Wahrhaftig's work documenting the beginning and evolution of the annual creation of a *portada de semillas* (a mosaic mural made by gluing tens of thousands of seeds to plywood backing) in Tepoztlan, Morelos, Mexico.

The portadas have evolved into a deliberate communally supported effort to consolidate and communicate the value of Tepoztlan's traditional culture in the context of the present day world. Each constitutes an annual public visual declaration about the present state of Tepoztlan as measured against the ancient and sacred roots of Tepoztecan culture. The makers are, in effect, analogues to the pre-Columbian tlaculio, "the Aztec pictographic poet, whose wall art draws the past into the present through recourse to reds, blacks, and ochres" (Campbell 2003: 198). (Wahrhaftig, 2006, p. 3)

In the mid-1990s powerful interests in nearby Mexico City sought to usurp Tepoztecan property, water, and townspeople to build a golf community for the ultra-rich. During that time the annual *portadas* retold the legend of *el Tepozteco*. This is the Mesoamerican boy-hero who confronted and killed the monster of the *Xochicalco* empire, saving his kin and freeing all the kingdoms in the region from Xochicalcan rule. Invoking Tepozteco inspired the townspeople in their confrontation with monstrous developers, politicians, and corporate elites. The townspeople barricaded Tepoztlan, occupied the town hall, and repelled attacks by state riot police intent on retaking it. The *portadas*, "a deliberate attempt to reinforce Tepoztecan identity in the face of an ever-increasing intrusion of the globalized world into Tepoztecan autonomy," rallied the townspeople, who defeated the golf club project in what is now known as the "Golf Club War"

(Wahrhaftig, 2006). Accelerative metaculture describes the social processes by which the first *portada* in 1991 became the means to reclaim social practices of Mesoamerican pictographic literacy. It also clarifies the tradition of resistance to imperialism by using pre-Columbian literacies to critique powerful groups seeking to subvert subordinated groups' autonomy.

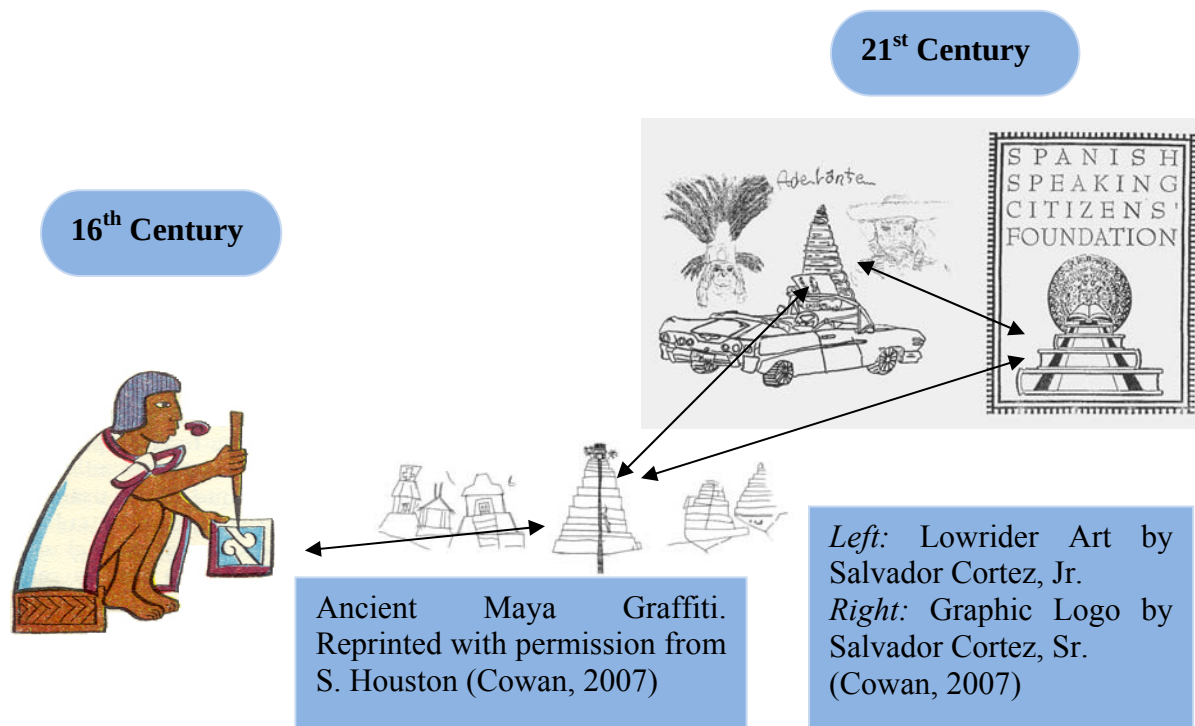


Figure 6: The Trajectory of Border Gnoseology in the U.S.

Figure 6 draws on Peter Cowan's literacy ethnography of social practices of lowrider art in a *barrio* community in Northern California. Those who have been socialized into the practices of Chicano visual discourse in Oakdale learn to "read" and "write" circulating semiotic forms, like the Mesoamerican pyramid, as symbols to communicate meaning about contemporary lived experiences (see also Cowan, 2008). This is border knowledge, a transculturated epistemology in the U.S. that draws on Spanish/Latin American and Amerindian ways of perceiving, thinking and knowing that is subaltern (Mignolo, 2000). The existence of pre-Conquest Mesoamerican semasiographic literacies, the presence of Latino visual discourse in Oakdale that operates along semasiographic principles, and Latino youths' use of it to visually communicate a message of pride in their indigenous ancestors suggests that this is a subaltern literacy that evolved out of the contact zone of Mesoamerica following the Conquest (Saldivar, 2004). Accelerative metaculture describes the revealing connections between social practices of Mesoamerican pictographic literacies and Chicano visual discourse in Oakdale. It also clarifies social processes of resisting negative stereotypes and embracing the indigenous aspect of the Chicano cultural identity, which connects with the Mesoamerican tradition of creating counter-discourses to the discourses of powerful groups that subalterns are expected to accept.

A Transnational Trajectory of Border Gnoseology

Using colonial semiosis and metaculture to apprehend empirical evidence for the colonality of power and border gnoseology has implications beyond the study of Guaman Poma's text. It has personal implications for indigenous and mestizo intellectuals as well. For instance, Coronel-Molina's own lived experience (1999) represents the positionality of the intellectual in relation to the subaltern semiosis. He is an intellectual (as defined by Western standards) who is also indigenous person who comes from a remote area of the South American Andes (that is, the sociocultural periphery), where abject poverty is the norm, and obtaining more than an eighth-grade education is still rare. To achieve what had always been a life-long dream, a college education, he had to pass through a labyrinth of profound and complex struggles in his life, crossing many linguistic, cultural, and geographical boundaries. In the process, he developed various dimensions of his identity before first establishing himself in the metropolitan city of Lima, Peru (the social and cultural center), where he continued to struggle to improve himself and overcome countless hurdles to achieve his goals, and finally at an institution of higher learning in the United States.

Coronel-Molina is a product of a society in which a sharp division still exists between the mainstream, hegemonic society and "others," who often appropriate hegemonic tools for their own purposes in a classic example of Pratt's autoethnography. It is not only Coronel-Molina who defines himself as a member of such a subaltern society, but the dominant society of Peru also recognizes and treats him as such. What is it that made him "other" despite having attained so many of the markers of a member of the mainstream society? Quite simply, it is the mere fact that he is a Quechua speaker Andean native who lived in a society dominated by Spanish-speaking criollos. This fact fits Norval's definition of an ethnic group, according to which it is impossible to define one's ethnicity without referring to an "other," distinct from the in-group's perceived "self" (1996). This, of course, is the same unreflective process that most dominant societies follow, generally defining themselves as "us," non-ethnic or "the nation," and all other groups as "them" or merely ethnic. In Peru, the Indigenous population are just one of the many "others" against whom the criollos define themselves. Hence, Coronel-Molina is a member of a marginalized ethnic group. While he spent his childhood in an Indigenous culture, he passed his youth and entered adulthood in the criollo culture, where dominant Spanish-speaking society constantly reminded him of his lower social standing. He did not let this hold him back from pursuing his ambitions. Few subaltern subjects receive the opportunities he has had in his life. These opportunities have allowed him to broaden his horizons—and his identity—beyond the sphere of his ancient and vibrant cultural roots, while still keeping close ties to those roots. Hutchinson and Smith believe that this is a common phenomenon: "it is ... quite possible for large numbers of individuals of a diaspora ethnîe to assimilate to their host society, and yet leave the ethnîe in question intact" (1996, p. 5). They seem to be proposing an additive model of diaspora ethnicity, and certainly Coronel-Molina believes he has added to his ethnic identity, rather than replacing it in any way.

Coronel-Molina is an example of what Clifford discusses in his article "Traveling Cultures." He is an "ex-centric native" a "traveling 'indigenous' culture-maker" with "hybrid cosmopolitan experiences" in addition to his "rooted, native ones" (1992, p. 101). Ultimately, if there is one thing he has learned from his life experiences, it is that he must preserve his sense of identity despite the prejudices he may encounter along linguistic, cultural, and geopolitical

borders. In the preface of *Borderlands/La Frontera*, Anzaldúa, a Chicana author and intellectual, discusses her experience of life on the border:

Living on the borders and in margins, keeping intact one's shifting and multiple identity and integrity, is like trying to swim in a new element, an "alien" element ... And yes, the "alien" has become familiar—never comfortable, not with society's clamor to uphold the old, to rejoin the flock, to go with the herd. No, not comfortable but home. (1987: preface, n.p.)

Anzaldúa's words speak to Coronel-Molina's experience, and at the same time, demonstrate that it is not unique. Because of the roads he has traveled and the new perspectives he has gained in transit, he inhabits the "shifting and multiple identities" Anzaldúa speaks of. He, too, has developed his own "hybrid culture," a culture that defines who he is and where he fits in the complex society in which he lives. And it seems that one of the keys to his survival is not only the hope for a better future, but also the ties he has maintained with the past that have helped him remember who he is and who he wants to become. Schlissel's observation about American frontier women resonates with his experience: "They [the frontier women] simply refused to serve the framework of their old lives as they began to build a new" (1989: xvi). It is knowing who he has been, based on his personal, linguistic and cultural history, that allows him to understand who he is now and be aware of the possibilities of who he may be in the future. Being always on the border, being a part of and apart from the center informs all of his scholarship.

In a nutshell, then, Coronel-Molina's autoethnography depicts his journeys and struggles to become a cosmopolitan and an "organic intellectual", and an effective and dedicated educator with much to offer to the local and global academic community. As Pratt notes,

if ethnographic texts are a means by which Europeans represent to themselves their (usually subjugated) others, autoethnographic texts are those the others constructed in response to or in dialogue with those metropolitan representations ... [A]utoethnography involves partial collaboration with and appropriation of the idioms of the conqueror. (1992, p. 7)

This means that when subaltern communities are recognized as exercising agency through their literacy and cultural practices, Western scholars who wish to understand how these literacies construct border gnoseology will have to confront and unlearn their intellectual privilege. In other words, they will have to decolonize scholarship in order to deconstruct and understand border gnoseology, which is closely related to the bidirectional dynamic of Ortiz's transculturation. In this sense, Coronel-Molina's autoethnography constitutes an example of transculturated material that can serve contemporary purposes. It is also an example of accelerative metaculture and border gnosis, "knowledge conceived from the exterior borders of the modern/colonial world" (Mignolo, 2000, p. 11).

Conclusion

Merging colonial semiosis with metaculture to explore social practices of Indigenous and mestizo literacies enables us to theorize continuities and discontinuities among semiotic systems in the Americas from the early modern/colonial period to the present postmodern/postcolonial period. Studies by Salomon, Wahrhaftig, and Cowan provide empirical support for apprehending that Indigenous and mestizo, subaltern communities still draw on transculturated practices of

Amerindian, pre-Columbian literacies to critique and resist more powerful groups that seek to exploit their less powerful positions. Using metaculture as our theoretical lens, we can see that social practices of literacies are socially learned, and products of those practices represent accumulated social learning. As social conditions change, culture changes, and cultural practices, like literacies, change. Accelerative metaculture theorizes how culture is continuously changing and converting oldness into newness. Accelerative metaculture drives the Trajectory of Border Gnoseology: it is traditional in its social practices and novel in the changing cultural products of those practices.

Indigenous and mestizo practices of literacy have coevolved alongside the imposed practices of alphabetic-text literacy and have transculturated to serve contemporary purposes. In the case of the Tupicocha quipus, we see that indigenous practices of quipu literacy were maintained for almost 400 years after the Conquest. Then, beginning at the turn of the 20th century, the social practices of making and communicating meaning transformed the use of quipus to a performative role in affirming the ancient political organization of the village. In the Golf Club War of Tepoztlan, townspeople drew on Aztec pictographic literacy to transform the annual *portada de semillas* into a text to retell the legend of *el Tepozteco*, in which the “boy-hero and liberator, stands for the ability of astute and courageous folk to overcome the illegitimate demands of powerful external oppressors” (Wahrhaftig, 2006, p. 10). In Chicano visual discourse in Oakdale, youthful practitioners acquire access to cultural knowledge that many use to construct cultural identities that counter negative stereotypes applied to them, that honor their indigenous ancestors, and that reflect their lived experiences as Latino youth in the U.S. (Cowan, 2005, 2007, 2008). And Coronel-Molina’s entire life has been an exercise in constructing an identity that allows him to make the best possible use of his Indigenous ways of knowing combined with the Western ways he has spent a lifetime acquiring and understanding. All four cases represent accelerative metaculture.

The Trajectory of the Coloniality of Power and characterizing Guaman Poma’s *El primer nueva corónica y buen gobierno* as an archetypal instance of transculturation encourages the belief that Amerindian literacies are extinct. When scholars in literary studies adopted transculturation to fit the colonial texts they were studying, they emphasized Indigenous and mestizo writers taking up the languages, literacies, and literary genres of their colonizers to write authoethnographies: “instances in which colonized subjects undertake to represent themselves in ways that *engage with* the colonizer’s own terms” (Pratt, 1992, p. 7). Working from the disciplinary perspective of literary studies, Pratt used a narrower definition of transculturation than Ortiz intended when he coined it (1947/1995). An unintended consequence was characterizing transculturation as a unidirectional dynamic in which the colonized adopt the ways of their colonizers, which has been reproduced in innumerable scholarly iterations.

Ortiz set transculturation in counterpoint to assimilation. Assimilation implies that shedding one’s native culture, conforming to, and then being absorbed into the dominant culture is, or should be, each individual’s goal. Ortiz created a paradigm to fit the dynamic of cultural integration in his native Cuba. In transculturation, the dynamics of cultural change happen in three stages: deculturation, acculturation, and neoculturation. Deculturation describes the process by which all, Indigenous people and (voluntary and involuntary) immigrants to Cuba, were torn away from their old cultural roots. This is a violent process in which the conflicts created by competing cultures, and the violent imposition of one cultural system on others, leads to the destruction of old cultural forms. Acculturation is a process of adopting or adapting various

cultural forms better suited to this different sociocultural context. Neoculturation is an ongoing project, the syncretic creation of new cultural forms out of the contact and conflict among old forms, a process of the transformation of culture into new forms to communicate new experiences and meanings.

Ortiz's transculturation is a bidirectional dynamic. Acculturation means that indigenous and mestizo creators of autoethnographic texts, such as Coronel-Molina, have a variety of cultural forms to adapt to their purposes. When transculturation is defined largely in terms of the subaltern selecting and inventing "from materials transmitted to them by a dominant or metropolitan culture" (Pratt, 1992, p. 6), it privileges the dominant materials and leaves unmentioned the subaltern selecting and inventing from Indigenous and mestizo materials. Colonial semiosis, by broadening what counts as colonial texts, enables us to apprehend what is Indigenous and mestizo material in autoethnographic texts, and to recognize previously overlooked texts and the social practices that produced them as products of border gnoseology. There is an Indigenous side to Guaman Poma's *El primer nueva corónica y buen gobierno* that has been overlooked. With "colonial semiosis" and "metaculture" we can glimpse a new theoretical landscape to be explored by reindigenizing Guaman Poma's *Nueva corónica*. This approach will serve as a significant corrective to transculturation by restoring to it the bidirectional dynamic Ortiz conceived it to be.

In short, metaculture and colonial semiosis are theoretical lenses that help us understand the trajectories of Indigenous literacies of the America (the Trajectory of Coloniality of Power and The Trajectory of Border Gnoseology). Language and culture are always in motion across time and space. As social conditions change, cultural and literacy practices change as well. Inertial metaculture guarantees the continuity of Indigenous literacy and cultural practices, and accelerative metaculture explains the dynamic, changing practices of Indigenous literacies in the Americas from the Conquest to the present as they resist different forms of domination and the Coloniality of Power, and participate in Border Gnoseology.

Works Cited

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Bartlett, L. and Holland, D. (2002). Theorizing the space of literacy practices. *Ways of knowing journal*, 2(1), University of Brighton, pp. 10-22.
- Barton, D. and Hamilton, M. Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton and R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*, (pp. 7-15). London and New York: Routledge.
- Baynham, M. and Baker, D. (2002). 'Practice' in literacy and Numeracy research: Multiple perspectives. *Ways of knowing journal*, 2(1), University of Brighton.
- Boone, E.H. (1994). Introduction: Writing and recording knowledge. In E.H. Boone and W. D. Mignolo, (Eds.) *Writing without words: Alternative literacies in Mesoamerica & the Andes*, (pp. 3-22). Durham and London: Duke University Press.
- Clifford, J. (1992). "Traveling Cultures." In L. Grossberg, C. Nelson and P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies*. New York and London: Routledge, pp. 96-112.

- Coronel-Molina, S.M. (2009). Forward. In F. Guaman Poma de Ayala, *The First Chronicle and Good Government: On the History of the World and the Incas up to 1615*, translated and edited by R. Hamilton, (pp. xiii-xvi). Austin: University of Texas Press.
- Coronel-Molina, S.M. (1999). Crossing Borders and Constructing Indigeneity: A Self Ethnography of Identity. In J.N. Brown and P.M. Sant (Eds.), *Indigeneity Construction and Re/Presentation*. Commack, NY: Nova Science Publisher.
- Cowan, P. (2005). Putting it out there: Revealing Latino visual discourse in the Hispanic Academic Program for middle school students. In B. V. Street, (Ed.), *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching*, (pp. 145-169). Philadelphia, PA: Caslon Publishing.
- Cowan, P. (2007). ¡Adelante! Conectándose al pasado, anhelando el futuro a través del discurso visual latino. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre 2007, pp. 951-986.
- Cowan, P. (2008). The transcontextualization of Chicano visual discourse. *57th Annual Yearbook of the National Reading Conference*. Chicago: National Reading Conference, pp. 100-113.
- Endangered Alphabets: The Blogg (online). Available at: <http://www.endangeredalphabets.com/>
- Francis, N. and Reyhner, J.A. (2002). *Language and Literacy Teaching for Indigenous Languages: a Bilingual Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gee, J.P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, (1st edition). London and NY: The Falmer Press.
- Hamilton, R. (2009). *The First Chronicle and Good Government: On the History of the World and the Incas up to 1615*, by Felipe Guaman Poma de Ayala. Translated and edited by R. Hamilton. Austin: University of Texas Press.
- Heath, S.B., (1983). *Ways with words*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Hernández-Zamora, G. (2010). *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hinton, L. and Hale, K. (2001). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hornberger, N.H. (1997). *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. Berlin and NY: Mouton de Gruyter.
- Huarochirí, a Peruvian Culture in Time (online). Available at: <http://www.anthropology.wisc.edu/salomon/Chaysimire/>
- Hutchinson, J. and Smith, A. D. (1996). "Introduction", in J. Hutchinson, J. and A.D. Smith (Eds.). *Ethnicity* (pp. 3-14). Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London and NY: Routledge.
- López, L.E. and Jung, I. *Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- McCarty, T.L. (2005). (Ed.). *Language, Literacy, and Power in Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCarty, T.L., and Zepeda, O. (1995), (Guest Eds.). *Indigenous Language Education and Literacy*. Theme issue, *The Bilingual Research Journal* 19, 1.
- Mignolo, W. (1994). The Movable Center: Geographical Discourses and Territoriality during the Expansion of the Spanish Empire. In F.J. Zevallos-Candau et al. (Eds.), *Coded Encounters: Writing, Gender, and Ethnicity in Colonial Latin America* (p. 16). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Mignolo, W.D. (1995). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Mignolo, W.D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Miller, M.E. (1996). *The art of Mesoamerica: From Olmec to Aztec*, (Revised Edition). New York and London: Thames and Hudson.
- Norval, A.J. (1996). "Thinking Identities: Against a Theory of Ethnicity." In E.N. Wilmsen and P. McAllister (Eds.). *The politics of Difference: Ethnic Premises in a World of Power* (pp. 59-70). Chicago: University of Chicago Press.
- Ortiz, F. (1947/1995). *Cuban counterpoint: Tobacco and sugar*. Durham, NC and London: Duke University Press.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial eyes: Travel writing and transculturation*. London and NY: Routledge.
- Saldivar, J.D. (2004). Response to "Devils or Angels." In J. Mahiri, (Ed.), *What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*, (pp. 75-77). New York: Peter Lang Publishing.
- Salomon, F. (2004). *The cord keepers: Khipus and cultural life in a Peruvian Village*. Durham NC and London: Duke University Press.
- Salomon, F. and Hyland, S. (2010). *Graphic Pluralism: Native American Systems of Inscription and the Colonial Situation*. Special Issue of *Ethnohistory* 57(1), 2010.
- Schlissel, L. (1989). "Introduction", in L. Schlissel, B. Gibbens and E. Hampsten (Eds.). *Far from home: Families of the Westward Journey*, pp. xv-xviii. New York. Schocken.
- Scribner, S. and Cole, M. (1981). Unpackaging literacy. In E.R. Kintgen, B.M. Kroll, and M. Rose (Eds.), *Perspectives on literacy*, (pp. 57-70), Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Smith, M.E. (2003). *The Aztecs* (2nd edition). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: University Press, Cambridge.
- Street, B.V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, UK: University Press, Cambridge.

- Street, B.V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education* [Online], 5(2). Available: <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>
- The *Popol Wuj* and the Mayan Cultures Archives/Archivos del *Popol Wuj* y las Culturas Mayas (online). Available at: <http://mayanarchives-popolwuj.osu.edu/>
- The Guaman Poma Website (online). Available at: <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/en/frontpage.htm>
- Urban, G. (2001) *Metaculture: How Culture Moves through the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wahrhaftig, A. (2006). Pictorial state of the culture representations in Tepoztlan, Morelos. Paper presented at the 2006 Meeting of the Latin America Studies Association, San Juan, Puerto Rico, 15-18 March 2006.

CHAPTER 14

Between Communication and Ethnic Identity: The Cultural Relevance of Language Acquisition, Memory and Forgetting

Jean-Jacques Decoster

Abstract

The idea of the “imposition of culture” needs to be further refined in situation of long term domination, as in the case of the Andean region, conquered and colonized 500 years ago, but where a state of ongoing postcolonial rule of the *criolla* population over the indigenous majority has determined social, economic and cultural relation for the past 200 years.

The paper takes as a point of departure a saying that involves language and dress as determination of identity as well as ways to achieve social mobility, and attempts to deconstruct the cliché into its respective components to show how those markers anchor, in different ways, cultural identity as they also become instruments of negotiation and transformation by the dominant as well as dominated group.

Diglossia and Cultural Manipulation

The aim of this paper is to reflect on contexts of pluriculturalism, where the dominant group may implement policies and actions designed to operate more or less successfully as instruments of social control of the dominated population. This manipulation is effected through cultural repression, imposition, and transformation, often exercised with the contradictory complicity of the very indigenous groups themselves, but which in the end leaves the autochthonous cultures forever changed and often voiceless.

A Meeting between Peers

I would like to start by recalling an episode in the not-so-distant past, of a routine meeting at the beginning of 1997, between the presidents of two neighboring countries. One was Abdala Bucaram, an Ecuadorian of Lebanese ancestry and sensibly nicknamed *el turco*, the Turk, in his country. The other was Alberto Fujimori, a Peruvian of Japanese descent and therefore known by his countrymen as *el chino*, the Chinaman.

As it so happens, the first of the two was ousted, a short time after this meeting, on grounds of insanity; and the second, who ruled Peru for 10 years, finally skipped the country in 2000, fled to Japan and was, I believe, the first head of state ever to fax in his resignation. He is now back in Peru, and is currently serving jail sentences on various charges of corruption and manslaughter.

The two men met several times during the short period they coincided as presidents of their respective countries. The meeting mentioned above took place in northern Peru. A photo of the event in the Ecuadorian press showed the two men sharing a plate of roasted guinea pig. Both wore the ponchos and ch'ullus of the campesina community they were visiting. It is a disturbing

picture not only for the smiling, animal-grease-covered faces of the two presidents, but also for the incongruity of seeing indigenous clothes worn by those two clearly not indigenous individuals. In fact, it was the custom of Fujimori always to wear the clothes of the indigenous communities he would visit on his many trips within the country. On the other hand, Bucaram just liked eating with his fingers in front of cameras. I should also add that at this summit the two men, the Lebanese and the Japanese, that is, *el turco* and *el chino*, spoke without an interpreter as they communicated easily enough through a common language, Spanish—although neither one spoke it with great proficiency.

Lucho Macas

So, shortly after returning home to Quito, Bucaram fell victim to a popular revolt. In those early days of February 1997, when the people and the Congress of Ecuador revolted against Bucaram and his entourage, one man stood out: Luis Macas, a congressman from Saraguro, in Loja, and the best known of a handful of indigenous politicians, respected for his honesty, and political dexterity. On the benches of Congress, he was easily recognized by the braid, the fedora hat and the Saraguro black poncho he wears. On the night of the first day of the events that led to the downfall of Bucaram, he spoke at some length in Quichua from one of the side streets near the presidential palace. Part of his speech was broadcast by the media. It was a call to solidarity and to calm. Yet the following day, rumors were spreading that he had called the indigenous populations to arm themselves and launch a bloody rebellion. It was clear that the man who was usually perceived by the white-mestizo community as wise and benevolent when he spoke Spanish, was suddenly assumed to be violent and threatening when using Quichua.

“Pierda ese poncho, hable castellano y tu puedes pasar”

There is a cliché, common in contemporary discourse on Andean identity, that seems to make the claim that Andean notions of race and ethnicity are not biologically indexed and that an individual can alter ethnic categories simply by changing his/her dress and the language they speak. This statement is at best a debatable assertion about modern-day social mobility, solidly based in a narrow vision of acculturation processes and aimed at rejecting common racial categories inherited from the colonial taxonomy of castas (Majluf, 1999).

In fact, the racial and social relations during colonial times were both simpler and more complex than the perfunctory catalog of genetic combinations depicted in viceroy Amat's paintings. Early Spanish settlers drew a clear division between the noble Incas and the *indios del común*, who were treated by the Spaniards much the same way they had been by the Inca elite: as labor. Interestingly enough, at least in the early days of the Colonial period, the category that was the most discriminated against was that of *mestizos*, for whom at first there was not even a name before one was borrowed from the field of biology. Although the likelihood of interracial relations had been contemplated by the Crown³⁸, it seemed that no one had thought of what to do with the result of those unions. Indeed, the Church clearly considered those children born of mixed unions as abominations against nature. And for all of the 16th and part of the 17th

³⁸ The *real cédula* dated 5th of February 1515 states: “[...] my wish is that the said *indias* and *indios* have entire freedom to marry those they wish, be it [other] *indios* or natives from these lands [i.e. Spaniards]” AGI Indiferente 419, libro 5 f. 156v, 1515, quoted in Decoster 2002.

centuries, the Church allowed *indios* to serve as clergy, but banned *mestizos* from the priesthood (Decoster, 2002).

Passers

The term “*indio ladino*” refers to indigenous individuals who had learned the language of the conquerors and used this knowledge to help in the negotiations between the Spaniards’ colonial society and the Andean populations (Adorno, 1992). It is interesting that the name itself goes back to another conquest, and was used in the Iberian Peninsula to designate members of the indigenous populations who had mastered the language of the Roman conquerors. Later it came to designate those—not originally Spanish speakers—Moors and foreigners—who had learned the Spanish language: *ladino* is still used to designate the language of Sephardic Jews.

The importance of those bilingual-bicultural individuals in the New World starts with Cortes’ La Malinche and Pizarro’s Felipillo. Those *indios ladinos* were the first cultural *mestizos*. *Indios ladinos* became essential to the Church during the campaigns of conversion and extirpation of idolatry. Early on, the *indios ladinos* were opportunistic betrayers of their own culture. As time went by, they formed an important category of individuals able to function in both cultures, and apparently to go back and forth. *Indios ladinos* were often also sons of noble Incas or of caciques who had been sent to the special Jesuit schools in order to have an entry in the colonial society. As such, *indios ladinos* were often involved in the legal defense of other Indians, as well as in the writing of religious texts and catechisms. Perhaps even more than the biological *mestizo*, with whom he shared many traits, the *indio ladino* occupied in the colonial culture the complex position of cultural mediator, translator and betrayer—the *traduttore traditore* of the Italians.

The Representation of the Other

A long time before the conquest of the Americas, early explorers had brought back to Europe tales and descriptions of barbarians they had met on their journeys. Many of those images of peoples on the periphery of the known world give more information about the world views of the Europeans than they do about the foreign lands they claim to describe (Bucher, 1981). There are drawings of men whose head is in the middle of their chest or who stand on one single massive leg, emphasizing the inhumanness of the savages.

The first descriptions of the New World expose a double vision of the Americas. In the early maps made after the discovery, the New World is represented as a savage young woman, bare-breasted and with feathers in her hair. In those same publications, Europe is portrayed as a woman in a Grecian toga, clutching a book to her chaste breast. In the descriptions of travels, edited by the Flemish publisher de Bry, the American natives are depicted as wild anthropophagic cannibals feeding on human corpses. This, by the way, is a good example of a word taking up a life of its own: Caribbean, Caliban, cannibal

Patterns of Conquest

Inherent to all situations of cultural contact or interaction, is the need for the identification of the self and the immediate recognition of the other. In very short succession, in the 15th and 16th century, most of the Andean region underwent not one but two extreme

situations of cultural contact and destructureation: first the Inca conquest and then the Spanish. The Spaniards' colonial enterprise was directed by their overriding assumption that the land controlled by the Incas formed an empire of which the political integrity necessarily paralleled an ethnic and cultural uniformity. In fact, the Inca colonization of the region, while explicitly preserving ethnic differences between the groups, did impose a political, economic, and, to some extent, ideological unity. But it took the Spanish conquest and the subsequent colonial rule to create and enforce a homogenous identity upon this culturally diverse population, through policies reflecting the conquerors' apprehension of the "indio" as universal and generic other.

Thus, Quechua, the language of the Incas, became the lingua franca of the empire through the mechanics first of trade and then of conquest. Yet, at the same time, the vernaculars were being maintained in the conquered regions, and coexisted with the interethnic use of Quechua. There were still at the beginning of the 17th century (2 generations after the arrival of the Spaniards) 700 dialects and languages in what was then the viceroyalty of Peru (Marzal, 1992). Those dialects have been disappearing little by little and are all pretty much extinct now. In fact, it was the Spaniards who imposed the use of Quechua as a universal language in parts of the Empire where it had not yet spread. The process of quechuanization of the indigenous population resulted in a semiotic shift through which Quechua speaking ceased to be a sign of (voluntary) integration as subjects of the Inca Empire, and became instead a sign of Indianness.

The pattern of cultural creation imposed by the Spanish conquest exemplifies a dialectical relation through which the forces of oppression and resistance engage in a process of mutual shaping that in turn determines the form and nature of their interaction. Under the Incas, the expression of cultural identity by the various ethnic groups was not only permitted; it was compulsory. For political, but also for ritual and ideological reasons, it was important that the empire would unite—but not blend—a composite whole of distinct elements. For example, each minimal ethnic group (*marka* or *llacta*) was given by the Inca as an honorific favor, or allowed to choose for itself, a specific dress—tunic, headgear, and sometimes earplugs for the local nobility—that would thenceforth identify the members of that group (Garcilaso, 1966; Guaman Poma, 1980; Cobo, 1964). Even the *mitmaquna*—those settlers who were part migrant workers, part hostages, and part garrison, and who had been uprooted from their place of origin and sent to other parts of the empire—were expected to continue wearing the costume of the native land they could never hope to see again (Murra, 1973, 1980; Prescott, 1847; Decoster, 1994).

Why the difference between those two patterns of conquest, the Incas and the Spaniards? In both cases, it has to do with control of the population. In the case of the Incas, it was relevant to maintain indirect control over the local manpower through military strength but also alliances, the use of symbolic gifts, and religious control. There was also a system of redistribution that centralized and unified a very diverse population. In the case of the Spaniards, it was necessary to establish a cheap source of labor in order to secure the financial success of the first colonists, while respecting the condition that the Catholic Church (Tratado de Tordesillas, 1493) had established for the conquest of the Americas: the conversion (i.e., the civilizing) of the native populations. The civilizing enthusiasm of Spain at the onset of conquest can be seen in the attitude of people like the rector of the University of Salamanca, Fernan Pérez de Oliva, who in 1528 writes that the labor of Columbus served to "mix the world and give the foreign lands the shape of ours." However, the conversion and civilizing of the Indians, demanded by the Spanish pope Alexander Borgia in exchange for the rights to the New World, carried with them a

consequence of ethical and moral order. During the Middle Ages and the Reconquista, the enslaving of the Moors and other non-Iberian peoples was justified precisely because of their status as barbarians and nonbelievers. The conflict for the conquistadors was thus that the Indians had to be *like us* (civilized and Christians), but not *too much* like us, which would have made difficult the systematic exploitation of the indigenous populations by the Spaniards.

In a first stage of conquest, several royal edicts had forbidden the Indians to, among other things, dress like Spaniards. But Solórzano in his *Política Indiana* insisted that it was essential to “educate the Indians in our customs” (quoted. in Marzal, 1992, p. 136). Again, we perceive the same contradiction: let them be like us, but not too much.

In the same way that Quechua became the generic language of the generic Indian, the poncho became his generic dress. The idea was that colonial religious and civil institutions guaranteed that the indigenous populations would be *reduced* in identical villages copied from European models; that they would worship the only true Christian God and pay tax to the Spanish crown; and also that they would all speak the same generic language (as we have seen) and wear the same uniform dress, made in *obrajes* with local labor and dyed in the greys and browns of the land.³⁹

Of course, things did not quite work out that way. Much of the population that had been relocated in “reductions” moved back to their place of origin. The Christian God had to share the faith of the people with his Andean colleagues, often disguised as Catholic saints. And the local and regional differences in design and colors re-emerged from the folds of the plain peasant dress, so that today, just like 500 years ago, it is not only possible but fairly easy even for a relative outsider to identify the region or even village of origin of the wearer of a given poncho. Thus the attempt to impose a homogenous Indian identity was, at least to that extent, foiled.

Gramsci

Antonio Gramsci (1971) suggested that the reality of conventional or arbitrary categories is grounded in historical processes, which is to say precisely that they are non-arbitrary. So North and South as notions of direction of geographical location are seemingly totally arbitrary. But over time, those notions acquire specific (non-arbitrary) meanings. What is Western civilization? Why is Japan in the Far East? In relation to what? More bizarre still is “Middle East.” Middle of what? Yet today when one reads the sentence “Airport security profiling of middle-eastern physical types,” there is no arbitrariness: it is a perfectly coherent and “objective” statement.

For Gramsci, arbitrary categories eventually acquire their own objectivity or reality, as in the case of race, or gender, supposedly based on objective (i.e., biological) differences, but which are in fact validated through a historical process of definition, which is ultimately a relation of power.

³⁹ There is still a debate whether the modern poncho derived from the Inca *unku*, or from 17th century European peasant dress. Regardless of the origin, the uniformization of the indigenous population was effectuated through the imposition of *ropa de la tierra* produced especially from local wool for the local population.

Dress vs. Language

Now is probably time to break up the initial cliché about identity quoted above, and to treat dress and language as discrete markers of identity that are functioning in very autonomous, yet articulated ways as “mutually referring symbolic resources” (see Rosaleen Howard, this publication) or else as components of systems of meaning in the construction of Spanish American identities. In the course of doing that, I will consider expressions of cultural identity through dress and language, but also practices of cultural restriction (or self-restriction) which at best have led to a redefinition of indigenous cultures and at worst to their destruction.

I would like to emphasize the primacy of visual symbols over articulated language. Dress—and body adornment—might be seen as the first expression of identity. Studies of the *Gé* groups of Brazil, show how the body is used as a billboard or canvas on which tattoos, body painting, feather ornaments, etc., serve to indicate, status, rank, age, but also emotions and intentions. This is what Terry Turner (1980) calls “the social skin.”

In Western societies, in the construction of arbitrary (in Gramsci’s sense) categories of identity, when nothing else any longer distinguishes between individuals, dress and ornaments are used to emphasize characteristics (e.g., gender) whose primary manifestations (e.g., sex) are hidden by the very same clothing worn by the individual.

Q’ala / cholo

Through a change of dress, identity is not traded, as in the cliché mentioned at the beginning of this paper. It is discarded. There is a Quechua term, *q’ala* that translates as ‘naked.’ The individual who leaves his village and adopts *mestizo* clothing, to follow our original statement, is called *naked* when he goes home to visit. The significant aspect is not the identity that he or she has acquired; it is the one that they have left behind. In the village of Q’eros in the Cuzco region, when villagers go to town to trade and buy, they wear a plain brown or grey “traveling” poncho over their own intricate and colorful ponchos, to avoid being recognized and derided as Q’eros. This *poncho de arriba* transforms them from easily recognizable Q’eros into generic *indios* from the highlands. Yet, they do not do the obvious, which would be to take off their Q’eros poncho; they still wear it under their brown one. The poncho is indeed the “social skin,” to misuse the image created by Turner, and cannot be peeled off.

Here is where the idea of “pasar” runs into trouble: *q’ala* has an equivalent in Spanish, and that’s *cholo*. A man cannot transform himself into a white/*mestizo* by copying their speech and dress. He or she will be unmasked as *q’ala* by his own culture and as *cholo* by the dominant one. This was the case of Alejandro Toledo, the man who succeeded Fujimori as president of Peru. During his campaign, Toledo scored points by reclaiming the nickname of *cholo*, which had been used as a slur by his political opponents. But once he had won the election, Toledo was neither recognized as belonging to the indigenous people nor to the Lima white elite.

Not All Resisted, and Not Everyone Was Oppressed

Shortly after first contact, there were only two ways of transcending the category of *indio* applied by the Spaniards to all the indigenous populations of the Americas. One was through biological *mestizaje*, which obviously started with Conquest. The other way was another kind of *mestizaje*, another cultural bridge often reserved to the elite by means of education, religion, or

political power. The first Spaniards had a great interest in maintaining the noble condition of the Incas and their descendants. Thus, for instance, being baptized in the Christian faith gave automatically to those people the status of *hidalgo* and the right to use the title of “don.” In addition, those members of the elite referred to as “the Indian republic” were granted a series of privileges that became part of the visual signs of their noble condition: they could wear the *mascapaycha* (Inca crown) and the *uncu* (Inca tunic), and ride a horse. By the 18th century, there was a certain lack of control as to who among the Indian elite had those rights, and there was a resurgence of Inca dress and “caciques would dress as Inca kings with the avowed aim of reviving the purest Inca tradition” (Vayssi re 1983: 51).

The Last of the Incas

This situation went on throughout the colonial period, with the *indios* tilling the land and working in the silver mines in exchange for a symbolic salary of coca leaves, while noble Incas and *criollos* and *mestizos* lived a rather comfortable colonial life. José Gabriel Condorcanqui Tupac Amaru (1738–1781) was a *mestizo* who had claims to Inca, non-Inca, and Spanish nobility. He was a direct descendant of the rebel king Tupac Amaru Inca, who was executed by Viceroy Toledo in 1572. José Gabriel had also inherited from his father the title of cacique of Pampamuras, Tunigasuca, and Surimana in the Bishopric of Cusco. In 1780, he decided to rebel against the taxes imposed by the colonial powers. The very nature of Tupac Amaru’s multicultural identity, is an indication of the complexity of the relations between the cultural identities at play. He originally appealed to the *mestizos* and *criollos* of Cusco and soon developed a following of Quechua speakers who saw in him a savior who could restore Inca hegemony. Today, as “precursor de la Independencia” he forms part of the official national pantheon with the *criollo* heroes of national independence Miguel Grau and Simón Bolívar and is also identified as Inkarr  in Quechua weavings—where he is represented as a human figure drawn and quartered by four horses.

Throughout his campaign, Tupac Amaru gave his orders in both Quechua and in Spanish (Valc rcel, 1970), in recognition of the dichotomy within his following. According to the makeup of his audience, in some of his addresses he would refer to himself as King of the Incas and emphatically promise the overthrow of the Spaniards; in others he would talk (in Spanish) in a more moderate tone of tax reform (Vayssi re, 1983). His success was impressive. After just one year, he had gathered an army of 60,000, and laid siege to Cusco at the end of 1780. But Tupac Amaru’s reluctance to attack the city caused his downfall and he was captured two months later, brought to trial and sentenced to be drawn and quartered in Cusco’s main square on the 18th of May 1781 (O’Phelan, 1988, 1989).

In descriptions of Tupac Amaru we read that he “wore the dress of a Spanish nobleman, including a black velvet coat, a gold waistcoat, a beaver dress hat, silk stockings and shoes with gold buckles” (Campbell, 1979, pp. 7–8). However, soon after the execution of Tupac Amaru, Spaniards prohibited the use not of silk stockings, but of Inca nationalistic symbols, among them claims of descent from the last Inca kings, hereditary caciqueships, the wearing of the Inca royal garb, the display of pictures of the Incas, plays or other writings about the empire, and the use of the Quechua language; in short, all the external symbols associated—at least in the minds of the colonial legislators—with Inca/Indian cultural identity.

This reaction clearly indicates the determination on the part of the authorities to treat the uprising as primarily an indigenous rebellion, in spite of evidence to the contrary. We must give

credit to the Spaniards and assume that the cruel execution of Tupac Amaru and his family and the ban on Inca symbols were not just to finish off the rebels. Rather they were meant as the elimination of what the colonial authorities perceived, or wanted to identify, as a threat to their own established order (Decoster, 1994).

Identity

Identity is constructed both from within the group and from outside, acquired or ascribed, absolute and relative. It is the opposition between those that define or identify the object or the individual. See the example of the poncho from Q'eros: in all its singular characteristics of design and colors it is ultimately only identifiable as a Q'eros poncho in virtual opposition to all the other ponchos from all the other communities of all the other regions of the Andes. Outside of that context, it is just a piece of weaving, beautiful and colorful, but unidentifiable.

Identity only exists as difference. This is what Saussure and other semiologists after him refer to as the arbitrary character of the sign (or differential character of the sign), as essential to the creation of linguistic meaning. These two motifs—arbitrary and differential—are inseparable in Saussure's view. Arbitrariness only prevails because the system of signs is constituted solely by the differences in terms, and not by their plenitude. The elements of signification function due not to the compact force of their nuclei but rather to the network of oppositions that distinguishes them, and then relates them one to another (1972).

Contrast between Dress and Language

As a semiotic instrument, dress is a sign (a symbol) of cultural identity, whereas language is an instrument of production and reproduction of that identity. There is no necessary undressing to pass from one linguistic community to another; this is what allows for bilingualism and diglossia. Dress projects identity to the outside (like the poncho) and binds those who share the same dress (as the uniform of an army does). Language is only exclusive when used.⁴⁰ By nature, it is only understandable by those that it links together. To outsiders, it is only recognizable as something foreign or nonidentifiable, or even as non-speech—"they do not speak our language"; "they don't talk Christian." If language is an instrument of communication on the inside, it ends incommunication towards the outside.

Incommunication

There is a well-known drawing by Guaman Poma (1615/1936) that I think encapsulates the notions of cultural contact, misunderstanding, and unmelding of identities I have mentioned above. In it an Inca and a Spaniard sit facing each other in their respective dress. The words that come out of their mouths are in their two languages. The puzzled Inca asks *kay quolque, mihuykichu?* and the Spaniard responds *Sí, este oro lo comemos*. [This gold, do you eat it? Yes, we eat this gold.]

The situation described by Guaman Poma is one of incommunication between the two cultures, which I suggest has been deliberately cultivated for centuries. During the colonial period and the early Republic, there was in all the Andean countries a *de facto* segregation between the two populations that shared the same space. And the cultural and linguistic differences served to justify this segregation.

⁴⁰ This might be debatable. See, e.g., language shift, code switching and code mixing among bilingual communities.

From Colonization to Globalization

Saraguro is a small town in Loja in the south of the Ecuador, where Luis Macas, the Ecuadorian member of parliament, comes from. The origin of the indigenous population is unknown. They are believed to have been *mitmaqkuna* settled there by the Incas, and their black poncho is thought to be a sign of mourning for the death of Atahualpa. The current generation of Saraguros does not speak Quichua, but their parents and their children do. There is a strong movement to recover their culture and some Saraguros have set up bilingual schools to teach their children a language they themselves have forgotten. At the same time, a complex of economic circumstances, high level of education, community organization, and the same settlement pattern that kept them away from the town and in the productive land that surrounds it, meant that Saraguros are much wealthier than the white *mestizo* population of shopkeepers and professionals who live in the urban center. What is happening is that young *mestizos* are now growing a braid. The dress of the Indians, in addition to encoding a place of origin and mourning for a dead king, has come to symbolize an economic and social position superior to that of the whites/*mestizos*, and therefore desirable.

Assimilation, Bilingualism and the Loss of Language

Data from the end of the 18th century (i.e. the time of the Tupac Amaru rebellion) indicate that 57% of the total population of the viceroyalty was defined as *indios*, monolingual in one indigenous language. During the Republic, a policy of national integration was put in place with very little success, and as late as 1940, over 30% of the population spoke only an indigenous language, while 44% spoke only Spanish. This means that only one quarter of the total population had any level of bilingualism. Aside from that 25%, two huge blocks of the population were simply condemned to incommunication. The situation changes during the second half of the 20th century, thanks to industrialization and modernization, processes that facilitate contact between indigenous and Creole groups, migration to the cities, introduction of the formal schooling system, and the accompanying censorship and self-censorship. Finally, at the end of the 20th century, the same Quechua language that had been imposed by the white conquerors as *lingua franca* or *lengua general*, and used as an instrument of colonization, entered the last phase of a process of elimination brought about by the national and international policies and practices of those same white people. It would seem that, as a consequence, incommunication would have diminished: census figures indicate 73% of monolingual Spanish speakers who cannot communicate with 8% of monolingual speakers of vernacular languages (*Censo Nacional de Población y Vivienda*, 1981, INEI)⁴¹. But in reality the low rate of bilingualism (less than 20%) indicates another form of incommunication: generational and intracultural. Those who learn Spanish are now incapable of communicating with their own grandparents.

⁴¹ This information does not seem to be available for more recent censuses.

Works Cited

- Adorno, R. (1992). El *indio ladino* en el Perú colonial. In M. León-Portilla, M. Gutiérrez Estévez, G. H. Gossen and J.J. Klor de Alva (Eds.), *De palabra y obra en el Nuevo Mundo. I: Imágenes interétnicas* (pp. 369-395). Madrid: Siglo XXI.
- Archivo General de India (1515ms). AGI Indiferente General 419, libro 5 folio 156v., 1515.*Real Cédula de 5 de febrero de 1515 sobre casarse libremente entre yndios/as y españoles/as*
- Bucher, B. (1981) *Icon and conquest: A structural analysis of the illustrations of de Bry's great voyages*. Chicago: University of Chicago Press.
- Campbell, L. (1979). Recent research on Andean peasant revolts, 1750–1820. *Latin American Research Review*, 14(1), 3–49.
- Censo Nacional de Población y Vivienda, (1981). Instituto Nacional de Estadística e Información <http://www1.inei.gob.pe>
- Cobo, B. (1653/1964). *Historia del Nuevo Mundo*. Vol. 91–92. Madrid: BAE.
- Decoster, J.-J. (1994). The cultural production of collective identity in an Andean community. Unpublished Doctoral thesis, Cornell University, Ithaca, NY.
- Decoster, J.-J. (Ed.) (2002). *Incas e indios cristianos: Elites indígenas e identidades cristianas en los Andes coloniales*. Cuzco: CBC/Kuraka/IFEA.
- Garcilaso de la Vega, el Inca (1609/1966). *Comentarios reales*. 3 vols. Colección Autores Peruanos. Lima: Editorial Universo.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. (Q. Hoare and G. Nowell-Smith, Trans. and Ed.). New York: International Publishers.
- Guaman Poma de Ayala, F. (1615/1936). *Nueva corónica y buen gobierno*. Edición facsimilar. Paris: Institut d'ethnologie.
- Howard, R. (2008), “Positions in the Andean Sociolinguistic Field: Relating to the Language of the “Other”, paper presented at the First Biennial Symposium on Teaching Indigenous Languages of Latin America (STILLA 2008), Bloomington, Indiana University. Available at: <http://www.iub.edu/~mlcp/stilla/>
- Majluf, N. (1999). *Los cuadros de mestizaje del virrey Amat: La representación etnográfica en el Perú colonial*. Lima: Museo de Arte.
- Marzal, M. (1992). *La utopía posible*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Murra, J.V. (1973). Rite and crop in the Inca state. In D. Gross (Ed.), *Peoples and cultures of native South America: An Anthropological Reader* New York: Natural History Press. Orig. in S. Diamond (Ed.) (1960), *Culture in history*. New York: Columbia University Press
- Murra, J.V. (1980). *The economic organization of the Inca state*. Greenwich, England: J.A.I. Press.
- O'Phelan, S. (1988). *Un siglo de rebeliones anticoloniales: Peru y Bolivia 1700–1783*. Cusco: Centro Las Casas.

- O'Phelan, S. (1989). Un siglo de rebeldía anticolonial. In C. Arroyo (Ed.), *Encuentros: Historia y movimientos sociales en el Peru*. Lima: MemoriAngosta.
- Pérez de Oliva, F. (1528/1965). *Historia de la invención de las Yndias*. Digital ed. from J.J. Arrom (Ed.). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Prescott, W. (1874/1962). *History of the conquest of Peru, with a preliminary view of the civilization of the Incas*. London: Routledge.
- Saussure, F. de (1972). *Course in general linguistics*. (R. Harris, Trans.) LaSalle, IL: Open Court Publishing Company.
- Turner, T. (1980). Social skin. In J. Cherfas and R. Lewin (Eds.), *Not work alone: A cross-cultural view of activities apparently superfluous to survival*. London: Maurice Temple Smith.
- Valcárcel, C.D. (1970). *El retrato de Tupac Amaru*. Lima : Editorial Rocarme
- Vayssiére, P. (1983) "Pouvoir créole et contre-pouvoir indien au Pérou: Ambigüité des revendications indiennes au XVIIIè siècle. In Association française des sciences sociales sur l'Amérique latine (Ed.), *Les frontières du pouvoir en Amérique Latine* (pp. 49–54). Travaux de l' Université de Toulouse-Le Mirail, série A, Tome XXII. Toulouse: Université de Toulouse-Le-Mirail, Service des publications

CHAPTER 15

El mito del *Kharisiri* y más allá de la enseñanza de las lenguas indígenas en el trabajo de campo

Vannessa Peláez-Barrios

Resumen

El mito del *Kharisiri* se presenta en las culturas aymara y quechua desde tiempos precolombinos. El mito se manifiesta con la presencia del *Kharisiri*, quien se cree que es un brujo o sacerdote que sustrae grasa y sangre de caminantes. El *Kharisiri* elige a sus víctimas quienes generalmente son viajeros cansados que pernoctan en el campo.

El presente trabajo tiene como base diferentes versiones del mito tanto de quechua y aymara hablantes. Al mismo tiempo y por lo que el mito implica, se han incluido versiones y opiniones de doctores en medicina científica y tradicional, y sacerdotes de diferentes congregaciones.

Sin embargo, en el proceso de recolección de información durante el trabajo de campo, el desconocimiento del idioma nativo resultó ser una brecha en la comunicación entre investigador y colaborador. La sensibilidad del tema exige una comunicación directa en donde el colaborador o “fuente de información” no se sienta investigado, más al contrario perciba un ambiente de confianza para entablar un diálogo.

De esta manera, el objetivo principal en esta presentación es explorar inconvenientes en el trabajo de campo, identificando como mayor obstáculo el uso e importancia de lenguas nativas en una investigación.

Introducción

Mitos, leyendas y supersticiones andinas como *Achachilas*, *Huacas*, *Layqas anchanchus* y *kharisiris* encierran concepciones de vida y representan la razón de ser de las culturas andinas. Diferentes interpretaciones de estas narrativas orales se han presentado a través de la historia, muchas veces esos razonamientos buscan ajustarse a la realidad actual tratando de encontrar nuevos significados al imaginario social de dichas culturas, tal es el caso del mito del *Kharisiri*.

Con el motivo de investigar este mito y su impacto social realicé un estudio etnográfico en la comunidad aymara de Corque, provincia Carangas del departamento de Oruro, y en la comunidad quechua de Mizque en Cochabamba, Bolivia. Corque, situado a 150 km de la ciudad de Oruro con una altitud de 3.800 metros sobre el nivel del mar, tiene más de 8.500 habitantes. Mizque está ubicado a 150 Km de la ciudad de Cochabamba con una población de 40.000 habitantes aproximadamente (INE, 2001).

No está por demás mencionar que para una investigación etnográfica el conocimiento del idioma nativo es fundamental para una comunicación efectiva entre investigador e informantes y la comunidad en general. Sin desmerecer la validez de esta afirmación considero que más allá del dominio del lenguaje nativo, existen factores determinantes y propios de cada trabajo de campo que un investigador debe tener en consideración.

Dentro del entendimiento de la importancia de lenguas indígenas en el trabajo de campo, presentaré, a partir de mi experiencia, estos elementos que pude identificar en mi investigación. De esta manera, poder así considerar la falta de conocimiento de lenguas indígenas y sus factores en el trabajo de campo como una brecha cultural entre investigador y la comunidad.

Descripción del mito

El mito se manifiesta con la presencia del *Kharisiri* quien es descrito como una persona vestida con una túnica que ataca a viajeros solitarios después de que con rezos especiales, sonido de campanas o el soplo de polvo de huesos humanos adormece a sus víctimas provocándoles un profundo sueño. Al despertar, las víctimas se sienten débiles y van adelgazando hasta provocarles un decaimiento progresivo, muchas veces hasta llegar a la muerte (Fernández, 2006; Ansión, 1989).

Las sospechas de haber sido atacados por este personaje mítico se esclarecen cuando se descubren marcas en el cuerpo de un objeto punzante. El *Kharisiri* extrae la grasa y la sangre de la gente con “una maquinita” con el motivo de comercio o ritos de brujería. Los principales sospechosos son miembros de la Iglesia, aspecto que se explicará en adelante.

Análisis lingüístico

El *Kharisiri*, *Llik'chiri Khari-Khari* en aymara y quechua boliviano, es también conocido en Perú como *Ñaq'ak*, *Khari-Khari* y *Pishtaco*, todos estos nombres tienen connotaciones negativas al igual que los derivados de sus sustantivos. Consultando las definiciones en diccionarios desde 1989 a 2007 encontramos los siguientes significados:

En aymara:

LIK'ICHIRI. s. El que saca la grasa.

LIK'ICHIRI. Mago de la grasa

KHARISIRI. s. Degollador; personaje mítico que en lugares solitarios con apariencia de un fraile, les saca el sebo a las personas cortándoles la piel en el ijar.

KHARIKHARI. “El que corta la carne”. Personaje legendario, a menudo imaginado como un sacerdote o monje que vagabundea en las noches oscuras por los caminos del campo. Adormece a los transeúntes solitarios, y les corta la carne y extrae la grasa de sus cuerpos para hacer velas. La víctima muere más tarde (La Barre, 1948, pp. 167, 192; Monast, 1972, p. 244).

ÑANQHA. Grave, maligno. Epíteto de los espíritus que hacen daño a la gente causando enfermedades y otras desgracias (Albó, 1971, pp. 962, 966; Van Den Berg, 1985).

KHARISIRI. s. Especie de fantasma que utiliza el hipnotismo para sacar la grasa de sus víctimas.

En quechua

LLIK'IQ. adj., s. Que rasga o rompe los tejidos.

ÑAKAQ. adj., s. Que maldice; que desea el mal a otros. // Blasfemo. // Persona que desea el mal a otra, por haber sido ofendido o dañado moral o materialmente.

KHARIKHARI. s. Hierba de tierras calientes que corta. Personaje legendario que extrae

grasa de la gente.

Algunos significados refieren enfermedades físicas, impresiones y acciones dañinas; por ejemplo:

En aymara

KHARA. Enfermedad de la piel causada por maleficios.

KHARICHIKUY v. Hacerse operar.
o *Ñak'ackikuy*.

KHARIÑA. Th. Degollar.

KHARIY/ÑAK'AY v. Operar.

LIK'I. Grasa.

ÑAK'A. s. Sufrimiento (*Diccionario Aymara-Castellano*, 1989).

ÑANQHA. Grave, maligno (Van Den Berg, 1985).

En quechua

K'ARINTAÑA v. Calumniar, acusar.

K'ARINTIRI adj. Falso, acusador.

KHARIÑA v. Cortar.

KHARIQANA v. Cortar una parte.

K'ARISIRI adj. Mentiroso.

KHARITATAÑA v. Cortar en varias partes.

LLIK'I. s. Rotura, rasgo, abertura.

ÑAKA. s. Maldición. // Blasfemia.

ÑAK'A. s. Dificultad, sacrificio, penuria (Academia Mayor, 2007).

El Kharisiri, es designado como un ladrón, una maldición y hasta una enfermedad que a través de calumnias y mentiras perjudica la estabilidad y las relaciones sociales de los habitantes. En este contexto el Kharisiri es considerado un ser ajeno a su comunidad. Esta lógica emerge desde el entendimiento de la cosmovisión andina, punto que a continuación se expone.

Cosmovisión andina

Domingo Llanque-Chana, sacerdote aymara, explica:

El mundo aymara es de relaciones sociales de reciprocidad, no tiene relaciones de poder de dominación con su medio, sino de relaciones hechas de gratitud y de responsabilidad. Esta filosofía ético-moral es distinta a la propuesta por el mundo occidental moderno donde el hombre se hace dueño y propietario y el amo de la tierra y de las riquezas que ella contiene. En el contexto aymara, una vida basada en la

reciprocidad es esencialmente ser cristiano. Por eso, ser cristiano es sinónimo en la mentalidad aymara. (1995)

Es entonces que el *Kharisiri* es visto como un ser maligno y dañino para la comunidad porque infringe los preceptos de la cosmovisión andina; armonía, equilibrio, reciprocidad y dualidad.

“Mi mujer ya no sirve desde esa vez”, indica Félix Mamani, residente de Corque, cuando cuenta el ataque que su esposa había sufrido meses atrás. “Ella me ayudaba antes, ahora ya no puede por que le duele su herida.” Se refiere al pinchazo que encontraron en el costado derecho de su cintura. El momento que el *Kharisiri* extrae la grasa de una persona, también extrae su alma y energía. Él sustrae para beneficio propio sin dar nada a cambio. La grasa, conjuntamente con los fluidos del cuerpo producen energía; al mismo tiempo esta energía afecta la productividad de la persona (Fernández, 2006). Considerando la estructura económica del *ayllu*, también afecta la productividad del hogar y de la comunidad.

La dualidad o complementariedad en la cosmovisión andina es también relevante para la comprensión del mito. El *Kharisiri* al presentarse como una figura solitaria no se ajusta al imaginario andino, el cual no acepta lo desigual o “*ch’ulla*”, como me explicó el *Mallku* o autoridad máxima de la comunidad de Corque, Primo Colque. En la cosmovisión andina es necesario percibir elementos pares; como hombre y mujer, sol y luna, día y noche, etc. Es por eso que los sacerdotes muchas veces no son aceptados como guías ya que no tienen la complementariedad de tener a una figura femenina al lado suyo. Asimismo, el *Kharisiri* es considerado como una imagen antisocial que trabaja solo y además roba y se aprovecha de la gente a través de mentiras y engaños.

La percepción del Otro desde un análisis histórico

Históricamente la imagen del *Kharisiri* ha sido relacionada con sacerdotes o miembros de una iglesia. Esta narrativa presenta una metamorfosis interesante en su percepción y creencias a través del tiempo. El cronista indio Guamán Poma de Ayala (c. 1550 – después 1616), describe en *Nueva corónica y buen gobierno* (1980) el uso de la grasa por frailes para realizar ritos de conexión con los dioses o “huacas”:

A estos hechizeros dizen los quales tomauan una olla neva que llaman ari manca, que lo cuesen cin cosa nenguna y toma sebo de persona y mays y zanco y plumas y coca y plata, oro y todas las comidas. Dizen que los echan dentro la olla y los quema muy mucho y con ello habla el hechizero, que de dentro de la olla hablan los demonios. [...]

Esto dichos pontifizes puesto de los Yngas hazían serimonias con carneros y conejos y con carne humana, lo que les dauan los Yngas, Toman sebo y sangre y con aquello y soplaan a los ídolos y vacas y los hacían hablar a sus uacas y demonios. (p. 251)

Es de conocimiento general que en los tiempos de la colonia todo lo que era inusual era considerado brujería. Algunas prácticas religiosas como el uso de campanas y rezos en la manifestación del mito crean desconfianza de la comunidad hacia el catolicismo y esos frailes que en su momento fueron señalados como hechiceros, hoy son vistos como *Kharisiris*.

Desde esta perspectiva la imagen del otro en el mito del Kharisiri se ha ido manteniendo relacionando al mentiroso, el que engaña con lo no-indígena y ajeno a la comunidad o cambio. Formando una imagen icónica del Otro.

Durante mis visitas a Corque y Mizque tuve la oportunidad de hablar con algunas personas y exponerles mi curiosidad acerca del mito. Algunos se mostraron dispuestos a mencionar que esta narrativa es vigente y real. Dos conversaciones en particular fueron las que llamaron mi atención referente a explorar la idea del “otro” o extraño a la comunidad.

La primera conversación es con Sr. Roberto en Mizque, Cochabamba. El Sr. Roberto, propietario de una tienda vivió toda su vida en Mizque, conoce muy bien a muchos habitantes de la comunidad y personas de la Iglesia. Sr. Roberto cuenta su experiencia:

5 Sr. Roberto: [...] ⁴² ves que antiguamente éramos aficionados al fútbol para entonces, y había pues un encuentro entre Cochabamba y La Paz. Y por ver eso, tarde nos hemos venido pues de la estancia, en la noche ya. Y detrás del cerro estuvimos a las ocho de la noche por ahí, nos pusimos un poco de () y venían pues, los dos mocosos pues, hemos pedido que se () y tenía mi mamita por ahí un compadre y el burro que teníamos, por ese camino se ha ido ps ⁴³. Yo detrás de él me ido ps.

Vannessa: ¿Persiguiendo al burro?

10 Sr. Roberto: Sí pues, para hacer dar la vuelta. Y me vengo, desde ese momento que he venido, qué me ha hecho. ¡Qué me ha hecho, qué me ha hecho, pero!, es decir que no he tenido ni un poquito de valor para caminar. Algo me ha pasado, estoy hablando bien pero no tenía ningún valor pues para caminar, apenas he llegado hasta ahí, hasta mi amigo en ahí (...) “mira hermano, no puedo”, he dicho. “¡Pucha! *Kharisiri* tal vez”, diciendo, y el perro por aquí por allá, por aquí por allá, por aquí por allá, ladrando, ladrando, así me ha pasado. Y antiguamente había pues esas cosas.

Vannessa: Ah, ¿sí?

Sr. Roberto: Eso ha sido, pero no me ha hecho nada.

15 Vannessa: No le ha hecho nada ¡más bien! //

Sr. Roberto: //No por, ¿¡sí no hubiera sido mi compañero y mi perro!?

Vannessa: Claro, le hubiera atacado//

Sr. Roberto: //Claro, me hubiera atacado.

Vannessa: Pero y que cree, con qué le ha (...) con qué cree que//

20 Sr. Roberto: //No, tienen pues alguna cosa pues, por que antiguamente todo pues macanas,

⁴² , indica un silencio corto o pausa

(...) silencio

// simultaneidad al hablar

() discurso ininteligible

[...] conversación previa

⁴³ “Ps” es una contracción de la palabra “pues.”

- llevaban, y nos soplaban pues.
- Vannessa: Ahhh//
- Sr. Roberto: //Como soplo nomás nos hacen pues.
- Vannessa: Pero son personas así nomás normales o //
- 25 Sr. Roberto: //Normal como (...) ¡como ustedes!
- Vannessa: Ah, ¿sí?
- Sr. Roberto: Normal son (...) hay “*Kharisiri Kayqa Kharisiri*”⁴⁴, decían antiguamente, ¿no?, claro que nosotros no sabíamos pues.
- Vannessa: Mmm, porque algunos dicen pues que no sienten y se duermen, ¿no?
- 30 Sr. Roberto: Claro pues, por ejemplo en ahí, si hubiera sido solito en lo que hubiera venido, me hubiera dormido y tranquilamente me hubiera hecho pues
- Vannessa: Y ha escuchado de otras personas que//
- Sr. Roberto: //Ah, mucho he escuchado, mucho (...)
- Vannessa: (...) Gente que les ha pasado.
- 35 Sr. Roberto: Siempre, algunos les ha pasado pues (...)
- Vannessa: Ah, ¿por aquí en Mizque o en otros lugares?
- Sr. Roberto: En otros lugares (...) (interrupción)
- Así pues, antiguamente había pues, harto había, ahora ya no, se ha perdido.

En su discurso, don Roberto hace una separación al utilizar “nosotros” y “ustedes.” En la línea 24 cuando pregunto a Don Roberto, si los *Kharisiris* eran personas normales, él directamente me señala como uno de ellos. Durante su discurso, Don Roberto transita entre ser parte de/a ser ajeno a los eventos ocurridos en su narrativa. En la línea 28 cuando explica que “*antiguamente*” se escuchaba más acerca del *Kharisiri*, inmediatamente se posiciona como ajeno a la narrativa indicando “claro que *nosotros* no sabíamos pues.” Estos cambios de participación en la narrativa de Don Roberto parecen demarcar la idea del “otro” y relacionarlo con la imagen del *Kharisiri*.

De esta manera, el *Kharisiri* es visto como un ser desconocido en donde su naturaleza encuentra explicación en lo extraño, foráneo e inusual. A pesar que el Sr. Roberto y yo mantuvimos una conversación previa en donde él me preguntó acerca de mis estudios, si tenía parientes en Mizque, quienes son mis padres e inclusive mi apellido, es comprensible que él aún no se sentía a gusto exponiendo detalles de la narración, como se muestra en las líneas 20 y 23, en donde el Sr. Roberto evita dar detalles de qué era lo que se soplaban.

Andrew Canessa explora la noción del “otro” en esta narrativa. Canessa argumenta que “El *Kharisiri*, sin embargo no sólo enfoca cómo lo ‘Blanco-occidental’ es entendido desde la perspectiva andina, sino más directamente cómo lo ‘indígena’ es entendido por indígenas” (2000). En este sentido, la identidad indígena en el mito es entendida desde una visión intrínseca

⁴⁴ Quechua boliviano, “*Kharisiri* este es *Kharisiri*”.

que revela cómo los indígenas se perciben unos a otros. De esta manera, el indígena o indio se encuentra en una situación conflictiva con los considerados no-indígenas.

¿Quién es indígena y quien no lo es? ¿Qué actitudes son las que definen la *indianidad*? ¿Quién es *Kharisiri* y como se lo identifica y bajo qué criterio se los identifica?

Felisa Mamani, vendedora de rellenos en Corque, comenta que los jóvenes ya han ido aprendiendo a ser *Kharisiris* y que muchas veces estas enseñanzas se convierten en una tradición que pasa de generación a generación. En la actualidad las sospechas de ser *Kharisiri* se extienden a los mismos miembros de la comunidad que demuestran actitudes diferentes a las habituales, por ejemplo, quienes rechazan las obligaciones comunitarias o sobresalen en la comunidad por poseer bienes poco comunes como autos lujosos, o también por realizar viajes costosos. Alfredo Gandier, antropólogo y sacerdote Jesuita residente de Oruro, explica que las sospechas generalmente apuntan a personas que no se relacionan socialmente en la comunidad, es decir personas introvertidas. En este contexto, muchas veces las acusaciones falsas llegan a provocar el exilio o muerte a los denunciados. Un claro ejemplo de esta afirmación se presenta en la siguiente conversación.

La Sra. Marta Quinteros, quien vive en Corque fue atacada por un supuesto *Kharisiri*, quien fue identificado como un profesor del pueblo. Luego de ser enjuiciado por la comunidad, fue exiliado a una comunidad más alejada de Corque.

Sra. Marta Quinteros: Sigue, más harto es desde ahora. Por eso, yo trancado siempre con piedra diciendo, entra nomás dice. Hay bastante ahora dice, hasta las chicas, jovencita hay dice, antes no había más dice, ahora más está, ¿quién será no?

Vannessa: ¿Jovencitas también?

Sra. Marta Quinteros: Si, jóvenes hay dice, estudiantes jóvenes, sí, normales, universidad, eso serán pues. Habrán enseñado, qué será ¿no ve?

Luisa Mendoza: Seguro pues, aprender también ¿no ve?

Sra. Marta Quinteros: Será aprenden eso ps ¿no? Por eso en flota, también así también pasa también. Cuando nos sentamos, ya está dormidos nomás dice.

Para la Sra. Marta Quinteros los *Kharisiris* son personas, en este caso estudiantes jóvenes universitarias, que aún están aprendiendo el “oficio” de ser *Kharisiris*. De esta manera, el *Kharisiri* ya no es considerado un ser que viene desde afuera, sino una persona que está dentro la comunidad, sin embargo que no es homogéneo a la misma. Considerando que la mayoría de los habitantes de Corque no asistieron a la universidad y por la descripción de la Sra. Quinteros, al parecer las personas que sí persiguen estudios superiores son aparentemente consideradas extrañas o diferentes. Tomando en cuenta este argumento y entendiendo que el *Kharisiri*, ahora una persona del pueblo, puede tomar represalias con aquellas personas que los denuncien, la gente evita hablar en detalle acerca de este mito.

Limber Sánchez, antropólogo y nativo de Corque explica que la desconfianza en una comunidad nace cuando se perciben actividades inusuales, por ejemplo, “Una familia que tiene auto, casa y que pueden viajar a muchos lados son sospechosos de ser *Kharisiris* y el trato a ellos es limitado porque no se los puede excluir completamente ya que la comunidad exige una

participación y convivencia entre los de la comunidad” (1998) Es entonces que el “otro” se comprende como aquel que no actúa o se viste como todos en la comunidad o el que ya no habla el idioma nativo. Este prejuicio provoca desconfianza general y crea tensiones entre la gente de la comunidad y esta misma con extranjeros —algunos de paso— como los investigadores.

Comprender el mito a partir de las experiencias personales de la gente es un gran paso para lo que la narrativa envuelve como ser el valor semántico de las palabras *Kharisiri*, *Llik'chiri* *Khari-Khari*, *Ñaq'ak*, *Khari-Khari* y *Pishtaco*, entender la narrativa desde la cosmovisión andina, la noción del “otro” y las repercusiones sociales de este argumento.

Entender el significado cultural e histórico de esta narrativa en un contexto actual es un desafío previo al aprendizaje del idioma. La lengua nos transporta a otro nivel que nos desplaza de ser el “otro” a ser parte de una comunidad o grupo. Sin embargo, en este texto he querido dar a conocer que en un trabajo de investigación debería de tomarse en consideración el contexto actual como un aspecto importante en el aprendizaje de lenguas.

Obras citadas

- Academia Mayor de la Lengua Quechua (AMLQ). (2007). *Diccionario Quechua-Español-Quechua*. Cuzco: AMLQ.
- Albó, X. (1971). *El quechua a su alcance*. La Paz, Bolivia: USAID, 962- 966.
- Ansió, J. (1989). *Pishtacos de verdugos a sacaojos*. Lima: Tarea.
- Canessa, A. (2000). Fear and loathing in the Kharisiri trail: Alterity and identity in the Andes. *Royal Anthropological Institute*, 6, 705–720. JSTOR. Bloomington: Indiana University Libraries. Disponible: <<http://www.jstor.org>>.
- Galindo, D. and Francisco, J. (1989). *Nuevo diccionario aymara-castellano, castellano –aymara*. Lima, Peru: Graphos 100 Editores.
- Diccionario quechua-aymara al español*. Disponible: <http://www.katari.org/diccionario/diccionario.php>.
- Fernandez Juárez, G. (2006). Kharisiris of August on the Aymara altiplano of Bolivia. *Chungara: Revista de Antropología Chilena*, 38(1), 51–62.
- Guaman Poma de Ayala, F. (1615/1980). *El primer nueva crónica y buen gobierno*, 251.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2001). Disponible: <http://www.ine.gov.bo>.
- La Barre, W. (1948). *The Aymara Indians of the Lake Titicaca Plateau, Bolivia*. Memasha, Wisc.: American Anthropological Association, 167-192.
- Llanque-Chana, D. (1995). *Ritos y espiritualidad aymara*. La Paz, Bolivia: ASETT: IDEA: CTP.
- Monast, J.E. (1972). *Los indios aymaraes, ¿evangelizados o solamente bautizados?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 244.
- Van Den Berg, H. (1985). *Diccionario religioso aymara*. Iquitos, Peru: CETA.

PART 6

Indigenous Languages and Pedagogy

Lenguas indígenas y pedagogía

CHAPTER 16

Enseñanza del quechua como segunda lengua en dos escuelas urbanas de Cuzco, Perú: un desafío⁴⁵

Vidal Carbajal Solís

Resumen

El artículo es parte de un estudio en la línea de la sociolingüística educativa y de la investigación acción participativa, muestra una práctica y experiencia educativa peculiar sobre la enseñanza del quechua como segunda lengua en dos escuelas urbanas, una en la ciudad de Sicuani y otra en el distrito de Langui⁴⁶.

El estudio nos presenta el proceso seguido de la investigación acción en sus dos fases: de diagnóstico y de aplicación, pero que en la realidad fue como un proceso de diagnóstico continuo conteniendo estos dos momentos. La fase de diagnóstico nos muestra un panorama preocupante respecto a la vitalidad del quechua sobre todo en la ciudad de Sicuani, donde se ve claramente un proceso acelerado de pérdida y sustitución lingüística a favor del castellano. En este contexto, la última generación los niños ya no hablan la lengua de sus padres y abuelos, el quechua. De esta manera, la transmisión intergeneracional de la lengua indígena muestra una ruptura en el proceso de transmisión en los espacios más fuertes como es la familia y la comunidad. En el distrito de Langui, la vitalidad del quechua se mantiene, pero se nota ya algunos factores de cambio lingüístico como son las actitudes negativas hacia la lengua indígena, la oposición de algunos docentes a que se enseñe quechua en la escuela, entre otros aspectos.

Introducción

El presente estudio se anota dentro de un proceso de mantenimiento y recuperación lingüística y cultural, no sólo de las poblaciones rurales como estaba prevista, sino para contextos urbanos donde la pérdida y desplazamiento de la lengua indígena muestra claros espacios debido a varios factores sociolingüísticos y socioculturales.

En este artículo desarrollamos algunos aspectos del proceso de investigación acción llevado a cabo en dos escuelas primarias de la zona urbana de la provincia de Canchis en Cuzco. Este estudio dentro del marco de Educación Intercultural bilingüe (EIB)⁴⁷ que se aplica en el

⁴⁵ Investigación dirigida por el Centro de Promoción y Proyección Social–CEPROSI, y coordinada por Elena Pardo, institución encargada de la capacitación docente en convenio con el Ministerio de Educación del Perú, y, además, de realizar la investigación acción en dos escuelas urbanas de Cuzco. Mi agradecimiento especial a mis colegas del equipo de investigación: Wilber Hallasi Quispe, Nereo Hanco Mamani y Guillermo Huahuatico.

⁴⁶ Sicuani es la capital de la provincia de Canchis, Cuzco, y Langui es un distrito urbano marginal de Sicuani. Sicuani tiene población mayormente migrante quechua hablante de las comunidades y distritos de la provincia. Langui es un pueblo relativamente pequeño cuyos habitantes son bilingües hablantes de quechua y castellano.

⁴⁷ La Educación Intercultural Bilingüe es una propuesta educativa en proceso de construcción para desarrollar una educación pertinente y de calidad acorde a los contextos socioculturales y sociolingüísticos donde se aplica, y viene tomando distintas formas y modalidades en Latinoamérica: educación intercultural bilingüe (Bolivia, Ecuador, Chile

Perú desde hace más de tres décadas es una experiencia nueva sobre todo si se trata de que los actores educativos como padres, niños y docentes formen parte de una práctica pedagógica reflexiva y de una propuesta educativa para recuperar y fortalecer los saberes andinos propios de la cultura quechua, que en los contextos urbanos se vienen perdiendo en forma acelerada⁴⁸.

En este sentido, en este artículo abordamos el trabajo de investigación de más de 5 meses incidiendo en los aspectos principales del proceso metodológico y los resultados como una experiencia nueva e innovadora en el Perú. Para tal propósito, primero enfatizamos la contextualización, segundo desarrollamos la metodología de la investigación acción participativa; tercero presentamos los resultados y finalmente algunas conclusiones como parte de los logros alcanzados en nuestra investigación en una zona bilingüe quechua castellano.

Contextualización de la realidad

La migración de las poblaciones rurales hacia las ciudades es un fenómeno innegable. En el contexto peruano, estos movimientos poblacionales se vienen presentando con mayor acentuación desde el siglo pasado, y al parecer se da a nivel de toda la región. Diversas son las razones de este “relativo éxodo”: falta de mayores fuentes de trabajo en sus lugares de origen, la búsqueda de una “mejor” educación para sus hijos, entre otras razones. En el caso particular del Perú, la migración parece darse en diferentes *escalas*, en la medida que se presenta migración hacia la capital Lima, desde diferentes lugares del país (capitales de departamento, provincias y comunidades campesinas). También existe migración hacia las capitales de departamento desde las provincias y comunidades, y migración de las comunidades hacia las capitales de provincia y distritos.

Los migrantes comuneros, en particular, al abandonar sus *ayllus*⁴⁹ llevan consigo una riqueza de saberes y prácticas que aprendieron con sus padres y abuelos, como la tecnología agrícola, lectura de la naturaleza y, comunicación en su lengua originaria, entre otros saberes. Al parecer, en algunos casos, estos valores culturales son absorbidos, o invisibilizados por la vida citadina, o tal vez sea mantenida en dichos lugares con algunas restricciones.

En este sentido, los niños experimentan diversas situaciones emocionales en las “nuevas escuelas” que las acogen, si se encuentran en edad escolar, es posible que sean objeto de discriminación por su lengua indígena materna u otro comportamiento propio de su cultura de origen. Sin embargo, el sistema educativo actual al parecer no identifica esta realidad de los niños migrantes. Al respecto Inge Sichra (2006) manifiesta:

El creciente carácter multicultural de las áreas urbanas desafía a los sectores indígenas y no indígenas y a los estados a aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales. La incursión y permanencia de las lenguas y culturas indígenas en áreas urbanas tiene efectos en la población en general,

Paraguay, Venezuela, y recientemente en Perú); etnoeducación o educación propia (Colombia), educación indígena (México y Brasil, por ejemplo).

⁴⁸ En América Latina, en el siglo anterior, se han desarrollado tres grandes paradigmas en cuanto a educación indígena se refiere: la educación Bilingüe (EB), modelo educativo en la que se dio mayor importancia al aspecto lingüístico; Educación Bilingüe Bicultural (EBB), modelo educativo que toma en cuenta lo lingüístico y lo cultural; y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) modelo educativo que tiene como eje transversal la cultura de referencia de los educandos.

⁴⁹ Denominación quechua que se usa en el sur andino peruano para designar a la familia o comunidad.

estableciéndose nuevos comportamientos, actitudes, percepciones entre no indígenas.
(p. 7)

Es decir, la migración permanente hacia las ciudades convierte a estos centros urbanos en contextos con características culturales diversas. Es así que este dominio escolar urbano, tendría que implementar estrategias para continuar desarrollando a través del trabajo pedagógico aquellos valores del niño migrante, conjuntamente con los contenidos del currículo oficial para revitalizar la lengua y cultura de los niños y niñas.

Metodología

Tipo de investigación

Nuestra investigación tiene un enfoque cualitativo. Su base cualitativa se basa en dos aspectos principales: (1) es un estudio de caso de dos escuelas urbanas con características sociolingüísticas y culturales particulares que se funda en los estudios de la etnografía tradicional de Harris (1998) y Geertz (1996). (2) Trata de entender las prácticas pedagógicas de enseñanza de segundas lenguas al involucrarse en el proceso pedagógico del aula desde dos miradas: primero, busca describir las situaciones pedagógicas de la enseñanza del quechua como L2 en dos escuelas urbanas para a partir de ello proponer conjuntamente estrategias metodológicas de enseñanza del quechua. Segundo, desarrolla procesos de fortalecimiento cultural a partir de la reflexión en aula sobre la cultura propia, además de propiciar vivencias culturales *in situ*, de tal manera que la reflexión que se haga en el aula, los contenidos y las estrategias de enseñanza de la lengua indígena no queden descolgados de su contexto sociocultural inmediato.

Desde esta perspectiva, nuestro objetivo general fue: construir una propuesta curricular participativa con perspectiva intercultural para la enseñanza del quechua como L2 en dos instituciones educativas de educación primaria urbana de la provincia de Canchis. Mientras que nuestros objetivos específicos fueron: a) Elaborar algunas estrategias metodológicas pertinentes para la enseñanza de la lengua quechua como L2; b) promover la investigación acción en los docentes a través de talleres de capacitación; y, c) involucrar a los actores educativos en la elaboración de la propuesta curricular. Estos objetivos guiaron de mejor manera nuestro estudio tratando siempre de que los hechos y las situaciones que se presentasen en el proceso fueran los puntos de relevancia para adecuar la metodología y también los objetivos.

Metodología cualitativa

La investigación cualitativa busca interpretar la realidad en su contexto natural tal y como los hablantes le dan sentido a los fenómenos que ocurren (Rodríguez, Gil, y García, 1996). También se dice que la investigación cualitativa se la puede asociar con la perspectiva *émica* en la cual “los conceptos son desarrollados inductivamente para que sean relevantes al caso y para explicar las acciones de los participantes en esa situación particular” (Castro y Rivarola, 1998, p. 9).

En un sentido más específico, entendemos la metodología cualitativa como un proceso de inserción del investigador en el contexto mismo de la cultura, en este caso la cultura escolar de dos escuelas urbanas, tratando de interpretar desde una perspectiva *émica* y *ética* los significados de los fenómenos culturales de los individuos, sus concepciones y sus prácticas pedagógicas

(Geertz, 1996; Harris, 1998)⁵⁰. La inserción en las dos escuelas y específicamente en las aulas y la relación con los docentes sobre nuestros objetivos de investigación tuvo sus particularidades, y esto también fue un aprendizaje para aspectos metodológicos de investigación educativa.

La etnografía escolar y la investigación acción

La nueva diversidad cultural en la escuela y específicamente en el aula plantea un nuevo reto para la educación intercultural, más aun en contextos urbanos como el que nos convoca. Es decir, se trata de esclarecer la disyuntiva de la teoría con la práctica. Tal y como lo plantea Dietz, “la etnografía puede contribuir a superar dicho abismo analizando la dialéctica relación constatable entre los discursos de lo pedagógico-intercultural y la praxis educativa cotidiana” (2003: 129-130). Es decir, la etnografía en los estudios de investigación acción nos permite observar con mayor detalle esta relación de discurso pedagógico y práctica áulica, que es un proceso mucho más complejo que una simple observación para trabajos descriptivos. Como primer aspecto metodológico señala Dietz (2003) “en la práctica el investigador acaba continuamente oscilando entre esta ‘actitud clínica’ del observador externo y una ‘actitud misionera’ de apoyar activamente el surgimiento o la consolidación del movimiento que estudia” (p. 135). Un segundo aspecto está relacionado a la intervención pedagógica y de la llamada “etnografía escolar”. Es decir, la importancia de la etnografía está fundada en el carácter holístico e instrumental para analizar y evaluar desde una perspectiva cualitativa los problemas de la enseñanza y aprendizaje en las escuelas (Carbajal, 2004).

Estos dos acercamientos metodológicos fueron parte de la reflexión en el proceso de la investigación acción en las dos escuelas urbanas, aunque la reflexión sobre la práctica áulica algunas veces no fue como esperaba el equipo de investigación, la experiencia nos sirvió también para seguir incidiendo en algunas herramientas sobre aspectos sociolingüísticos y metodológicos para los docentes.

La investigación acción participativa

Dentro del trabajo con docentes de aula, la investigación acción se propuso primero sensibilizar a los docentes niños y padres de familia mediante un proceso de “afirmación cultural” a través de talleres y de vivencias en los contextos culturales propios como la siembra de papa y maíz⁵¹. A partir de estas reflexiones se podía tener una base sólida para trabajar el *enfoque intercultural* que era nuestro propósito inmediato. Es decir, la investigación acción tuvo dos momentos que en la práctica era como un continuo, pues no se dio como dos etapas diferenciadas, sino más bien como una sola, pero con características distintas. Estos dos momentos fueron la fase del diagnóstico sociolingüístico y la etapa de aplicación a partir de los datos, pero ambas fases fueron, al final, el mismo proceso de diagnóstico. Es decir, primero se buscaba un cambio de actitudes, una transformación para proponer una nueva forma de hacer educación. En este sentido, se buscaba reflexionar con los actores educativos cómo la enseñanza del quechua como segunda lengua dejaba de ser sólo un aspecto meramente lingüístico,

⁵⁰ La perspectiva émica y ética, tomadas de la fonología y fonética, respectivamente, aluden a las percepciones de la cultura de los mismos individuos “desde adentro” (émic) y las distintas manifestaciones e interpretaciones de la misma cultura “desde afuera” (étic).

⁵¹ El proceso de afirmación cultural lo realiza la institución CEPROSI como parte metodológica para que los actores educativos comprendan y reflexionen sobre los valores de nuestra cultura y la lengua indígena y cómo estos se vienen perdiendo en nuestro contexto. A partir de esta reflexión se desarrolla los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

“enseñanza de lengua” para centrarse en la cultura de referencia de los niños y padres, y cómo es que esa cultura se podía trabajar en contextos donde la vitalidad de la lengua se había perdido como en el caso de la ciudad de Sicuani, y cómo podía entrar los saberes culturales al aula en Langui, una ciudad donde la lengua indígena se mantenía vital, teniendo un contexto bilingüe, y la lengua materna de los niños en la mayoría de los casos es el quechua.

Es decir, la investigación acción tanto en la fase diagnóstica como en la fase de aplicación, buscaba reflexionar con los docentes y padres de familia sobre cómo la lengua y cultura pasaban por un proceso de debilitamiento a raíz de muchos factores como las actitudes negativas de los niños, concepciones erróneas de los padres como “para qué enseñar quechua si mis hijos ya saben”, o actitudes contrarias de los mismos docentes en contra de una educación bilingüe y con enfoque intercultural. Al mismo tiempo, se buscaba dar herramientas a los docentes sobre cómo hacer una investigación educativa en sus aulas y a partir de sus prácticas pedagógicas, y de las situaciones problema que podrían percibir. Sobre todo, reflexionamos sobre la situación sociolingüística de los niños de los distintos grados y de los distintos niveles de bilingüismo que presentaban en cada aula. Para ello se hicieron varios talleres que ayudaron a que los docentes siguieran, de alguna manera, el proceso de investigación acción y su participación fuera más reflexiva y crítica.

Presentación de los resultados

Nuestros resultados están organizados en tres grandes ejes o categorías considerados para esta investigación: (1) las estrategias metodológicas; (2) los talleres y las vivencias de reflexión para la afirmación cultural. Este punto considera tres niveles: (a) los talleres de capacitación con docentes para la apropiación de herramientas metodológicas y teóricas sobre investigación educativa y específicamente sobre investigación acción participativa, (b) los talleres con padres como parte del proceso de sensibilización y afirmación cultural, (c) las vivencias culturales o salidas al campo como parte también del proceso de sensibilización cultural y (3) Los talleres para la elaboración de la propuesta curricular participativa.

Respecto al primer eje, presentamos las distintas estrategias metodológicas que se usaron en el aula para la enseñanza del quechua, propio de la reflexión del equipo de investigación y de las surgidas en los talleres de reflexión con los docentes, además de las opiniones de los niños durante las sesiones de clase. Respecto al segundo eje, los talleres y las vivencias de reflexión constituyeron procesos de afirmación cultural para reflexionar sobre la cultura y la lengua indígena. El tercer eje desarrolla el proceso de elaboración de la propuesta curricular como una alternativa hacia una nueva educación bilingüe con enfoque intercultural en escuelas urbanas.

A partir del diagnóstico sociolingüístico se encontraron distintos grados de bilingüismo en los niños, sobre todo en la escuela de Sicuani. Estos grados de bilingüismo se han caracterizado según la competencia oral de los hablantes; es decir tomando en cuenta las nociones de bilingüismo de von Gleich (1989), principalmente. Este panorama sociolingüístico bastante complejo nos permitió más adelante graduar los materiales y las estrategias metodológicas para la enseñanza del quechua.

Tipos de bilingües según el grado de dominio del quechua encontrados en las dos instituciones educativas 56131 de Langui y 56003-791 de Sicuani:

- Tipo 1: Niños que no tienen conocimiento del quechua, y por lo tanto no entienden ni pueden producir una frase en quechua. Se les podría denominar monolingües castellanos.

- Tipo 2: Niños que conocen algunas palabras y frases como saludos cortos, pero no entienden cuando se les habla en quechua, sobre todo con estructuras complejas. Se les puede llamar *bilingües incipientes* o en un proceso reciente de aprendizaje del quechua.
- Tipo 3: Niños que entienden quechua, pero no pueden producir una estructura en quechua, y si lo hacen, lo producen con frases y oraciones agramaticales. Lo que podríamos llamar *bilingües pasivos* o *receptivos*.
- Tipo 4: Niños que tienen buen dominio oral, fluidez para conversar en cualquier situación, y en algunos casos tienen competencia de la literacidad. Se les puede llamar *bilingües avanzados*⁵². Estos *bilingües* mayormente son los niños de Langui, pero hay algunos niños, en número de 8 en la I.E 56003-791 de Sicuani.

Las estrategias metodológicas surgidas a partir del diagnóstico sociolingüístico y la reflexión en los talleres

La etapa de aplicación de la propuesta de investigación en aula se dio a partir de los resultados del diagnóstico sociolingüístico realizados en ambas escuelas. La etapa de aplicación de la propuesta durante casi ocho semanas implicó también un continuo proceso de afirmación y fortalecimiento cultural con niños, padres y docentes. Es decir, desde el inicio de la etapa de diagnóstico sociolingüístico, paralelamente, se ha venido dando el proceso de afirmación cultural, a través de talleres con padres y docentes, además de salidas vivenciales a participar en la siembra de maíz y papa de acuerdo al calendario agrícola de la zona. Así se participó en dos actividades vivenciales de la siembra tanto en la comunidad de Queramarca (21 de setiembre), en Tinta, como en la comunidad de Chancarani-Langui (18 de octubre) y la visita a Tipón para realizar el ritual al agua el 26 de noviembre. En estas actividades participaron docentes, algunos padres de familia y niños de las dos escuelas con la finalidad de vivenciar una actividad comunal donde se recrean los valores andinos que se vienen perdiendo, y cuyo propósito del proyecto de investigación era reflexionar sobre los saberes locales y la lengua quechua y cómo trabajar la interculturalidad en el aula y en la comunidad a partir de este sistema de conocimientos ancestrales. También los docentes, por iniciativa propia, vivenciaron con sus alumnos la siembra en distintas comunidades. A partir de estas vivencias se estuvo reflexionando en aula, elaborando estrategias metodológicas de enseñanza del quechua como L2 en las dos instituciones educativas 56003-791 de Sicuani y 56131 de Langui.

A partir de las vivencias de la siembra se elaboraron estrategias metodológicas para trabajar lectura y escritura del quechua en el aula, además del castellano; es decir, estos temas vivenciales de la siembra nos sirvieron para construir estrategias con enfoque intercultural. A partir de esta aplicación se reflexionaron sobre los logros y dificultades y se reorientaron las actividades y también las estrategias. Estas estrategias metodológicas fueron en un inicio:

- Cartillas para los niveles III, IV y V. Estas cartillas contienen, pequeños textos en quechua con dibujos relacionado al texto y con algunas palabras para escribir o repasar.

⁵² En oposición a la noción de *bilingüe coordinado*, pues esta implica un *bilingüe* cuyo proceso de aprendizaje y/o adquisición de la lengua ha terminado, mientras que el *bilingüismo* avanzado implica un *bilingüismo* en proceso todavía de aprendizaje y consolidación de la lengua.

- Textos como adivinanzas, poesías y a partir de ellos se va fijando poco a poco la escritura, escribiendo las palabras más difíciles de pronunciar y desconocidas para los niños
- Historietas con textos cortos y sencillos para desarrollar la lecto-escritura
- También se trabajan textos narrados para que el niño reproduzca oral y escrito según el grado de dominio de la lengua.

Se trabajaron contenidos como:

- a. *Pachamama*: rituales de la siembra (comunidades de Queromarka y Chancarani)
 - La chacra y su relación con el hombre “crianza”, vivencia.
- b. Todos Santos (mes de noviembre): desarrollo de competencias de lecto-escritura en quechua y castellano, y elaboración de textos en L1 y L2.

Todas estas actividades estuvieron enmarcadas dentro del proceso de sensibilización y afirmación cultural, tanto para padres, docentes y alumnos.

A partir de las vivencias de la siembra, los niños leyeron textos y escribieron cuentos narrados en quechua (Langui); además se trabajó, en esta última etapa, producción de textos y a partir de ello se trabajó la escritura del quechua. En Sicuani, se propició la lectura a través de textos (adivinanzas, cuentos, historietas y poesías) para ir fijando y afianzando de manera lenta la escritura del quechua. En esta parte también se fue trabajando la parte oral, aunque la dificultad es el poco conocimiento del quechua de los niños, cuando se les habla en quechua los niños hacen un esfuerzo por comprender lo que se les explica. En la escuela de Sicuani ese es nuestro objetivo inmediato, afianzar la oralidad primero y la lecto-escritura del quechua de manera lenta, tomando en cuenta los distintos grados de dominio del quechua de los niños.

A partir de noviembre se aplicaron otras estrategias que incluían bastante oralidad, pero también afianzamiento de la lecto-escritura sobre todo a partir de 3º grado en Sicuani.

Aplicamos cinco tipos de estrategias, que de alguna manera también nos sirvió para hacer un diagnóstico respecto al dominio oral y de la lecto-escritura de los niños:

- a. Lectura de textos orales: consiste en trabajar textos cortos sobre un tema del calendario agrícola o cívico y que los niños lean en grupos y en forma individual. Esta lectura tiene dos partes: primero, una lectura silenciosa, luego una lectura en voz alta.
- b. Lectura de textos por reconstrucción de párrafos: esta lectura es otra estrategia usada para los grados 3º, 4º, 5º y 6º, graduando en algunos casos algunas palabras complejas. Esta estrategia consiste en dar el texto separado en cinco párrafos y los niños en grupos van tratando de encontrar la secuencia de los párrafos para construir el texto final. Luego leen el texto completo en forma individual y por grupos.
- c. Interrogación de textos: primero se hace lectura de distintas formas: silenciosa, ecoica, y se hacen preguntas en función al texto; luego se extraen palabras nuevas.
- d. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): A partir de un problema por ejemplo: las elecciones provinciales y regionales. Ésta es una estrategia para personal social, específicamente.

- e. **Lecturas dirigidas:** es una estrategia también para desarrollar las habilidades de lecto-escritura en los niños que ya tienen cierta competencia en la oralidad del quechua. Aunque se ha visto que niños monolingües castellanos pueden leer muy bien un texto corto en quechua.

Respecto al aprendizaje de lecto-escritura paralelo al aprendizaje de la oralidad, creemos no fue una equivocación de parte del equipo de investigación, sino esta metodología está sustentada por la práctica primero en este proceso de investigación acción y segundo por la teoría sobre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y la lecto-escritura. Por ejemplo, Krashen (1981) señala que la adquisición se produce cuando nos fijamos sobre todo en el contenido del texto y no tanto en la forma del texto (estructura de la lengua). Señala también que el aprendizaje de la lecto-escritura está ligada estrechamente al *filtro afectivo* en el proceso de adquisición de la segunda lengua; es decir, a la motivación y al entusiasmo que tengan los niños para comprender, leer y conocer las grafías de la nueva lengua de aprendizaje.

En este sentido, los niños de los distintos grados de la I.E. 56003-791 de Sicuani para el aprendizaje de la lengua quechua se mostraron muy entusiasmados y motivados, y estos factores posibilitan que los niños aprendan con mayor facilidad la oralidad del quechua, pero también a leer y a escribir, dentro de un proceso graduado según los niveles donde se encuentren.

Para aplicar estas estrategias nos hemos basado, entre otros autores, en Walqui, Galdames y Gustafson (1999) cuando señalan con claridad que los nuevos enfoques sobre el aprendizaje de la lectura enfatizan la importancia de ofrecer a los niños y niñas la importancia de vivir experiencias de lectura aunque todavía no conozcan el código. Además, cuando los niños descubren tempranamente que leer es comprender el significado de un texto, su aprendizaje es más rápido y motivado. Pero cuando se les enseña sólo las letras y sus relaciones con los sonidos, luego las sílabas y después se llega al texto, los niños no comprenden el sentido de las actividades de decodificación que realizan.

En este sentido, el proceso de aplicación de enseñanza del quechua estuvo basado en lectura de textos simples, o textos narrados, siempre apoyado en el método comunicativo global, y no sólo en sílabas o palabras como se estaba haciendo en un inicio.

Los talleres de capacitación

Talleres de reflexión con padres y capacitación sobre investigación con docentes

a. Con padres

Estos talleres permitieron la reflexión conjunta sobre lo que se hace en las escuelas de Langui y Sicuani y cómo se podría fortalecer nuestra identidad cultural y lingüística. También se reflexionó sobre la necesidad de recuperar, específicamente en Sicuani, nuestra lengua y cultura quechua. La participación de los padres en estos talleres fue muy reflexiva y crítica, al mismo tiempo que apoyaron el trabajo que se realizó con sus niños y con los docentes.

En esta etapa de la investigación decidimos hacer talleres con los grados superiores: 6° y 5° grados. Los dos talleres fueron importantes para la reflexión sobre lo que se está haciendo en la escuela y sobre cómo los padres pueden apoyar esta iniciativa para la recuperación de la lengua y cultura quechua y para saber cuán importante es el uso del quechua en la familia. En los talleres observamos el video “*iskay yachay*” ‘dos saberes’. Los padres reflexionaron sobre la pérdida de valores culturales y sobre cómo el quechua se viene perdiendo en las familias y

también se dieron cuenta cómo el quechua viene perdiendo terreno a favor del castellano. Así mismo, apoyaron el trabajo que hace la institución CEPROSI y manifestaron que este trabajo no debería quedarse sólo hasta diciembre, sino que debería continuar: “el trabajo que Uds. realizan profesor no es para ahora nomás, no debe ser así, creo que esto debe continuar hasta el otro año, porque esto no es para unos meses, debe continuar” (Taller con padres, Sicuani setiembre, 2006).

b. Con docentes

En estos talleres se enfatizaron dos aspectos: el taller de investigación con docentes y la reflexión, y elaboración de propuestas metodológicas para la aplicación de la investigación acción. Ambos aspectos van de la mano, pues permite una mejor preparación del docente en lo que a herramientas de investigación educativa se refiere, y además motiva a la reflexión y crítica sobre la práctica áulica que ellos desarrollan como señala una docente de la I.E. 56003-791: “profesor, como Ud. dice nosotros hacemos investigación en nuestras aulas, pero lo hacemos sin una metodología, sin los pasos de una investigación científica, de manera informal, nunca apuntamos nada, eso creo que nos falta [conocer las herramientas teóricas y metodológicas] para poder hacer investigaciones a partir de nosotros mismos” (Taller con docentes, setiembre 2006). Para estos talleres se prepararon lecturas y guías sobre investigación de tal manera que los docentes tengan material de consulta y apoyo. Hasta el mes de noviembre se realizaron 5 talleres para abordar estos dos temas.

En el mes de octubre se realizaron tres talleres con padres y dos talleres con docentes. Los dos talleres con docentes donde participaron profesores de Langui y Sicuani fueron bastante productivos.

- Se trabajó primero la parte de investigación acción, incidiendo siempre en la reflexión de que el nuevo enfoque de educación intercultural bilingüe requiere de docentes investigadores, docentes creativos, propositivos e innovadores.
- También se trabajó con ellos la parte de programación para que pongan en sus programaciones todas las actividades que realizan en aula y de las actividades vivenciadas, pues muchas veces lo que trabajan en aula no se refleja en sus carpetas pedagógicas.
- También se trabajó producción de textos en quechua: los docentes por grupos elaboraron una poesía en quechua a partir de una práctica que realizó el facilitador.
- En estos dos talleres hemos enfatizado la práctica de lecto-escritura de quechua para docentes como una forma de prepararlos para la producción de materiales.
- Finalmente, en estos talleres se decidió realizar cuatro talleres extras para elaborar la propuesta curricular. En estos talleres tendrían participación directa docentes (1º taller), padres (2º taller), niños (3º taller) y un taller en forma conjunta con padres, niños y docentes (4º taller). Los talleres se iniciaron en el mes de noviembre, un taller por cada semana.

Para realizar nuestro trabajo de la mejor manera posible, tratamos siempre de ajustarnos y adecuarnos al horario y disposición de los docentes, pues es la mejor manera de realizar un trabajo en coordinación y con el compromiso y participación de todos.

Las vivencias o procesos de afirmación cultural

La actividad de siembra realizada en la comunidad de Queromarka como un proceso de afirmación y fortalecimiento cultural presentó las siguientes características:

- Participaron docentes y autoridades de distintas comunidades como de Raqchi y Queromarka, además de alumnos y docentes del pedagógico de Tinta, así como también docentes y alumnos de las instituciones educativas de Raqchi, Langui y Queromarka.

Talleres para la construcción de la propuesta curricular

Para la construcción de la propuesta curricular se realizaron cuatro talleres: uno con niños, otro con padres, otro con docentes en ambas instituciones educativas, y un taller final con padres, niños y docentes de ambas instituciones.

Taller con niños

El taller con niños en la escuela de Sicuani se realizó con 27 alumnos representantes de distintos grados a partir de 3° grado. El taller en la escuela de Langui contó con la participación de 18 alumnos. Ambos talleres se llevaron a cabo con dos preguntas específicas: ¿qué me gustó de las clases de quechua? Y ¿qué no me gustó de las clases de quechua? A partir de estas interrogantes se pidió a los alumnos formados en grupos de 6 alumnos para que propusieran qué querían ellos aprender en quechua y cuantas horas a la semana querían aprender. Las propuestas de los niños fue más que gratificante, pues salieron temas muy interesantes y también metodologías para trabajar la lengua quechua como L2. Por ejemplo, un grupo de niños de la escuela 56003-791 propuso: “queremos que toda nuestra familia hable quechua”, también en otra parte decían, “quiero que mi mamá me enseñe quechua”. Estos ejemplos muestran la necesidad que tienen los niños de que sus padres hablen quechua en casa. También permite observar, como lo hicimos en la fase de diagnóstico, que aunque los mayores saben la lengua indígena ya no la transmiten a sus hijos, y esta decisión de las familias y de los hablantes repercute en el proceso de desplazamiento de la lengua quechua como señala Fasold (1996); también Appel y Muysken (1996) dicen que la escuela es un factor de cambio lingüístico por las actitudes negativas que se construye hacia la lengua materna de los alumnos.

Talleres con padres y madres de familia

Se realizaron dos talleres, una en Langui y otra en Sicuani. La participación de los padres en ambas instituciones fue motivadora, pues todos aportaron para la propuesta con contenidos e ideas novedosas. Además los padres manifestaron que este trabajo debería ser la modalidad de hacer educación, pues raras veces ellos participan en temas como estos, sobre todo de un tema curricular como el que estaban proponiendo. En ambos talleres participaron 45 padres de familia, y ellos se comprometieron para apoyar el trabajo pedagógico en aula. Sobre este proceso de construcción curricular es importante lo que señalan algunos padres de familia de Langui y Sicuani:

- a. E: ¿Qué le parece esta forma de que Uds. participen en esta propuesta curricular? P: es bueno profesor, no se hace eso nunca. Así deben llamarnos para apoyar, nosotros podemos apoyar así a la escuela, además nos gusta, pero no nos dicen nada para esto. Nosotros conocemos como es nuestra cultura, y podemos contar cuando nos piden en la escuela profesor, y apoyar, eso está bien. (Langui entrevista, P1, octubre 2006).

También una madre de familia de la I.E 56003-791 sobre la propuesta curricular dice:

- b. Esto es muy bueno profesor, porque nosotros muchas veces no conocemos cómo se hacen estas cosas para enseñar quechua, y ahora que nosotros estamos participando y proponiendo para que se enseñe quechua, es algo que me alegra y me sorprende también, porque no pensaba esto. Mi hijo también me dijo habían hecho igual en una reunión y me alegró mucho. Lo que hacen Uds. es muy interesante y esperamos que continúe y no se quede así nomás, el siguiente año. (Sicuani, entrevista P2, octubre 2006).

Estas afirmaciones nos llevan a reflexionar sobre cómo es que la participación de los padres de familia en la construcción de una propuesta curricular pueda dar lugar también a un cambio de actitud frente a su lengua y cultura indígena; es decir, una cultura escolar con apertura a una nueva forma de hacer educación como bien señala Pareja (2004) refiriéndose a la necesidad de cambio de valores e ideología para hacer una nueva escuela.

Talleres con docentes

Esta necesidad de una nueva escuela, con concepciones y prácticas distintas involucra directamente a los docentes. Para la propuesta curricular se realizaron dos talleres con docentes de ambas instituciones educativas 56131 de Langui y 56003-791 de Sicuani. El trabajo con los docentes fue reflexivo y crítico y eso ayudó a que al final cada grupo presentara propuestas interesantes para trabajar el quechua como L2 en sus escuelas. El resultado al final fue un cartel de competencias y capacidades, aunque con contenidos grandes, que permitirá tener una guía para el trabajo en aula en la siguiente etapa de aplicación.

Finalmente, esta propuesta de elaboración curricular culminó con un taller final donde participaron, niños, padres y madres de familia, y docentes de ambas instituciones educativas. En este taller realizado el martes 28 de noviembre, se validaron las propuestas que hicieran en los talleres anteriores y se aportaron nuevas ideas para mejorar el cartel curricular. Al final del taller, todos los participantes se mostraron satisfechos, pues el objetivo de construir una propuesta curricular que salga de los mismos actores educativos había dado sus frutos.

Sobre este proceso de la construcción del cartel curricular y de todo el proceso de aplicación de la EIB y de la investigación acción presentamos las opiniones de algunos docentes de la I.E. 56131 de Langui y 56003 -791 de Sicuani:

- a. E: ¿Cuáles son sus impresiones, logros y dificultades sobre la EIB y el proceso de investigación acción que se ha aplicado en su institución?: D: En primer lugar, se debe resaltar el capital humano. Desde el principio los docentes mostraron su disponibilidad para intentar, experimentar y acoger lo que es la interculturalidad, sobre todo basado en el rescate de nuestra cultura, esto como logro. También hemos visto la respuesta de nuestros niños y niñas con mucho entusiasmo, mostraron identificación con sus antepasados, por querer mantener viva nuestra lengua, además se mostraron muy interesados. Los padres de familia también se sumaron a esta invitación. Ellos también se mostraron conscientes de mantener nuestra identidad, saber de dónde venimos y quiénes somos. E: ¿Qué dificultades y vacíos observa? D: He participado en la elaboración del cartel de capacidades para aplicar la EIB con enfoque intercultural. Para los docentes quizás este cartel curricular resulte en un manejo mucho más didáctico, lo que es en realidad un manejo del currículo; pero se ha mostrado también bastante disposición, creatividad e imaginación en los docentes y se ha logrado juntar el trinomio niños y niñas, padres y

docentes para elaborar esta propuesta curricular. (Basilía Quintasi, Directora de la I.E. 56003-791)

De estas opiniones de los docentes se puede rescatar tres aspectos importantes que formaron parte también de nuestros objetivos de la investigación acción: (1) sensibilizar a docentes, niños y padres de familia respecto a la valoración y rescate de la lengua y cultura indígena, (2) implementar algunas estrategias de enseñanza del quechua como L2, y (3) la construcción de una propuesta curricular con la participación de niños, padres y docentes de ambas instituciones.

Como se puede ver en las opiniones de los docentes los logros que se resaltan son respecto a la participación de los docentes, niños y padres de familia en este proyecto inicial de la aplicación de la EIB y de la investigación acción; además se resalta la motivación y entusiasmo de los niños por querer aprender quechua, pero también por querer conocer sobre su cultura. En este contexto, el compromiso de los padres para con la revitalización de su cultura es un aspecto importante que se ha visto a lo largo de este proceso. Lo que resaltan los docentes entrevistados también es el proceso de aprendizaje del quechua por parte de los niños y del mismo docente.

De la misma manera, los docentes de la I.E. de Langui opinaron sobre el proceso de la aplicación de la EIB en sus aulas, la investigación acción y sobre lo que significó aplicar el enfoque intercultural.

- a. E: ¿Qué opinión tiene sobre la aplicación de la EIB en su escuela? P: Me pareció muy impresionante, algo hermoso tener que recuperar toda nuestra identidad, estamos involucrados nosotros también en eso, somos parte de ello: padres de familia, niños y docentes. Estamos contentos por haber iniciado este proceso de recuperación de los saberes y valores de algo que se está perdiendo. Por ejemplo, los alumnos han salido a investigar, participando con sus preguntas, viendo todas las costumbres, tradiciones mitos, recolectando todo lo que se estaba perdiendo. Todavía el trabajo es arduo y depende del cambio de actitud de nosotros (docentes) en tener que revalorar todo ello y seguir trabajando por los niños y padres de familia, y por todo el contexto social que nos rodea. (P. Rosina Carrasco, I.E. 56131, Langui, noviembre, 2006)
- b. E: ¿Qué opinión tiene sobre la aplicación de la EIB en su escuela? P: La aplicación de la EIB en mi institución ha sido positiva, a comparación del año pasado pues pensaban que la EIB iba a ser negativo, iba a ser un atraso para los niños, los mismos profesores se han dado cuenta ya que la lengua materna de los niños es quechua y la aplicación de la EIB es positiva.

La propuesta la ha sido positiva, pues los padres han manifestado qué es lo quieren que sus hijos aprendan en la escuela, es decir que ya no sea una imposición, lo que hacían los profesores, ahora hemos hecho participar a los papás y a los alumnos y ellos también están satisfechos (Clotilde Araoz Enríquez, Directora de la I.E. 56131, Langui)

Tal y como lo señalan Monclús (2003) y Pareja (2005) respecto a la cultura escolar, la opinión en (a) se centra en este cambio de esquemas y comportamientos de hacer educación de los docentes para cambiar nuestra educación. Es decir, si no hay cambio de actitudes, de apertura hacia lo nuevo, hacia un cambio de la realidad anterior, no podremos llevar a cabo un enfoque

como la EIB, donde necesariamente tenemos que crear, innovar de acuerdo a nuestro contexto, y con la participación de todos los actores educativos.

Respecto a la investigación acción y a la aplicación del enfoque de interculturalidad las opiniones y percepciones de los docentes nos dejan ver un aporte importante para avanzar en la construcción de la EIB en contextos urbanos y no urbanos. Por ejemplo, la docente (b) hace notar que en los talleres de capacitación sobre investigación acción, la docente se ha apropiado de algunas herramientas básicas para hacer el diagnóstico e iniciar una pequeña investigación a partir de la necesidad de resolver un problema en el proceso de enseñanza aprendizaje en su aula. Y sobre la aplicación del enfoque de la interculturalidad en (d) la docente señala el aprendizaje respecto a la aplicación del enfoque intercultural en el proceso pedagógico. Es decir, el conocimiento de lo local para conocer “el otro diferente”, los conocimientos de otras culturas, de otras regiones, etc. El manejo del enfoque intercultural en las unidades de aprendizaje o en la elaboración de proyectos de aula fueron muy importantes, además fue complementado con el dominio de la parte teórica, que era un vacío de la mayoría de docentes de ambas instituciones. En este sentido, el conocimiento de la parte teórica elemental nos permitió construir y aplicar con propiedad distintas estrategias metodológicas de la enseñanza del quechua como L2 con enfoque intercultural, dentro y fuera del aula.

Con respecto a la aplicación de la EIB, en el ejemplo (d) la Directora de I.E. de Langui hace una precisión interesante que resalta el cambio de actitud y el conocimiento real de lo que significa la EIB por parte de los docentes a comparación del año pasado, donde los docentes señalaban que la EIB era algo negativo y un atraso para los niños. Sin embargo, actualmente todavía hay docentes resistentes a la aplicación de la EIB, a pesar que es una directiva del Ministerio de Educación a través de sus entes ejecutores, como el caso de CEPROSI. Por eso, creemos que falta trabajar todavía en la parte de sensibilización de los docentes, o dicho de otra manera, habría que buscar docentes que quieran transformar la educación y que quieran aprender, desde sus prácticas en el aula, innovando y proponiendo, que es lo que casi no se hace.

Un aspecto interesante y que era una dificultad al inicio de este proceso, sobre todo para el equipo de investigación es que los docentes no tenían todavía claro el enfoque intercultural y lo que ello implicaba; pero luego de los talleres y las vivencias observamos que los docentes poco a poco iban comprendiendo el significado del enfoque intercultural y sobre todo, de cómo aterrizar en el aula.

Este proceso de construcción de la propuesta curricular participativa, que se desarrolló en cinco talleres, como se ha explicado líneas atrás, quedó plasmado en un cartel curricular para ambas instituciones educativas y cuyos autores son los actores educativos de la escuela 56131 de Langui y 56003-791 de Sicuani.

Finalmente, esta investigación acción nos ha permitido conocer más de cerca el contexto sociolingüístico y sociocultural donde se desenvuelven las dos escuelas urbanas; así mismo, hemos compartido y conocido las percepciones de los actores educativos sobre el tipo de educación que desean aplicar y cómo quieren llevarlo a cabo en estas escuelas. En este sentido, la propuesta curricular que se construyó durante este proceso es fruto de un largo esfuerzo de reflexión de cinco meses, de docentes, padres, y niños de estas dos instituciones educativas, además del equipo de investigación como orientador y guía, con la única finalidad de llegar a los objetivos planteados y obtener con satisfacción y humildad estos resultados.

Obras citadas

- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel
- Carbajal Solís, V. (2004). Factores que inciden en el cambio y conservación del quechua en dos comunidades de Cuzco, Perú. Tesis de Maestría en EIB, inédita. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Castro, V. y Rivarola, M. (1998). *Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa*. Convenio MEC-HIID. City: Publisher.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Dietz, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada.
- Fasold, R. (1996). Sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística. Madrid: Visor.
- Harris, M. (1998). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Krashen, S. (1981). *The input Hypothesis*. New York: Longman.
- Monclús Estella, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pareja, N. (2005). Explorando las relaciones entre la cultura escolar y los procesos de innovación educativa. *Pensar la Universidad: Revista de Investigación Educativa*, 2(2), 183–194. La Paz: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón.
- Rodríguez, G., Gil, J. y Eduardo G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Pavia: Aljibe.
- Sichra, I. (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿Entre la realidad y el deseo?* Cuaderno de Investigación 1. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Walqui, A., Galdames, V. y Gustafson, B. (1999). Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua. Cochabamba: PROEIB Andes.

CHAPTER 17

Elaboración de textos de lengua materna en quechua Cuzco–Collao

Nonato Rufino Chuquimamani Valer

Resumen

El departamento de Puno es básicamente trilingüe. En las capitales provinciales y en algunas capitales distritales la lengua de comunicación es el castellano. Los pobladores de las provincias norteñas son quechua hablantes, mientras las provincias sureñas son aimara hablantes. Las ciudades de Puno y Juliaca constituyen centros en los que confluyen las tres lenguas. Algunas personas incluso manejan además del castellano tanto el quechua como el aimara. Muchos de los puneños tuvimos como lengua materna sea el quechua o el aimara, el castellano lo aprendimos ya en la escuela, esto es a partir de los seis o siete años de edad. En aquellas épocas a las lenguas quechua o aimara se las consideraban como retrasante, hoy es un instrumento a favor.

Tomando en cuenta los resultados del Diagnóstico sociolingüístico del Área Quechua del departamento de Puno, a partir de 1987 se implementa el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe – Puno. El Proyecto trabaja en estas cinco áreas: Investigación y evaluación (diagnostico, validación), Elaboración de material educativo (equipos de quechua, aimara y castellano por LAE), Formación y capacitación docente (talleres, ISP, maestría en lingüística andina y educación), Seguimiento y monitoreo (40 escuelas) y Difusión (radio, exposiciones y publicaciones).

Se elaboran módulos de materiales educativos (libros y cuadernos para los niños, y guías didácticas para los profesores) para todas las líneas de acción educativa de los grados de 1° a 6° en quechua y aimara y castellano como L-2, además de programas curriculares. Estos materiales elaborados en base a investigaciones de base y con participación de los propios usuarios son validados y para su uso se realizan cursos y talleres de capacitación para los profesores. Luego se realizan monitoreos y demostraciones en aulas EBI. Los resultados se presentan en exposiciones. También se forman docentes y especialistas en EBI. Esta propuesta se entrega al Ministerio de Educación en 1988.

Hoy después de 20 años de aquella histórica entrega carecemos de materiales EIB para todos los actores, para las diferentes áreas curriculares y para los diferentes grados de la educación primaria y para las diferentes lenguas, salvo para el quechua y aimara en las áreas de lenguaje y matemática. Convendría revisar el trabajo del PEEB-Puno, actualizarla y recuperar el tiempo perdido.

Introducción

En el Perú los diseños curriculares de comunicación integral hacen énfasis en estas tres competencias:

- Expresión y comprensión oral
- Comprensión de textos, y
- Producción de textos

Estas se trabajan a lo largo del sistema educativo. En el área de comunicación integral, se desarrollan estas habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer, escribir y también pensar en una lengua (Robles, 2007). A su vez, el estudio de la lengua comprende niveles como: la fonología, morfología, sintaxis, semántica, y la pragmática (Cerrón-Palomino, 1983). Los materiales de comunicación integral tienen que conjugar el tratamiento de todos estos componentes. Y ¿cuál será el contenido a tratar? En principio la misma lengua así como los productos culturales de la humanidad (Montoya, 1990).

El año académico peruano comprende aproximadamente 10 meses. Entonces se trabajarán en 10 unidades. Como quiera que en cada mes hay actividades socio-culturales-productivos-religiosas determinadas, la temática central estará referida al tratamiento de estas actividades del calendario comunal. Sin embargo, concordando con las competencias del área de comunicación, se determina para cada unidad un determinado número de páginas, también tómate en cuenta los niveles de la lengua a trabajar en cada página. De esta suerte, con todos los cálculos de las horas disponibles para el área se determina el número de páginas del material de comunicación integral, que puede fluctuar entre 120 y 200 páginas. Este material es un libro de texto y en otros casos, un cuaderno de trabajo.

Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) consideran entre otras, las áreas de lengua materna y segunda lengua. De un total de 7 áreas, la de Comunicación Integral es una de ellas. Se han elaborado la serie YACHAQ MASIY 1, 2, IV (3, 4), 5 y 6 en el quechua Cuzco-Collao, esto es para toda la primaria. En estos materiales tanto la lengua instrumental como la lengua objeto de estudio es el quechua cuzqueño.

La utilidad de estos materiales está directamente vinculado a la formación de los profesores en la lecto-escritura del quechua y de la capacitación en el uso de los mencionados materiales, además de un monitoreo y acompañamiento permanentes.

¿Qué buscamos con la presentación de esta entrega?

El Perú ha sido tipificado por los estudiosos como un país multilingüe, multicultural y multiétnico. A una sociedad con estas características por naturaleza le corresponde una política educativa, cultural y lingüística pertinentes, es decir una educación intercultural bilingüe (Godenzzi, 1995). Como no podía ser de otra manera, la Constitución Política del Estado de 1993, en la última parte del Artículo 17° menciona que “El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.” Los diferentes gobiernos de turno han tratado de implementar este artículo, así como el Artículo 48° que a la letra dice: “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.” Analizaremos la implementación y el cumplimiento de estas normas, básicamente

la aplicación de la educación intercultural bilingüe, la elaboración de materiales correspondiente a Comunicación Integral en quechua y su correspondiente uso en manos de los niños y niñas de aulas EIB y de los docentes en el Sur Andino del Perú, además de la voluntad política de los gobernantes de turno (Ansión, s/f).

¿Qué entendemos por educación intercultural bilingüe?

La educación intercultural bilingüe (EIB) es la educación que se ofrece a las poblaciones que se hallan en ámbitos bilingües o monolingües en lenguas indígenas. La EIB tiene 3 componentes: educación, lenguas y culturas. La EIB busca formar sujetos que manejen en forma oral y escrita las lenguas materna y la segunda lengua (quechua y castellano en nuestro caso) Las dos lenguas a su turno deben ser objetos de estudio e instrumentos de comunicación y de aprendizaje (Jung, 1992). En el aspecto cultural, la EIB busca formar sujetos que sepan comportarse con propiedad en contextos culturales diversos.

En el Perú y en el Sur Andino peruano se implementa la EIB a partir de los 90's tomando en cuenta los resultados de experiencias anteriores como los del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P). El PEEB-P luego de 11 años de trabajo. En 1988 en un evento académico (Chucuito-Puno) entrega al Estado Peruano (funcionarios del Ministerio de Educación) una propuesta completa de educación bilingüe quechua-castellano y aimara-castellano. Un resumen apretado del trabajo del PEEB- P es:

Áreas de trabajo:

- Investigación y evaluación (diagnostico, validación)
- Elaboración de material educativo (equipos de quechua, aimara y castellano por LAE)
- Formación y capacitación docente (talleres, ISP, maestría en lingüística andina y educación)
- Seguimiento y monitoreo (40 escuelas)
- Difusión (radio, exposiciones y publicaciones)

Productos del área de investigación y evaluación:

- Diagnostico sociolingüístico (investigación de base)
- Investigaciones puntuales para la implementación de las líneas de acción educativa (LAEs)
- Validaciones de los materiales
- Evaluaciones internas (UNA-P)
- Evaluaciones externas (Instituto Politécnico de México)
- Evaluaciones de expertos por LAEs Memorias

Productos del área de materiales

- Elaboración de programas curriculares para todas las LAE y todos los grados de primaria (aprestamiento, lenguaje, matemática, ciencias naturales, ciencias histórico sociales, formación religiosa, educación física)

- Textos y cuadernos de trabajo en Lengua materna: en quechua y aimara de 1° a 6° grados (4 cuadernos y 12 libros para alumnos, 12 guía para profesores)
- Textos de Segunda lengua: en castellano de 1° a 6° Grados (6 libros para alumnos y 6 guías para profesores)
- Matemática de 1° a 5° grados en quechua-castellano y aimara-castellano (10 Fichas de trabajo y 5 guías para profesores)
- Textos de ciencias naturales de 3° a 6° grados en quechua-castellano y aimara-castellano (8 libros para alumnos y 8 guías para profesores) 1° y 2° grados integrados a lenguaje.
- Textos de ciencias histórico sociales de 3° a 6° grados en quechua-castellano y aimara-castellano (8 libros para alumnos y 8 guías para profesores) 1° y 2° grados integrado a lenguaje.

Para postalfabetización (neolectores en quechua y aimara)

- Libro de historietas en quechua y aimara
- Libros de fabulas 1 y 2 en quechua y aimara y una compilación en castellano
- Manuales: Serie Yana Mayu Ayllu 1 y 2: tecnología de la alimentación y de la salud, y del manejo del agua y la agricultura.
- Diccionario aimara
- Himno Nacional en quechua en disco de 45 rpm.

Productos del área de formación y capacitación docente:

- Se desarrollan seminarios-talleres para profesores por grados, con internado por dos semanas en marzo y 1 semana en agosto. Se prioriza el tratamiento de las LAE en dos lenguas.
- Talleres de lectura y escritura de las lenguas quechua y aimara por grupos lingüísticos.
- Manejo de los materiales educativos EIB.
- Convenio con el ISP de Salcedo para formar profesores con la mención en educación bilingüe.
- Dictado de clases en la especialidad de educación bilingüe del ISP de Salcedo en los programas regular y de profesionalización
- Fundación de la Escuela de Postgrado en la UNA Puno y de la maestría en lingüística andina y educación (para colaboradores y otros)

Productos del área de seguimiento y monitoreo

- Visitas de monitoreo y seguimiento permanente a las 40 escuelas EBI.
- Sesiones demostrativas durante las visitas a las escuelas EBI.
- Reuniones de sensibilización con padres de familia y autoridades locales.

Productos del área de difusión

- Programas radiales semanales en quechua y aimara.
- Ferias y exposiciones anuales nacionales e internacionales de materiales, trabajos y experiencias.

Impactos

- Los niños y las niñas beneficiarios de la EBI se comunican con otras personas con más confianza en sí mismas en ambas lenguas. La comprensión lectora en ambas lenguas así como el razonamiento matemático es superior a sus pares que no pasaron por escuelas EBI (Rockwell, 1988).
- El modelo PEEB-P tiene impacto regional. Es un referente nacional a tomar en cuenta. Es tema de tesis de muchos doctorados internacionales.
- La especialización en EBI se institucionaliza en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (UNA-P) hasta la fecha.
- El Ecuador y Bolivia toman muy en cuenta estos avances, la hacen suyas con agregados locales y a la fecha nos llevan la delantera, aunque nosotros mismos fuimos a implementar la EBI tanto en Ecuador como en Bolivia.
- La EBI se institucionaliza en el Ministerio de Educación del Perú.
- Éstos son los resultados de un proyecto experimental que obligan y motivan al Estado para institucionalizar la EIB en su política educativa.

¿Qué normas nacionales e internacionales favorecen a la educación inter-cultural bilingüe?

En el Perú en lo que concierne a normas a favor de la EIB somos ricos y tal vez hasta líderes en la región. He aquí algunas (Robles, 2007):

- Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos de la ONU.
- Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU.
- Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.
- Constitución Política del Perú, 1993.
- Acuerdo Nacional de julio de 2002.
- Ley General de Educación de julio de 2003. Ley N° 28044.
- Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo. DS 009-2005-ED.
- Ley del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP). Ley N° 28332, agosto 2004.
- Ley de Nombramiento de Profesores Contratados al servicio del Estado para su ingreso a la Carrera Pública. Ley N° 27382 diciembre 2000.
- Ley para la Educación Bilingüe Intercultural. Ley N° 27818 de agosto 2002.
- Ley de los Derechos de Participación y Control Ciudadanos. Ley N° 26300, mayo 1994.

- Ley Marco del Presupuesto Participativo. Ley 28056, agosto 2003.

En el Perú, ¿cómo se está haciendo la EIB al amparo de estas normas?

Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos. ONU – 1976: Artículo 27°. *“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.”* Este dispositivo se cumple de alguna manera, pero desde ya los grupos mayoritarios no ven con buenos ojos estas prácticas. Si bien es cierto que no se nos niega expresamente, con sus actitudes y burlas lo están haciendo implícitamente. Aún los nativos sentimos vergüenza de ejercitar los beneficios de esta norma para no ser objeto de burlas. En los libros y materiales educativos esta norma debería reflejarse. Hay la necesidad de construir una sociedad respetuosa de las prácticas de los otros. Si los castellano hablantes tienen periódicos y programas de TV en castellano, los quechua hablantes también tenemos derecho a tener periódicos y programas de TV en quechua en los medios del Estado; de lo contrario se pisotean esos derechos y se impone la lengua de aquél en desmedro de los derechos de los grupos minoritarios.

Convención sobre los Derechos del Niño. ONU – 1990: Artículo 30°. *“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.”* Al respecto, expresamente no hay nada escrito negando este derecho a los niños de los grupos minoritarios o indígenas, pero, por ejemplo la EIB no se aplica oficialmente en más de 30 grupos lingüísticos. A los niños de estos grupos lingüísticos, a duras penas si hay voluntad política se les alcanza material educativo exclusivamente en lengua castellana. Estos materiales, además de llegar a destiempo llegan en número menor a los requeridos. El Ministerio de Educación en coordinación con los representantes de los grupos lingüísticos urarina, huitoto, ticuna, cashibo-cacataibo, capanahua, quechuas de Junín, Huanuco, Pasco, jacaru, etc. debe producir textos lingüística y culturalmente pertinentes para los niños de esos grupos lingüísticos.

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes – 1989: Artículo 22°. *“1. (...) 2. Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación.”*

Son poquísimos los ISPs y las facultades de educación de las universidades que forman profesores para atender la EIB de acuerdo a las diversidades lingüísticas y culturales. El Ministerio de Educación pretende homogeneizar a los postulantes a los ISPP con la imposición de una única prueba de evaluación de ingreso con la nota mínima de 14. Los que ingresaron con esa nota no tendrán el perfil profesional para trabajar en una comunidad caquenti por ejemplo. Siendo así, este profesor utilizará solamente el castellano en la escuela y los niños caquenti hablantes no le entenderán. Mientras abundan profesores monolingües castellano hablantes no hay profesores para la comunidad Caquenti. Se requiere la formación de profesores hablantes de lenguas originarias.

Artículo 26° *“Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”*. Las instituciones educativas del medio rural requieren una gestión administrativa diferente a una institución educativa del medio urbano. En las comunidades campesinas la educación de los niños y niñas de 0 a 3 años está ausente, y la atención a los niños de 3 a 5 años está confiada en manos de personas voluntarias que a penas poseen la secundaria completa, esto nunca ocurriría en Miraflores o en San Isidro, ¿por qué en Puno o en Cuzco funcionan los PRONOEIs (programas no escolarizados de educación inicial) y en Miraflores solamente los Jardines o Instituciones Educativas de Educación Inicial? Todos los PRONOEIs deben convertirse en IIEE de Educación Inicial a cargo de profesionales de la educación en el nivel. Si es para una comunidad de lengua originaria, la profesional debe manejar esa lengua originaria.

Artículo 27°. *“1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.”* Los textos oficiales del Ministerio de Educación en castellano no toman en cuenta las historias de las comunidades y de los pueblos originarios. No hay un héroe de apellido Quispe o Mamani, se prefiere levantar un monumento al Soldado Desconocido o Anónimo, cuando éste es el que formó la primera avanzada en las guerras; guerras en las que nada tenía que hacer, tampoco sabía por qué iba a la guerra. Algunos conocimientos y técnicas, así como los sistemas de valores de los pueblos indígenas han sido traducidos al castellano, pero sin mención del pueblo originario de procedencia. Es decir el poblador originario siempre ha sido invisibilizado. Se requiere que los representantes de los pueblos originarios sean permitidos en la formulación de políticas educativas que tienen que ver con sus pueblos. El año 2005 en la tercera reunión de “planificación estratégica” de la DINEBI, cuando un participante opinó sobre una cogestión de la dirección con representantes de los pueblos originarios (beneficiarios) el director de la DINEBI muy desesperado dijo “eso no puede ser, yo soy el responsable del presupuesto ante el Ministerio de Economía y Finanzas”, entonces la participación es letra muerta. Por ello es que los “especialistas” que trabajan en la DIGEIBIR son monolingües castellano parlantes, salvo una profesora. Es una necesidad y un requerimiento que la DIGEIBIR esté en manos de delegados calificados de los diferentes pueblos indígenas, de haberlos, los hay, lo que sucede es que no se les permite.

“2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.” A las autoridades del Ministerio de Educación no les interesa la formación de miembros de los pueblos originarios, por ello es que inclusive desestimaron de la participación del Comité Consultivo Nacional de la EIB que un Jefe democrático había implementado, y más tarde despidieron a especialistas indígenas de amplia experiencia porque hicieron notar errores en un proceso de evaluación. Aquí cabe recordar el dicho “Indio leído, indio perdido” pues estos funcionarios todavía actúan como residuos de los hacendados de antaño. Posteriormente cuando se reclamó por el despido de estos especialistas hablantes de lenguas indígenas, el director de la DIGEIBIR se expresó de esta manera: “ésta es una Dirección Intercultural y no una Dirección Indígena ... y a los especialistas los contrata el Director y no las organizaciones indígenas de acuerdo a las normas.” Esto fue a fines del 2006. Aquí se ve

claramente que no hay la voluntad política de permitir la participación ciudadana. Nuevamente, se ve la necesidad de que esta Dirección esté en manos de profesionales de las organizaciones indígenas previamente calificados.

Artículo 28°. *“1. Siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena (...)”* Hay pueblos originarios amazónicos y andinos como los jacaros que piden la EIB en sus comunidades, pero no son atendidos, a pesar de todas las normas legales a su favor. Gran parte de la población de los pueblos originarios no son atendidos con la EIB, esto se debe a la calificación profesional de los funcionarios que laboran en esa Dirección.

“2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.” El Ministerio de Educación mediante la DIGEIBIR es incapaz de formular propuestas validadas para el aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas. Ni siquiera hay una propuesta sostenida de enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua, se han hecho ensayos asistemáticos y con resultados desastrosos que se reflejan en las evaluaciones nacionales a los alumnos. Para los estudiantes de primaria de todas las lenguas hay 4 cuadernos para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Los profesores de aulas EIB se han ingeniado variedad de estrategias y materiales para la enseñanza del castellano como segunda lenguas. Se requiere que las experiencias exitosas de los docentes de aulas EIB en lo que respecta a estrategias y materiales en la enseñanza del castellano sean recopiladas y difundidas por el Ministerio de Educación y sistematizadas por especialistas con formación en enseñanza de segundas lenguas. Los pueblos originarios, además de la enseñanza del castellano reclaman por la enseñanza de una lengua extranjera y cuanto antes mejor. La enseñanza del inglés en la educación secundaria es una pérdida de tiempo y de recursos, por lo que constituye un fracaso del sistema por confiar esta tarea en manos inexpertas. La pregunta es, ¿cuánto de inglés y cuántos alumnos aprendieron esta lengua en 5 años de la secundaria? Por la respuesta es que llamamos fracaso a esta práctica. La otra pregunta es, ¿a quiénes conviene que los estudiantes de los pueblos originarios no aprendan el inglés?

“3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.” Los funcionarios y especialistas de la DIGEIBIR no han producido ninguna comunicación escrita en las lenguas originarias que dicen estar implementando. Una lengua se la estudia y se la aprende para efectos de comunicación, si luego de 5 ó 6 años de estudio de una lengua originaria no se es capaz de redactar un oficio o un informe en dicha lengua, ¿para qué estamos estudiando dicha lengua? Si los funcionarios de la DIGEIBIR no producen un informe o un oficio en una lengua originaria, ¿cómo se espera que los maestros que los capacitan o los alumnos de las escuelas EIB lo hagan? ¿Quién debe dar el ejemplo? Todos los trabajadores de la DIGEIBIR deben ser mínimamente bilingües, si son trilingües será mejor. Deben manejar además del castellano una o más lenguas originarias, en forma oral y en forma escrita. Hay la necesidad de propuestas curriculares de enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas hechas por profesionales en la materia con la intervención de los propios hablantes.

Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI – 2001: Recomendación 12. *“Potenciar la dimensión multicultural e intercultural del currículo y de la práctica educativa, valorando por igual las diferentes culturas, y en particular las culturas originarias, priorizando y focalizando el aprendizaje de la*

lengua materna especialmente de los pueblos indígenas.” El nuevo diseño curricular nacional (DCN) toma en cuenta el tema de la interculturalidad a lo largo del sistema educativo. Se espera que este DCN se implemente adecuadamente y se aplique para la construcción de una sociedad más justa y respetuosa. En cuanto al aprendizaje de lenguas maternas de los pueblos originarios el Ministerio de Educación casi nada ha hecho. Es más, incluso los padres, mejor dicho las madres de la patria, es decir algunas congresistas rechazan el uso de las lenguas originarias como el quechua en el Congreso de la República. Se requiere el estudio y la descripción de las lenguas originarias en gramáticas descriptivas y diccionarios, para luego proponer gramáticas prescriptivas y diccionarios normativos de las lenguas originarias (Cerrón-Palomino, 1983). La DIGEIBIR no tiene propuestas para la enseñanza de las lenguas originarias como segundas lenguas, tampoco se forma personal especializado para estas tareas, mucho menos se cuenta con materiales.

Constitución Política del Perú – 1993: Cabe destacar entre otros los **artículos 17° y 48°** de esta Constitución, sobre la educación bilingüe e intercultural y las lenguas oficiales del Perú respectivamente. Estas normas ya fueron presentadas en 1. La EIB se ha institucionalizado oficialmente dentro del sistema educativo peruano, del mismo modo se ha reconocido que las lenguas originarias andinas y amazónicas son también lenguas oficiales. Se han dictado normas y normas de toda jerarquía a favor de la EIB, pero en la práctica hay mucha distancia entre las normas y su aplicación. Se ha creado la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) con la fusión de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) y la Dirección de Educación Rural (DER) dentro del Ministerio de Educación. En cuanto a avances en espacios esto es un gran logro, aunque en funciones todavía no. La gestión de estas direcciones con el personal actual es deplorable. Para el caso veamos cómo se han ejecutado los presupuestos del año 2007:

La DIGEIBIR (Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural) de un presupuesto aprobado de S/. 47'171,746.00 al 8 de noviembre sólo ha ejecutado el 33%, es decir S/. 15'597,302.00 de acuerdo al MEF. Desglosando por Direcciones se tiene:

Dirección de Educación Rural:

Presupuesto	Ejecutado	Por ejecutar	% ejecución
4'017,800.00	1'480,079.00	2'537,720.00	37%

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe:

Presupuesto	Ejecutado	Por ejecutar	% ejecución
43'153,946.00	14'117,222.00	29'036,723.00	33%

Líneas de trabajo con 0 % de avance:

Rubros	% ejecución
Incorporación del enfoque intercultural en la Educación Básica Regular	0 %
Acompañamiento y asesoría pedagógica en aula	0%
Educación Intercultural Bilingüe en el nivel Secundaria	0 %
Investigaciones en Educación Intercultural Bilingüe	1 %
Investigaciones en Educación Rural	2 %

Fuente: Portal Sistema Integrado de Administración Financiera (SIAF) del Ministerio de Economía y Finanzas al 8 de noviembre de 2007.

Los materiales impresos el 2006 por la DIGEIBIR hasta fines de septiembre del año 2007 todavía no habían llegado a algunas instituciones educativas EIB de las UGELs Andahuaylas y Huancarama, entonces, ¿con qué materiales han trabajado los niños y las niñas de aulas EIB? Y si estos materiales son distribuidos en octubre, ¿hasta dónde se avanza o se utiliza? Y, ¿qué pasa después con estos materiales? ¿Cuánto de dinero se ha gastado en la producción de estos materiales? Esos materiales tardíamente distribuidos van a parar a las ferias de libros como a La Feria de Amazonas en Lima o a otras ferias como en Abancay y Andahuaylas.

Hay la necesidad de realizar investigaciones participativas sobre la EIB, antes, durante y después de su aplicación en diferentes espacios y lenguas. La implementación de los diferentes materiales educativos también requiere de investigaciones puntuales y de una planificación cronogramada para la expansión por áreas curriculares, grados y lenguas, así como la preparación del personal nativo que debe participar en dichas actividades. Hay demanda por una formación docente inicial y en servicio para atender poblaciones bilingües y monolingües de los pueblos originarios, también por una especialización, todo ello a cargo del Estado. Los programas de capacitación docente deben estar encuadrados dentro de estudios de postgrado; ofrecidos por los ISPP para segundas especializaciones y por las escuelas de postgrado de las universidades para maestrías que tienen que ver con la EIB. Los monitoreos y asesoramientos tienen que estar a cargo de especialistas preparados para tal fin y con conocimiento de la cultura y lenguas de los lugares en que les toque realizar estas tareas. Si los profesores de aulas EIB tienen la obligación de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano, con mayor razón los monitores, los capacitadores, los supervisores y los especialistas EIB tendrán que hacerlo, de lo contrario, ¿con qué autoridad moral podrían exigir a los subalternos de turno? Todas las performances deben ser sistematizadas y objetos de estudio investigativo. De acuerdo a la socialización de los pueblos originarios, las sesiones vivenciales o demostrativas en aulas EIB con las correspondientes reflexiones sobre la práctica, deben constituir el meollo de las capacitaciones y monitoreos. La difusión de todo lo acontecido en la ejecución de la EIB debe estar a cargo de profesionales, en los medios de comunicación masiva del Estado y en las diferentes lenguas.

La Ley General de Educación N° 28044 – 2003: Artículo 19°. “EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, La Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.” En lo que corresponde a atención a la población hablante de una lengua originaria, veamos sólo un caso (Villavicencio, 2008).

Población escolar hablante de una lengua originaria atendida en EIB (Apurímac)

Tipo	N° de Instituciones educativas	Matrícula En cifras absolutas	%
IIEE No EIB que atienden a estudiantes de habla vernácula	450	34 274	92,6
IIEE EIB que atienden a estudiantes de habla vernácula	34	2 701	7,3
Total	484	36 975	99,9

Fuente: Elaboración propia, Fuente: Escala MINEDU. CCEE con estudiantes de habla vernácula.

A pesar de que el Ministerio de Educación mediante el PRONAFCAP hasta el 2008, ha capacitado a 18.000 docentes en EIB a nivel nacional y 1.237 en la región Apurímac, la EIB se aplica en un número ínfimo de IIEE. El cuadro anterior nos indica que de 484 instituciones educativas que atienden a niños y niñas quechua hablantes, sólo 34, o sea el 7% de instituciones educativas habrían aplicado la EIB. En el resto del país debe estar ocurriendo algo similar, y a esto tenemos que llamarle mala gestión desde el Ministerio de Educación y desde la DIGEIBIR. La EIB es una educación pertinente para los hablantes de lenguas originarias, si en las comunidades vernáculo hablantes se ofrece una educación no EIB, es atentar contra los derechos de esas poblaciones; eso es como si a los castellano hablantes de Lima, de Trujillo o de Arequipa se les estuviera enseñando el quechua o el aimara. Se demanda el cumplimiento de la norma en su integridad. La educación homogeneizadora monolingüe y monocultural en castellano es excluyente a la niñas, pues son las niñas las que menos hablan el castellano y al ofrecer educación solamente en castellano se atenta contra sus derechos.

ARTÍCULO 20°. “EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL. La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo (Zavala, 2007).

- Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
- Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.

- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.
- e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.”

Como se ha visto en el comentario del artículo 19°, la EIB se aplica en el 7% de las instituciones educativas en las que se habla una lengua originaria, quedando excluidas el 93% de IIEE del nivel primario. También un porcentaje mínimo de IIEE de educación inicial aplican la EIB. No hay IIEE del nivel secundario ni del nivel superior en los que se aplique la EIB. Entonces hace falta implementar esta primera parte del artículo 20° de la Ley General de Educación. No hacerlo, constituye una falta, un delito, y esto es también “sancionado” por otras normas.

Con respecto al literal a), como se dijo anteriormente el nuevo diseño curricular nacional incluye bastantes temas y estrategias de interculturalidad, habrá que esperar que éstas se implementen y se ejecuten. El respeto a la diversidad cultural y a los derechos de los pueblos originarios no se da en ningún sector estatal, tampoco en los medios de comunicación ni estatales ni privados. Los programas televisivos atropellan los derechos y sistema de valores de los pueblos originarios. Se habla de combatir las drogas, el alcoholismo, el SIDA, la contaminación ambiental, la violencia, etc., sin embargo esos mismos canales televisivos presentan películas con escenas de traslado, distribución y consumo de drogas, hacen propaganda para el consumo de la cerveza, del pisco y de otros licores, sacan comerciales de mujeres desnudas y en escenas obscenas, a pesar de tener todo un Ministerio del Medio Ambiente, durante algún aniversario como el de Lima se queman cantidad de castillos y fuegos artificiales y la propaganda comercial de los aerosoles, no hay una hora en los programas televisivos en los que no hayan escenas de violencia. Los programas televisivos constituyen atropellos contra nuestra cultura y contra nuestras lenguas originarias. Esto mismo, en alguna medida, se refleja en los materiales educativos castellanos. Los materiales educativos impresos sean monolingües en castellano o bilingües deben incluir las diferentes leyes sobre derechos humanos, la historia de los diferentes pueblos originarios, sus conocimientos como la producción y consumo de la cañihua o de la quinua, la elaboración del tocosh, sus propiedades y consumo, y sobre los deberes y derechos ciudadanos.

El literal b) hace mención al aprendizaje de las lenguas y en las lenguas del contexto. En nuestro caso del estudio del quechua en quechua y del aprendizaje del castellano en castellano. El Ministerio de Educación mediante la DIGEIBIR ha producido la serie *Yachaq Masiy* que comprende: un cuaderno de escritura para el 1er grado y libros de lengua materna para los 5 grados restantes de la primaria, para el quechua de la variedad Cuzco–Collao. Además de un diccionario escolar ilustrado.

En el Perú y en el Sur Andino el año escolar tiene una duración de 10 meses que empieza en marzo y termina en diciembre. Los materiales de la serie *Yachaq Masiy* están divididos en 10 unidades, correspondiendo una unidad a cada mes. Durante cada mes hay actividades predominantes que pueden ser de chacareo, de pastoreo, fiestas religiosas o cívicas, faenas o trabajos comunales, y actividades complementarias diversas, (Ansión, S/F) éstas constituyen los

contenidos temáticos. Aquí se presentan las actividades principales por meses y los nombres de las unidades didácticas de cada uno de los materiales de lengua materna:

Mes	Nº de Unidad didáctica	Actividades del calendario comunal	Nombre de la Unidad
Marzo	1	Los carnavales, el barbecho, inicio de las labores escolares	<i>Yachay wasipi wata qallariy</i> (Inicio del año escolar)
Abril	2	Cosecha de cereales andinos	<i>Ch'aki mikhuykuna pallay</i> (Cosecha de cereales)
Mayo	3	Cosecha de tubérculos andinos, día de la madre, día del trabajo	Papa allay (Escarbe de papas)
Junio	4	Procesamiento de las cosechas, el chuño	<i>Papa akllay, ch'uñu ruray</i> (Selección de la papa y elaboración del chuño)
Julio	5	Fiestas patrias, la herranza (Santiago)	<i>Mama llaqtanchikpa raymin</i> (Las Fiestas Patrias)
Agosto	6	Año nuevo andino, rito a la Pacha Mama, las techumbres, los matrimonios	<i>Pacha Mamanchikta yuyarisunchik</i> (Festejemos a la madre tierra)
Septiembre	7	El riego, traslado de abono	<i>Yachakuqkunapa p'unchawnin</i> (Día del estudiante)
Octubre	8	Siembra de la papa y del maíz	<i>Papa tarpuy</i> (La siembra de la papa)
Noviembre	9	Todos los santos, trasquila de alpacas	<i>Wañuqninchikkunata yuyarisunchik</i> (Recordemos a los difuntos)
Diciembre	10	La navidad, los aporques, finalización del año escolar	<i>Wata tukuyninchik</i> (Finalización del año escolar)

Trabajando de esta manera los aprendices están motivados doblemente, desde la casa y desde la escuela. Las actividades de la escuela son complementarias a las actividades de la casa (Ansión, S/F). Los niños leen, escriben, escuchan y hablan por ejemplo sobre la selección de la papa en la escuela, pero también en su casa realizan actividades relacionadas a este tubérculo (COTEC, 1976). Pero, ¿cómo se desarrollan las competencias del área curricular de comunicación integral? Las competencias que menciona el DCN se trabajan en las diferentes páginas de los materiales, como se ve a continuación:

Página	Competencia del área de comunicación integral (DCN)	Habilidades lingüísticas	Nivel de la lengua	Tipo de texto
1	Expresión y comprensión oral	Escuchar y hablar	Léxico y semántica	Ilustración con preguntas
2	Comprensión de textos	Leer y hablar, entona	Fonología	Canción ilustrada
3	Producción de textos	Escribir y leer	Morfología	Canción
4	Expresión y comprensión oral	Hablar y escuchar	Léxico y semántica	Descripción de ilustración
5	Comprensión de textos	Leer	Sintaxis	Adivinanzas
6	Producción de textos	Escribir y leer	Morfología	Canción
7	Producción de textos	Escribir y leer	Léxico y semántica	Poema
8	Expresión y comprensión oral	Escuchar y hablar	Fonología	Fábula
9	Comprensión de textos	Leer	Sintaxis	Fábula
10	Producción de textos	Escribir y leer	Morfología	Fábula en 4 ilustraciones
11	Producción de textos	Escribir y leer	Sintaxis	Fábula
12	Las 3 competencias	Escuchar, hablar, leer, escribir	Las 4 habilidades lingüísticas	Prueba de evaluación

La concepción, los diseños, la elaboración, el prediagramado, la validación, la revisión, el diagramado y la impresión están a cargo de los autores y del especialista del Ministerio, la distribución y el monitoreo en uso a cargo de este último. En la revisión intervienen los padres de familia.

Conclusiones

- La EIB en el Sur Andino se ha detenido en el tiempo y en el espacio.
- Hay avance en la reivindicación de normas a favor de la EIB y la educación indígena, aunque éstas no se cumplen porque los beneficiarios de los pueblos originarios no lo exigen.
- En la implementación de la EIB por parte de los gobiernos de turno hay un gran retraso.

- Actualmente hay aceptación de la EIB por parte de los padres de familia y de los profesores.
- El Estado no forma ni especializa profesores para la EIB, éstos se especializan por su cuenta en Instituciones Educativas particulares.
- En la producción y distribución de materiales educativos hay un retraso de decenios.
- En la concepción y producción de materiales no se toma en cuenta las iniciativas locales ni las valiosas experiencias de proyectos precedentes. *¿Qué hacer?*
- Los pueblos originarios tenemos que involucrarnos más en la educación que queremos, es decir en una EIB. Hay que hacer trabajo de incidencia política.
- Trabajar con el pueblo, con los líderes, con los padres de familia, con las autoridades comunales.
- Formar equipos técnicos desde nuestras comunidades para hacer requechuización con adultos escolarizados en castellano.
- A propuesta de los pueblos originarios, tomar el mando de la DIGEIBIR, con delegaturas semejantes a los que ocurren en la DINEIB y la CONAIE y no tengamos más monolingües castellanos haciendo EBI para los pueblos originarios, los indígenas también sabemos gestionar.
- Realizar investigaciones relativas a la EIB. Mirar siempre nuestro pasado, tener en cuenta: “runaqa ñawpaqta qhipata qhawarikuspam purikuna”. Los ejemplos están a nuestro alrededor.
- Enseñar nuestra lengua materna a nuestros hijos. Utilizar la lengua y cultura maternas lo más que se pueda, en diferentes espacios y para diferentes funciones.
- Escribir y publicar todo lo oral de nuestra cultura e historia en nuestras lenguas originarias.
- Conocer las normas nacionales e internacionales que favorecen la EIB y exigir su cumplimiento.

Obras citadas

- Ansión, J. (s.f.). *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.
- Antunez de Mayolo, R. y Santiago, E. (1981). *La nutrición en el antiguo Perú*. Lima: Banco Central de Reserva del Perú.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. (1983). Multilingüismo y defensa idiomática. Lima: UNMSM. Documento de trabajo.
- Constitución Política del Perú. (1993). Se necesita aquí mas sobre estas fuentes bibliográficas.
- COTEC (Comisión Técnica de Currículum). (1976). *Estudios básicos sobre el currículum en el sistema educativo peruano*. Lima: INIDE.

- Declaración de Cochabamba. (2001). Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. En Robles, A.M., coord. (2007). *Educación intercultural bilingüe y participación social*. Normas Legales 1990–2007. Lima: CARE Perú.
- Escale MINEDU. (2007). En Villavicencio, M. (2008). *EIB en la región Apurímac: aproximación diagnóstica*. Abancay, Perú: UNICEF.
- Encinas, J.A. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Imprenta Minerva.
- Jung, I. (1992). *Conflicto cultural y educación. El Proyecto de Educación Bilingüe – Puno/Perú*. Quito – Ecuador: P.EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya Yala.
- Ley General de Educación N° 28044 (2003) en Robles, A.M., coord. (2007). *Educación intercultural bilingüe y participación social*. Normas Legales 1990–2007. Lima: CARE Perú.
- Godenzzi Alegre, J.C. (1995). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: CBC “Bartolomé de las Casas”.
- Montoya Rojas, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú: reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: CEPES; Mosca Azul Editores.
- ONU. (1976). Pacto internacional de los derechos civiles y políticos en Robles, A.M., coord. (2007). *Educación intercultural bilingüe y participación social*. Normas Legales 1990–2007. Lima: CARE Perú.
- ONU. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño en Robles, A.M., coord. (2007). *Educación intercultural bilingüe y participación social*. Normas Legales 1990–2007. Lima: CARE Perú.
- OIT. (1989). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. En Robles, A.M., coord. (2007). *Educación intercultural bilingüe y participación social*. Normas Legales 1990–2007. Lima: CARE Perú.
- Robles, A.M., coord. (2007). *Educación intercultural bilingüe y participación social*. Normas Legales 1990–2007. Lima: CARE Perú.
- Rockwell, Elsie et al. (1988). *Evaluación Parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la enseñanza primaria de la Región de Puno, Perú*. México, D. F. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Sistema Integrado de Administración Financiera (SIAF). (2007). Ministerio de Economía y Finanzas, Lima, Perú.
- Villavicencio, M. (2008). *EIB en la región Apurímac: aproximación diagnóstica*. Abancay, Perú: UNICEF (Documento de Trabajo).
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: estudio de casos*. Lima: CARE Perú; Ibis.

CHAPTER 18

*Aprendizaje del runasimi (quechua) y la letra del wayñu*⁵³ **Learning Runasimi (Quechua) and Wayñu Lyrics** *Runasimipi rimay yachaynin chaymantapas wayñupa qanllariynin*

Numa Armacanqui

Resumen

Este artículo es el primero de tres proponiendo las letras del *wayñu* como recurso para enseñar y aprender *runasimi*. Exponemos algunas razones que hacen del *wayñu* el género más importante en la música qichwa andina, íntimamente relacionado al *runasimi*. Por experiencia personal y pedagógica mencionamos algunas ventajas y desventajas del uso de las letras del *wayñu*, como las dificultades para transcribir las canciones de la tradición oral andina al *runasimi*. Estas letras son excelentes recursos para aprender Runasimi si en la transcripción se aplica el alfabeto trivocálico <i a u> y se reemplaza las consonantes <b c cc d f g j rr v x z> con <p k q s>. Exponemos las dificultades de traducir el texto *runasimi* a dos de los idiomas de la Europa colonialista: castellano (“español”) e inglés. Lo mejor de la poesía *runasimi* es específica al lenguaje; es inevitable que algo de su sutileza, ritmo, alusiones, y significado originales se pierda en el proceso de traducirla. La negociación intelectual con criterios de respeto al idioma y cultura lleva a traducciones aceptables que ganan nuevos lectores y audiencia.

Abstract

This paper is the first of three proposing the *wayñu* lyrics as a resource in teaching and learning *Runasimi*. We mention some of the reasons defining *wayñu* as the most important genre of the *Qichwa* Andean music and intimately related to *Runasimi*. Considering our personal and teaching experiences, we mention some of the advantages and disadvantages the *wayñu* lyrics pedagogical usage poses, such as the difficulties in transcribing songs from the Andean oral tradition into the *Runasimi* text. These lyrics are an excellent resource if the *Runasimi* transcription takes into account the tri-vowel <i a u> writing system and consonants <p k q s> substitute those letters inserted in colonial times—<b c cc d f g j rr v x z>. We explain some of the difficulties in translating *Runasimi* into two of the colonialists’ European languages—*castellano* (‘Castilian’ or ‘Spanish’) and English. Since the best of the *Runasimi* poetry is language-specific, it is unavoidable that some of its original subtleties, rhythm, allusions, and meaning are lost in the process of translating it. An acceptable translated version, the product of

⁵³ La traducción del castellano al inglés americano y viceversa es responsabilidad del autor. La traducción al *runasimi* es por Gregorio Astohuaman Armacanqui. The translation from American English into Spanish and *vice versa* is by the author. The *Runasimi* translation is by Gregorio Astohuaman Armacanqui. *Castillanumanta tikrayninga Amirikanu inglisman chaymanta kutiq kaqman ruwaqkunapa kallpachayninmi. Wiraqucha Griguriyu Astowaman Armacanki runasimiman tikrayninga.*

intellectual negotiation under respectful criteria about language and culture, wins nontraditional audiences and readers.

Anchariqnin

Kay pankapi ruwayninqa kan ñawpaqnin kimsa kaqmanta wayñupa qanllariyninta tupachispa chay kaqninta runasimita qawachinapaq hinaspa yachanapaq. Wayñupa kaqnintam qaypachiniku Antipi qichwapa allin sukaynin kasqanta. Yachayniypi kasqanta rimarisun, wakinkuna allin, mana allin kasqanta wayñupi qanllariq churasqanta. Runasimiman, ñakaynillampi churana kasqanta, Qaltukunapi rimaynin takikunata. Kay qanllariqkunaqa allinnimpim kan runasimita yachanapaq, chay churayninqa sayapayan kimsa qanllariqninta <i>í a u</i> kayqa ñawparinqa qanllapa sukayninta *coloniakunapi* churasqanku <i>b c cc d f g j cc rr v x z</i> kaykunawan <i>p k q s</i>. Runasimi qankapi sasa tikrayninta qawachiniku *Europa coloniakuna*, iskay qallukuna ‘kastillanu’ (“*castellano* utaq *español*”) chaymanta ‘inglis’ (*inglés*). Runasimi allin rimayninqa qallunmanmi chayan; tikrayninpiqa chinkarin llampuchallan chakaynin, ñawpaq qawana kasqata. Kay yachaq rantiqkunaqa, imayna kasqanta rimayninta sayapachispa, chayachinku tikrayninta hinaspaqa ancharichin llapan likaqqunata

Introducción

La música y danza son parte esencial de la vida cotidiana de la gente indígena. Como otras artes y ciencias (e.g., textilería, alfarería, agricultura, medicina, y arquitectura), la música es repositorio del conocimiento milenario de nuestras naciones de origen; las canciones transmiten cultura y expresan resistencia, adaptando y reprocesando nueva información (Bailey and Peoples, 2002, p. 219). Si “[e]l aprendizaje de una segunda lengua va aparejado a la comprensión de una nueva cultura [...] como expresión de concepciones del mundo [...] reflejo de los fenómenos cognoscitivos y valorativos del grupo lingüístico” (Soto, 2006, p. 18), las letras de dichas canciones pueden ser herramientas efectivas en la enseñanza y aprendizaje de los correspondientes idiomas nativos, como el *runasimi* (‘quechua’): el idioma nativo americano más hablado en el mundo (Columbia Encyclopedia, 2003; Native Languages of the Americas, 2009, en Internet; Lewis, 2009, en Internet).

Usar la letra del *wayñu* (‘huayno’ o ‘wayno’) con fines pedagógicos plantea varias preguntas y retos. Entre otros: la noción del *wayñu*; la transcripción; la traducción; la información incompleta del contexto de las canciones (e.g., el tema de la canción, el lugar de origen y extensión geográfica, la época y circunstancias de su composición, la autoría, y la tablatura); la sustitución de referentes a flora, fauna, y toponimias impuestas por el colonialismo europeo como parte de su política de desindianización a través de la evangelización; nivel de comprensión de lectura; familiaridad con “la prosodia del lenguaje hablado” que es “eficiente y apropiada en determinada comunidad lingüística” (Boutsen, 2003; Patel y Daniele, 2003, B35) y sus “hábitos fonéticos” (Soto, 2006, p. 28); y, finalmente, la evaluación del *runasimi* como segundo idioma. Estos retos son también oportunidades para mejorar nuestras habilidades al enseñar y/o aprender *runasimi* a partir de las letras del *wayñu*: el género musical más característico del área andina *qichwa* y aymara de Latinoamérica.

En este artículo me refiero a los cuatro primeros retos. En el segundo y el tercer artículo, Lozano y Armacanqui-Tipacti se referirán a los otros retos de este tema. Yo intento responder aquí:

- a) ¿Por qué la letra del *wayñu* en *runasimi* es adecuada a esta propuesta?

- b) ¿Representan la letra de los *wayñus* el *runasimi* cotidiano?
- c) ¿Los préstamos del castellano insertados en la letra, facilitan o dificultan el aprendizaje del *runasimi*?
- d) ¿Qué sistema de escritura *runasimi* conviene a esta propuesta?

La música en el proceso de aprender un segundo idioma

Cantar canciones o recitar sus letras es común en las clases de idioma extranjero en la escuela primaria y secundaria. Sea para memorizar o para implementar un método de aprendizaje en el que el cuerpo y la mente participan, lo cierto es que esas canciones aún hoy nos deleitan. Muchas personas vivieron su primera experiencia con el inglés al escuchar las canciones de los Beatles. Por esto y evaluando nuestra experiencia combinada de sesenta años enseñando un segundo idioma a personas monolingües (castellano hablantes o *English speakers*), afirmamos que las letras del *wayñu* pueden ayudarnos a aprender el *runasimi* porque se refieren al contexto social de la nación *qichwa* andina cuyos factores interdependientes son: economía, política, cultura, emoción, y estética (Montoya Rojas, 1997, pp. 19-20). Estas letras muestran aspectos lingüísticos y paralingüísticos del *runasimi*.

Entre los numerosos géneros musicales andino-*qichwas*, el *wayñu* es el más popular y extendido. Nos referimos aquí al *wayñu* con letra en *runasimi* del que los hermanos Rodrigo, Luis, y Edwin Montoya Rojas han recopilado ya 1,115 llamándolos “wayno quechua” (Montoya Rojas, 1997, v. 1, pp. 22-47). El *runasimi* describe con “precisión la naturaleza y las cosas del mundo andino [...] para responder a su realidad física y cultural” (Cerrón-Palomino, 2001, en Internet); es depósito de “la sabiduría, creencias, valores, costumbres, prácticas y creatividad andina” (Fernandez Sánchez, 2005, p. 8); y, es “fuente [y] vehículo de la memoria colectiva,” y “la parte más profunda y rica de la herencia cultural indígena de los Andes” (Heggarty, 2006, en Internet).

La letra de los *wayñus* que mencionamos es de la variante *Pukra-Chanka* del *runasimi*. Hablada y escrita en Ayacucho, Huancavelica, Apurímac, y entre sus emigrantes en Lima, Ica, y Huancayo, esta variante se llama también “Quechua II (*wanpuna*), grupo C” (Gordon, 2005; Cerrón-Palomino y Zúñiga 1997, v.1: 120-25) ó “Quechua Sur-Ayacucho” (Arguedas, 1958, p. 52; Huamán 2006: 79-80).

Las palabras y estrofas en castellano en varios de estos *wayñus* tienen fines pedagógicos. Los préstamos del castellano, que al igual que del inglés, debe tanto al latín y al griego, así como al árabe, al francés, al *runasimi* (quechua), y nahuatl, se agregan a lo que el *runasimi* ha heredado del *aru* y *pukina* así como a lo que ha tomado del (o comparte con) el aymara. Estos préstamos se han asimilado al *runasimi* cuyos hablantes “ha[n] incorporado [voces castellanas] reduciéndolas a la morfología kechwa” (Arguedas, 1938, p. 16) hasta convertirlos en vocablos cotidianos en el *runasimi*.

Qué es el *wayñu*?

El *wayñu* es la más auténtica expresión musical de la cultura *qichwa* andina. Inmanente a la gente que lo canta y baila, “en el wayno kechwa vive el paisaje andino tal como lo siente, como lo sufre y lo lleva en el alma el hombre del Ande” (Arguedas, [1940] 1992, p. 53); en él, “ha quedado toda la vida, todos los momentos de dolor y alegría, de terrible lucha” (Arguedas, 1976, p. 49). El *wayñu* “se toma como el símbolo de la cultura indígena y de la música serrana y su práctica, además de ser el distintivo, se considera la mejor demostración de amor y lealtad al

solar nativo” (Roel [1959] 1990: 46-47). Derivado del *runasimi wayna* (‘varón joven; amante’), se ha castellanizado a ‘huayno’, ‘huaino’, ‘waynu’, o ‘wayno’. Otros géneros andinos, como *qachwa* y sus variantes (*kachwa*, *araskaska*, *wanka*, herranza o santiago, *punpin*, y *pukllay* o carnaval) y *wanka*, también incluyen música, danza, y poesía.

Es difícil señalar la zona de origen del *wayñu* dada su distribución y la riqueza de sus variantes locales. La cuna del *wayñu* puede haber sido la del *runasimi*. Se cita a Virgilio Roel adjudicando tal origen al Cusco (Rosas, citado en Roel, [1959] 1990, p. 28), pero Roel se refiere al “posible centro de difusión” de un “sistema tonal” y no al origen del *wayñu*.

El *wayñu* es pre colonial. Quienes aducen un origen colonial dicen, e.g., “hay escasa evidencia de la existencia de este género en tiempos pre-hispánicos” (Romero, 2002, pp. 41-42) aludiendo quizás a que las crónicas coloniales disponibles hoy no deletrean las palabras “*wayñu*” ni “*huayno*”. Ser parte esencial de la tradición oral andina es, sin embargo, prueba contundente del origen Inka o pre-Inka del *wayñu*. Además y a pesar del fanatismo religioso en las crónicas, éstas mencionan la danza y música inkas; por ejemplo, Molina (c.1577) dice que *huayllina*, es *taqui inka* cantado y danzado en honor al Sol en mayo (*Yutip-Raymi*) y agosto (Markham, 1874, pp. 16-19); Holguín, ([1608] 1952, pp. 272-296) dice que “*wayñuni*” es “*Baylar de dos en dos pareados de las manos*”; Garcilaso, 1609; Guaman Poma de Ayala [c. 1615], y Santa Cruz Pachakuti-Yamki Salkamaywa (c. 1620) dicen de la música *Inka* en palabras de pronunciación y/o escritura similar a “*wayñu*”: *wayno*, *guayaya*, *huayllina*, *taki*, y *taqui*.

Hay otra razón irrefutable. En 1925, Marguerite y Raoul d’Harcourt hicieron escuchar su colección de 200 *wayñus* a tres famosos folkloristas españoles que declararon que España no tiene ningún género parecido al *wayñu* “indígena puro” ni a los marcadamente “mestizos” (d’Harcourt 1990, xxi-xxii y p. 146). La *guayaya* y *guayayturilla* de Bernabé Cobo y Garcilaso les hace decir “cuán grande es la supervivencia de la tradición indígena, [cómo] el favor [de] los quechuas a la música [que ha] podido conservar su personalidad” (pp. 101-145). “*Wuayno*”, dice la pareja d’Harcourt: “[D]esigna [...] piezas bailables o provenientes de la danza, [de] movimiento muy vivo o moderado en 2/4, con una expresión franca y clara [...] Los peruanos han formado los diminutivos *waynito* y *San Juanito* [...] para designar las piezas de corte más ligero” (d’Harcourt, [1925] 1990, p. 174).

Se compone, canta, y baila *wayñus* y sus variantes en toda el área andina. En 1913, Robles compuso *El Cóndor Pasa* y escribió: “Huaino (*Huayñu*) [...] son de ritmo movido y juguetón, a pesar del tono menor que como fundamento tienen [...] el uso general [...] del huaino, se debe a la gran cantidad [...] de esta clase de melodías [...] en Perú, [...] Bolivia y Ecuador” (Robles, 1990, pp. 47-50). Así, hoy se encuentra en Colombia (guaneña de Nariño), Ecuador (San Juanito), Perú (huayno), Bolivia (*wayñu*), y norte de Argentina y Chile (huayno). Localmente, hay estilos y variantes que se relacionan, significativamente, a las civilizaciones pre-Inkas locales. Por ejemplo, se llama *wayñu* o *tonada* (Puno y Bolivia), *chimaycha* (V. Fajardo-Ayacucho, Pomabamba-Ancash, Huánuco, y Amazonas), *wayllacha* (Colca, Parinacochas, y Cajatambo), *karamusa* (Huancavelica y Lucanas), *pampeña* (Arequipa), *chuscada* (Ancash), *cachua* (Cajamarca), *jiyawa* or *qochala* (Potosí-Bolivia), *valluno* (Cochabamba), *carnavalito* (norte de Argentina), y *chipticha* en La Mar, Ayacucho.

Los *wayñus* son populares por su contenido y su forma. Hay miles de *wayñus*, a pesar que es el símbolo de una cultura sometida a genocidio, racismo, y explotación desde el año 1492. Este

repertorio masivo afirma que la poética de sus letras es lenguaje cotidiano de la cultura *qichwa* andina; cultura presente en las pequeñas comunidades desperdigadas en las montañas andinas y en las grandes ciudades adonde la gente andina ha emigrado. Hoy en día, el “waynu se interpreta [...] en los Andes [y] calles y subterráneos del mundo entero [...] puede ser ejecutado, cantado o bailado en una gran variedad de contextos [...] no está limitado a ceremonias especiales en determinados períodos del año [y] puede ser ejecutado por una gran variedad de conjuntos y estilos musicales” (Romero, 2002, p. 41). Su rica coreografía hace que el *wayñu* se baile individualmente, en pareja, o en grupo.

Lo anterior demuestra que la letra de los *wayñus* muestra lo fundamental del idioma *runasimi*. La forma (redacción o estilo) y el contenido (significado semiológico) de estos *wayñus* muestran la ideología andina y la gramática *runasimi*. Su forma (fonética, gramática, redacción, frases cotidianas, regionalismos, y hasta los préstamos de otros idiomas) esperan ser descubiertos por maestros(as) y estudiantes en las aulas de la escuela o en el gabinete autodidacta. Esta letra también nos acerca a los “aspectos extralingüísticos” (Gile, 1995, pp. 5-76) del *runasimi* y su carácter producto de su sociolingüística particular.

La tablatura de los *wayñus* es un proceso en construcción. Musicalmente, el *wayñu*:

[...S]e ejecuta [...] en tiempo binario y su pulso interno es altamente asincopado. [...C]onsiste en un motivo rítmico [repetido] de una corchea y dos semicorcheas, o en uno de semi-corchea, corchea, y semi-corchea. Muchos *wayñus* utilizan la escala pentatónica (La-Do-Re-Mi-Sol), pero la [...] hexafónica (La-Do-Re-Mi-Fa#-Sol) y la [...] diatónica europea también son muy usadas. Puede tratarse de una sola sección musical (llamada A), o de dos [...] secciones no-contrastantes (A y B). [...]La estrofa se repite varias veces, cada vez con un verso diferente. [...]E]jecutado por un grupo mestizo [...] concluye con una sección llamada “fuga,” que [...] se configura en un tiempo más ligero y [...] letra diferente. (Romero, 2002, p. 42)

Didácticamente, podemos identificar tres tipos de *wayñu*. El primero es el *ñawpaq wayñu*, conocido antes de las migraciones del campo a la ciudad de 1940; se llama también “rural andino, antiguo, campesino”, o indígena de autoría anónima o de la tradición oral andina. El segundo, *wanpuna wayñu*, conocido entre 1941 y 1970 cuando Simon y Garfunkel plagian la música de “El Cóndor Pasa” como If I Could; se llama también “migrante, de transición”, o “de desarraigo” (R. Castro, citado en Roel, 1990, p. 28; Carrillo, 2007). El tercero es el *musuq wayñu*, conocido post 1971; se llama también “urbano, contemporáneo”, o mestizo producto de la adaptación cultural del migrante a la ciudad. Estos tres tipos expresan la cultura *qichwa* andina en diferentes contextos. Téngase en cuenta que “indígena y mestizo no indican tipos raciales [sino] orientaciones culturales y estéticas [...] unidades sociales abstractas” (Romero, 2002, p. 51). La mayoría de los *wayñus* del segundo y tercer tipos tienen autor conocido. Muchos *wayñus* del segundo y tercer tipos mantienen el estilo y sabor del primer tipo, pero algunos son “arreglo” (o plagio) de los del primer tipo.

Por el texto arguediano, “[...E]l wayno indígena es épico y sencillo, y este mismo wayno, el mestizo lo hace más melódico y suave” (Arguedas, 1938, p. 10), algunos autores (v.g., Romero, 2002 y Montoya Rojas, 1997) ven dos tipos de *wayñus* opuestos: el indígena o campesino *versus* el mestizo o “señorial” [!] Sin embargo, Arguedas recalca, en el mismo texto citado, que uno y otro son el “mismo” *wayñu*.

La frase “el wayñu es triste” está muy extendida a pesar de ser falsa por lo menos por cuatro razones. Primero, en todo género hay temas tristes y temas alegres. Segundo, parte de las letras de *wayñus* es mezcla de versiones más antiguas y/o locales; a veces, las estrofas en un mismo *wayñu* se contradicen. Tercero, ¿hay en el mundo un género musical de jolgorio para tragedias colectivas o penas de amores? Cuarto, ¿cuánto *runasimi* saben quienes sostienen que el *wayñu* es triste? A pesar que la nación *qichwa* sólo recibe del estado semi colonial criollo violencia e injusticia, muchos *wayñus* son alegres y hasta denuncian a los abusos del estado.

Transcripción de la letra de los *wayñus*

Los lingüistas sin fines evangelistas han estudiado los sonidos originales del *runasimi* y proponen alfabetos basados en el análisis del habla actual y en las antiguas *crónicas*. Lingüistas del *runasimi* han determinado que González Holguín, (1608) usó, indistintamente, cualquier letra de cada uno de los grupos <i y e> y <u o v> (Cerrón-Palomino y Zúñiga en Montoya Rojas, 1997, pp. 120-25). Garcilaso, ([1609] 2000, p. 5) advirtió que las sílabas del *runasimi* son “[...M]uy diferentes de como las pronuncia la lengua española [...]” e indicó que <b d f g j l rr x> no existen en *runasimi*, y que, “Los Españoles añaden estas letras en perjuizio y corruption del language”.

Los sonidos vocales del *runasimi* son /a i u/, de símbolos [ɑ ɛ ɔ] ó [æ ɪ ʊ] en el Alfabeto Fonético Internacional (IPA), y escritos <a i u>. Dos sonidos extras son “[e] y [o] alófonos de los fonemas /i/ y /u/” (Heggarty, 2002) que, en la región pucra, se pronuncian cuando son adyacentes a consonante post-velar [q], así como en palabras asimiladas del castellano e inglés. Los sonidos consonantes del *runasimi* pueden representarse por las letras consonantes del alfabeto latino, excepto <b c cc d f g j rr v x z>.

Transcribir el *runasimi* oral a texto es difícil. En el concurso literario organizado por la Asociación José Teófilo Armacanqui para Estudiar y Difundir el Idioma *Runasimi* o Quechua (HTARYQ) el año 2008, aceptamos propuestas escritas “de la manera como las palabras se escuchan” y alentamos a escribir como la o el participante prefiriera: con tres o cinco vocales. Sin embargo, muchas personas *runasimi* hablantes, a nivel de idioma A y muy interesadas en participar, dijeron que no pudieron escribir sus ponencias “porque escribir *runasimi* es muy difícil”. Y esto es evidente también en los textos presentados en la mayoría de websites en *runasimi* que reclaman mayor trabajo de edición, particularmente, en cuanto a las canciones y poemas.

El alfabeto oficializado en 1985 para el quechua sur-Ayacucho, hace la transcripción fácil. Adoptado en 1983 durante el I Taller de Escritura en Quechua y Aymara, su difusión es “factor decisivo que atenúe la diversificación dialectal, que fije y difunda ciertas normas básicas y coadyuve a un mejor proceso de educación bilingüe” (Soto, 2006, p. 18). En el sistema trivocálico <a i u>, los nombres propios y comunes (fauna y flora), los topónimos, y la letra de las canciones tienen sentido. Restituido a, “su forma fónica más apropiada [...en] los fondos más prístinos de las palabras [...]” el *runasimi* muestra su motivación y verdadera etimología (Cerrón-Palomino, 2001, en Internet). El texto trivocálico muestra lo común a las variantes del *runasimi*, es fácil de leer, y puede unificar las diferentes hablas locales siendo una herramienta de difusión. En la escritura pentavocalista, se dice, “cada signo (letra) expresa fielmente un sonido real existente” (Cotari, 1996). Tal relación unívoca sonido-letra es una falacia; no existe en el castellano (escuchado, e.g., en México, Lima, Madrid, o Cusco), ni en el inglés.

Retos de la traducción del *runasimi* a otros idiomas

Decodificar y recodificar la poesía que los *wayñus* contienen es un reto que quisiéramos lograr. *Interlingual translation* (‘traducción a otro idioma’) es “una interpenetración y conglomerado de dos estructuras. Por una parte está el contenido semántico y la forma del idioma de origen, por otra hay todo un sistema de características estéticas logradas en el idioma de destino” (Levi, citado en Basnett-McGuire, 1980, pp. 5-6). Traducir consiste en:

[...V]ertir el texto del idioma fuente (IF) al texto del idioma objetivo (IO), de manera que (1) el significado de la forma de ambos textos sea aproximadamente parecida y (2) la estructura del IF esté preservada tan cercanamente pero no tan cercanamente que las estructuras del IO estén seriamente deformadas.

(Basnett-McGuire, 1980, p. 2)

Estas definiciones se refieren a la traducción en prosa; mas la letra de los *wayñus* es poesía cuya traducción implica una opción: se es fiel a la cultura del IF o a la cultura del IO. La fidelidad se refleja, e.g., en el marco o patrón ideológico colonial y a la discriminación por género.

Es cierto para nosotros que cuando se trabaja con textos en el marco ideológico colonial, que todavía está vigente en la cultura, el “texto dominante castellano [coarta] el pensamiento discrepante nativo americano” (Harrison, 1989, pp. 4-25). Esta dominancia favorece la visión europea que se auto define “nación elegida por Dios”. Esta visión eurocéntrica genera racismo y mentalidad colonial aún vigentes en excolonias donde no se reconoce que el “Racismo es [...] práctica [muy] importante [...] por varios cientos de años [como] parte esencial de la manera como el sistema capitalista europeo se mantiene a sí mismo” (Blaut, 1992, pp. 289). Por otro lado, La cultura *qichwa* andina se basa en la naturaleza y la fraternidad. En esta visión, el Universo es ser viviente; la Tierra es el hogar de la persona humana y el de sus hermanos(as): animales, plantas, y cosas; en el que cada criatura o cosa tiene su espíritu que merece respeto y amor. Debido a que el *ñawpaq wayñu* no discrimina contra las mujeres, otro tema debatible en la traducción se refiere al marcador de género demasiado patriarcal en el castellano.

Finalmente, el factor “intraducibilidad” está presente en la poesía *runasimi*. La poesía es, pues, “un arte en que las palabras dictan el pensamiento, y si tú cambias el lenguaje, tú cambias el pensamiento” (Eco, 1994, en Internet). Al traducir la poesía *runasimi* al castellano o al American English, debemos tener en cuenta que “[t]raducir es negociar permanentemente” (Eco, 1994, en Internet) y también es aspirar a ganar algo mientras perdemos algo.

Introduction

Music and dance are essential in the indigenous peoples' everyday lives. Along with other arts and sciences (i.e., weaving, pottery, agriculture, medicine, and architecture), music is a repository of our original nations' millennial knowledge. These songs carry culture as well as express resistance by adapting and reprocessing new information (Bailey and Peoples, 2002, p. 219). If "the learning of a second language happens as well as the comprehension of a new culture [...] as a notion of a world view point [...] referring to knowledge phenomena and [to] values within the linguistic group" (Soto 2006:18), those songs' lyrics may be effective tools for teaching and learning the corresponding native languages, such as *Runasimi* ('Quechua')—the most widely spoken Native American language world wide (Columbia Encyclopedia, 2003, online; Native Languages of the Americas, 2009, online; Lewis, 2009, online).

Using lyrics as a pedagogical resource in learning poses several questions and challenges. Some of them are: having a notion about *wayñu*; transcription; translation; incomplete background information (i.e., the song theme or subject, geographical origin and extension, time and circumstances of its composition, authorship, and tablatures); the substitution of toponyms and names for flora and fauna that European colonialism imposed as part of their deindiandization by evangelization policies; reading level; acquaintance with the corresponding "prosody of a culture's spoken language" to what is "efficient and appropriate in a given language community" (Boutsen, 2003; Patel and Daniele, 2003, p. B35) and the "phonetic habits" (Soto 2006, p. 28); and, finally, the assessment of *Runasimi* as a second language. These challenges are opportunities to improve our skills in teaching/learning *Runasimi* using the lyrics of *wayñu*—the most characteristic musical genre in the Latin American, *Qichwa*-Aymara Andean area.

I am going to refer to the first four challenges. Lozano and Armacanqui-Tipacti will address the other challenges in the second and third papers on this topic. This paper tries to answer:

- 1) Why are the *Runasimi wayñu* lyrics adequate for this proposal?
- 2) Do these *wayñu* lyrics represent everyday *Runasimi*?
- 3) Do the borrowings from Castilian within these lyrics facilitate or complicate the learning of *Runasimi*?
- 4) Which of the *Runasimi* writing systems is adequate for this proposal?

Music in the Process of Learning a Second Language

Singing songs or reciting their lyrics is common in foreign language lessons during grade school and high school. Although these audio-vocal-kinesthetic lessons are carried out for memorization purposes or for implementing learning methods that include mind and body, these songs are still delightful to us. Many people have had their first exposure to English by listening to the Beatles' songs. Our 60 years of combined experience in teaching a second language to monolingual people (*castellano hablantes* or English speakers) allows us to say that *wayñu* lyrics can help to learn *Runasimi* because they refer to the *Qichwa* Andean nation's context whose interacting factors are economics, politics, culture, empathy, and aesthetics (Montoya Rojas, 1997, pp. 19-20). These lyrics show *Runasimi*'s linguistic and paralinguistic features.

Among the many *Qichwa* Andean musical genres, *wayñu* is the most popular and extended. We refer here to *wayñus* whose lyrics are in *Runasimi* 1,115 of which Luis, Edwin,

and Rodrigo Montoya Rojas have already collected calling them “Quechua wayno” (Montoya Rojas, 1997, v. 1, pp. 22-47). *Runasimi* describes, “precisely the Andean nature and spirit [...] portraying their physical and cultural reality” (Cerrón-Palomino, en Internet); it is a “[C]ontainer of Andean wisdom, beliefs, values, customs, practices, and creativity” (Fernandez Sánchez, 2005, p. 8); and, it is the “source [and] medium of collective memory” and “a deeper, and even richer, part of the indigenous cultural inheritance of the Andes” (Heggarty, 2006, online).

The *wayñu* lyrics correspond to the *Pukra-Chanka Runasimi*. Spoken and written in Ayacucho, Huancavelica, Apurímac, and among their migrants living in Lima, Ica, and Huancayo, this variety is also called “Quechua II (*wanpuna*), group C” or “Quechua del Sur-Ayacucho” (Gordon, 2005; Cerrón-Palomino and Zúñiga, 1997, v.1: 120-25) ó “Quechua Sur-Ayacucho” (Arguedas, 1958, p. 52; Huamán, 2006, pp. 79-80).

The Castilian words and stanzas within some of the lyrics are suitable for pedagogical purposes. The borrowings from Castilian, which owe so much (as well as English) to Greek and Latin in addition to Arabic, French, *Runasimi* (Quechua), and Nahuatl, add to what *Runasimi* has inherited from *Aru* and *Pukina* and borrowed from (or share with) Aymara. These borrowings have been assimilated into *Runasimi*, whose speakers “have assimilated [Castilian terms] to the Kechwa morphology” (Arguedas, 1938, p. 16) and have now integrated them into the everyday *Runasimi* lexicon.

What is *wayñu*?

Wayñu is the *Qichwa* Andean culture’s most authentic artistic expression. Intrinsic to people singing and dancing it, “in the Kechwa wayno, the Andean landscape lives in the same way as the Andean person’s suffering and remains within his/her soul” (Arguedas, [1940] 1992, p. 53); within *wayñu*, “all the life remains, every painful and joyous moment—the terrible fight” (Arguedas, 1976, p. 49). *Wayñu*, “is a token of the indigenous culture and the Andean music. Its practice is distinctive, as well as the best demonstration of loving and being loyal to the native hometown” (Roel [1959] 1990: 46-7). Derived from the *Runasimi wayna* (‘young male; lover’), it has been Castilianized to *huayno*, *huaino*, *waynu*, or *wayno*. Other Andean genres, such as *qachwa* and its many variants (e.g., *kachua*, *araskaska*, *wanka*, *herranza* or *santiago*, *punpin*, and *pukllay* or carnival) include music, dance, and poetry.

Given its distribution and the richness of its local varieties, it is very difficult to pinpoint the *wayñu*’s birthplace. *Wayñu*’s cradle might be the *Runasimi*’s. Virgilio Roel is misquoted proposing Cusco as *wayñu*’s origin (Rosas, cited in Roel, [1959] 1990, p. 28); Roel referred to the “possibility” of “being the center” of a “modal system expansion;” he did not refer to the *wayñu*’s origin.

Wayñu is pre-colonial. Those who suggest a colonial origin argue, i.e., “there is scarce evidence about this genre’s existence in pre-Hispanic times” (Romero, 2002, pp. 41-42), perhaps alluding to that the available colonial Chronicles do not spell the words “*wayñu*” or “*huayno*”. However, being an essential part of the Andean oral tradition is a resounding proof about the *wayñu*’s Inka or pre-Inka origin. Moreover and despite the Chronicles’ Catholic fanaticism, they do mention the Inkan music and dance. Molina (c. 1577) referred to *huayllina*—an *Inkan taqui* sung and danced during Sun’s Festivities in May (*Yutip-Raymi*) and August (Markham, 1874, pp. 16-19); Holguín, ([1608] 1952, pp. 272-296) defined “*wayñuni*” as, “Couples dancing holding hands;” Garcilaso, 1609; Guaman Poma de Ayala (c. 1615), and Santa Cruz Pachakuti-Yamki

Salkamaywa (c. 1620) also refer to the Inkan music with terms pronounced and/or written closely to “wayñu”: *wayno*, *guayaya*, *huayllina*, *taki*, and *taqui*.

There is another irrefutable reason. In 1925, Marguerite & Raoul d’Harcourt listened to their collected 200 *wayñus* with three famous Spanish folklorists who declared that Spanish folklore does not include any genre similar to “pure indigenous” *wayñus* or even to those typified as “mestizo” (d’Harcourt, 1990, pp. xxi-xxii and p. 146). Referring to the *guayayturilla* and *guayaya* in the Garcilaso and Bernabe Cobo’s Chronicles, they state, “[H]ow [amazingly] the indigenous tradition survives, and how *Qichwa* people care about their music that it [the music] could maintain its personality” (pp. 101-145). “*Wayno*,” said the d’Harcourt couple, “[R]efers [...] to dancing pieces or derived from dance, [whose] 2/4 movement is *vivache* or *moderato*, clearly and directly stated [...] Peruvians nickname [wayñu] as *waynito* and *San Juanito* [...], designating the faster pieces” (d’Harcourt, [1925] 1990, p. 174).

Wayñus and its variants are composed, sung, and danced throughout the Andean areas. In 1913, Daniel A. Robles presented *El Cóndor Pasa* (‘the condor flies’) and wrote, “Although it is based in minor key [...], the *wayñu*’s (*Huayñu*) rhythm is vivacious and playful, *wayñu*’s general usage relies on the large number of these kind of melodies [...] in Peru [...] Bolivia and Ecuador” (Robles, 1990, pp. 47-50). Thus, they are found today in Colombia (Nariño’s *guaneña*), Ecuador (*San Juanito*), Peru (*huayno*), Bolivia (*wayñu*), and north of Argentina and Chile (*huayno*). Locally, there are styles and variants which, significantly, relate to local pre-Inkan civilizations. For instance, it is called *wayñu* or *tonada* (Puno and Bolivia), *chimaycha* (V. Fajardo-Ayacucho, Pomabamba-Ancash, Huanuco, and Amazonas), *wayllacha* (Colca, Parinacochas, and Cajatambo), *karamusa* (Huancavelica and Lucanas), *pampeña* (Arequipa), *chuscada* (Ancash), *cachua* (Cajamarca), *jiyawa* or *qochala* (Potosí-Bolivia), *valluno* (Cochabamba), *carnavalito* (norte de Argentina), and *chipticha* in La Mar, Ayacucho.

Wayñus are very popular because of their form and content. There are thousands of *wayñus*—a surprising number for a cultural marker of a culture subjected to genocide, racism, and exploitation since 1492. This massive repertoire states that their lyrics are the everyday *Qichwa* culture language; a culture present in small communities in the Andean ranges and in the big cities where Andean people have migrated. Nowadays, “waynu is interpreted [...] in the Andean mountains [and] on the streets and subway train stations worldwide. [...] It can be performed, sung, or danced in several contexts. [...] It is not limited to special events of a yearly calendar. [It] can be performed by a great variety of musical ensembles and styles” (Romero, 2002, p. 41). Its choreographic richness allows it to be danced individually, by a couple, or by more people.

This vast extension shows that these lyrics reflect what is fundamental to the *Runasimi* language. The *wayñus* content (semiologic meaning) and form (style) show the Andean ideology, as well as the *Runasimi* grammar. Formal features, such as phonetics, grammar, style, common phrases, regionalisms, and even borrowings from other languages are there, waiting for teachers and students to discover them in the classroom or autodidactic settings. These lyrics also bring us close to the *Runasimi*’s “extralinguistic knowledge” (Gile, 1995, pp. 5-76) and its character as given by its particular sociolinguistics.

Wayñu tablature is a work in process. Some of its features are described as follows:

[...] It is performed [...] in a binary tempo and its inner pulse is highly asyncopated.
[...] It is a repeated rhythmic motif including a quaver and a semiquaver, or a

semiquaver, quaver, and semiquaver. Many wayñus use the pentatonic scale (La-Do-Re-Mi-Sol), but the hexatonic [...] (La-Do-Re-Mi-Fa#-Sol) and the European diatonic [...] are also used often. [Wayñu] may include an only musical section (called A), or two [...] sections without contrast (A and B). [...]he stanza is repeated several times, each time [with] different lyrics. [...]P]layed by a mestizo group, [it] concludes with a section called "fugue" whose tempo is faster and [...]with] different lyrics. (Romero, 2002, p. 42)

For description purposes, we can identify three types of wayñus. The first, *ñawpaq wayñu*, known before the 1940's internal migration from rural to urban areas, it is also known as "Andean rural, peasant's, old," or *indigenous* whose authorship is anonymous or part of the Andean oral tradition. The second, *wanpuna wayñu*, became known 1941-1970 when Simon & Garfunkel plagiarized *El Condor Pasa* as If I Could; it is also known as "migrant, transitional," or "uprooted" (R. Castro, cited in Roel 1990, p. 28; Carrillo, 2007). The third, *musuq wayñu*, known after 1971, is the "urban, contemporary," *mestizo* that migrants have adapted to the cities. These three types of wayñu show the *Qichwa* Andean culture in different contexts. *Mestizo* and *indigenous*, "do not refer to race [but] to cultural and aesthetic trends [...] to abstract social units" (Romero, 2002, p. 51). Most of the second and third types of wayñus have known authorship. Many of them keep on with the first type's style and flavor, but some are plagiarizing "musical arrangements" of them.

Referring to Arguedas', "[...]he indigenous wayno is epic and simple and the mestizo makes this same wayno more melodic and softer" (Arguedas, 1938, p.10), some authors (i.e., Romero, 2002 and Montoya, 1987) talk about two, opposed kind of wayñus—the indigenous or peasants' vs. the mestizo or "aristocratic" [!]. However, Arguedas states, in the same quoted text, that the one and the other are "the same" wayñu.

The phrase "the sad wayñu" is too popular in spite of its falsehood considering at least four reasons. First, every musical genre includes sad and cheerful songs. Second, part of the wayñus lyrics blend early and/or local versions; it is not rare that a wayñu includes contradictory lyrics. Third, in the world is there a musical genre that celebrates joyously collective tragedies or missing love? Fourth, how much *Runasimi* do those who discuss wayñu's sadness know? Although the semi-colonial, Creole state only provides the *Qichwa* Andean Nation with violence and injustice, many wayñus are cheerful and even denounce the terrorism of the state.

Wayñu Lyrics Transcription

Linguists free of evangelistic aims have studied the *Runasimi* original sounds and proposed alphabets based on the analysis of current speech and the old Chronicles. These *Runasimi* linguists have found out that González Holguín, (1608) used any letter, at random, within the groups <i y e> and <u o v> (Cerrón-Palomino and Zuñiga in Montoya Rojas, 1997, pp. 120-25). Garcilaso, ([1609] 2000, p. 5) cautioned that *Runasimi* syllables are, "Very different from their Spanish pronunciation [...]" and warned that although <b d f g j l rr x> do not exist in *Runasimi*, "Spaniards add these letters, damaging and corrupting the language."

The *Runasimi* vowel sounds are /a i u/ symbolized [ɑ ɛ ɔ] or [æ ɪ ʊ] within the International Phonetic Alphabet (IPA) and written <a i u>. There are two additional sounds "[e] and [o] allophones of the phonemes /i/ and /u/" (Heggarty, 2002). In the Pukra region, these allophones are pronounced when adjacent to post-velar consonant [q] and in words assimilated

from Castilian and English. The *Runasimi* consonant sounds may be represented by the Latin consonant letters, except <b c cc d g j rr v x z>.

Transcribing spoken *Runasimi* into written text is not easy. In the 2008's first literary contest organized by the Jose Teofilo Armacanqui Association for Studying and Promoting the *Runasimi* or Quechua Language (HTARYQ), we had to accept entries written in a *Runasimi*, "as the words sounds" and we encouraged participants to write as they wanted it—with three or five vowels. However, many *Runasimi* speakers (level Language A and very interested in participating) declared they could not "because writing *Runasimi* is very, very difficult". This difficulty is also evident looking at the text posted on several *Runasimi* Websites urgently needing editing, particularly, in regards to the songs and poems they present.

The 1985's alphabet for the Southern-Ayacucho Quechua facilitates transcription. Adopted in 1983 at the First Workshop on Quechua and Aymara Writing, its popularization is "a decisive factor which mellows the dialectal diversification, promotes some basic rules, and helps a better bilingual education process" (Soto, 2006, p. 18). Within the *Runasimi* three-vowels <i a u> writing system, common (fauna and flora) and proper nouns, toponyms, and song lyrics are meaningful. Restored to "their most appropriate phonic form [in] the most fundamental of the words [...]," *Runasimi* shows its inspiration and true etymology (Cerron-Palomino 2001, online). The three-vowel text shows the common traits among *Runasimi* variants; it is easy to read; and, it can unify the different local *Runasimi* speech—multiplying its potential as a massive literacy tool. In the five-vowel writing of *Runasimi*, it is said, "[...E]ach sign (letter) expresses fairly a real, existing sound" (Cotari, 1996). Such a-letter-to-a-sound relation does not exist in English nor in Castilian as it is spoken, i.e., in Mexico, Lima, Madrid, or Cusco.

Challenges Translating from *Runasimi* into Other Languages

Decoding and recoding the poetry within the *wayñus* is a seemingly insurmountable challenge. Interlingual translation (or translation into another language) is "an interpenetration and conglomerate of two structures. On the one hand there are the semantic content and the formal contour of the original, on the other hand the entire system of aesthetic features bound up with the language of translation" (Levi cited in Basnett-McGuire, 1980, pp. 5-6). It implies the

[...R]endering of a source language (SL) text into the target language (TL) so as to ensure that (1) the surface meaning of the two will be approximately similar and (2) the structure of the SL will be preserved as closely as but not so closely that the TL structures will be seriously distorted. (Basnett-McGuire, 1980, p. 2)

These definitions refer to translation in prose, but the *wayñu* lyrics are poetry whose translation implies an option—the translator's loyalty is either with the culture of the SL or the TL. Such a loyalty is in regards, i.e., of the colonial ideological framework and discrimination on gender basis.

It is true to us that when working with texts under colonialism constraints still affecting the cultural domain, the "dominant Spanish text [redirects] non conforming Amerindian thought" (Harrison, 1989, pp. 4-25). This dominance favors the European view self-defined as "God's chosen nation." This Eurocentric view bears racism and colonialism still current in ex-colonies where it is not recognized that "Racism is a form of practice [very] important in European society for several hundred years [as] an essential part of the way the European

capitalist system maintains itself” (Blaut, 1992, pp. 289). On the other hand, nature and fraternity are vital to *Qichwa* culture. In this vision, Universe is a living entity, and Earth is the home for people and their siblings—animals, plants, and things—each one of whom with a spirit, deserving love and respect. Considering the fact that *ñawpaq wayñu* does not subject women to discrimination, another translation issue refers to the gender marker that is too patriarchal in Castilian.

Finally, there is the “untranslatability” factor within the *Runasimi* poetry. After all, poetry is, “an art where thought is determined by words, and if you change the language, you change the thought” (Eco, 1994, online). In translating *Runasimi* poetry into Castilian or American English, we should take into account that “[t]ranslation is a permanent negotiation” (Eco, 1994, online) and expect to win something while something is lost.

Tupachiynin

Antipi yachaqkunapaqa takiynin chaymanta tusuyninpiwan kan sapan kawsaynin. Wakin kaq yachaynin, llalliyninpiwan (chayhina, awayninku, llalliynin, allpa-llamkay, qampinkuna, chaymanta wasi-ruwaynin) suyuqkunapa ñawpaq nasiyun kaq waranqantin yachayninqa kan takiyninpi churasqa. Takikunaqa qawachin imayna kasqankuta, sayayninkutapas, musuq yachayninta tinkuchispa (Bailey and Peoples 2002, p. 219). Huk “[...] rimayninta yachaspa, imayna kasqanta quñunarikuspa [...] muyuq pachapi qawaynimpi [...] rimakuy quñunarikuqpi yachayninkuta ancharichispa qawanapaq” (Soto, 2006, p. 18), takiynimpi qanllariqkunapa kanman allin yachachiynin natiwu runakunapa rimayninta kay runasimi-hina chay “quechua”: *Nativo Americano* nisqan rimay muyuq pachaman ancha chayasqan (Columbia Encyclopedia, 2003, Intirnitpi; Native Languages of the Americas Intirnitpi; Lewis, 2009, Intirnitpi).

Wayñupa qanllariqninwan allin yachachiyninta churaspa achkam atipanakuy tapurikunku. Wakinkunapiqa: wayñu kasqan; lliqaspa qillqana; tikraynin; takikunapa kawsaynin (chayhina, takipa rimaynin, may llusqsimusqan chaymanta may chayasqanman, imayna kasqanpi watapi ruwakusqan, ruwaqkuna, chaymanta llalliynin); kawsayninkunata may kasqanku pakasqankuta, *Europa coloniakuna* pulitika nisqan churasqanku, lliw tukunanapaq, mana yuyayniyuq, chaymanta Kristiyanu niqman chayanapaq; likayninta urqunapaq; “tupaqninpi qallu rimayninwan” ayllurikunapaq, chayqa kan “allinninpi wakin ayllukunapa rimayninpi” (Boustien, 2003; Patel and Daniele, 2003, p. B35) chaymanta “imay rimaynin” (Soto, 2006, p. 28); chaymantaqa runasimi qawaynin qatiq rimay kasqampi. Kay chayaykunam kan allinninpi runasimita yachachinapaq mana chayqa yachanapaq wayñupa qanllariqninmanta: *Latinoamérica* suyuq, Qaltukunapi Qichwa-Aymara takiynin sayayninkunata.

Kay pankapiqa rimarini ñawpaq tawa sayapakuqkunamanta. Iskay kimsawan pankakunapi, Mama Lozano chaymanta Mama Armakanki-Tipakti rimarinqaku wakin sayapakuqkunaman. Kaypiqa ñuqam kutipakuyta munani:

- 1) ¿Imaynanpitaq wayñupa qanllariqninqa allin kay ruwanapiqa?
- 2) ¿Wayñukunapa qanllariqninqa runasimi kaqninta qawachikun?
- 3) ¿Runasimiman qanllariqnin qusqan kastillanumanta, yanapanchu icha ñakachinchu yachayninta?
- 4) ¿Imayna kaq qillqanataq allin kay ruwanapiqa?

Sukay takiqa qatiq rimay yanapayninmi

Ñawpaq qatiq likaqpunapa yachay wasipiq, sukay takita, qanllariqtawan llalliyninqa allinmi qawamanta hamuq rimay yachanapaq. Umaman churana kaqpa, mana chayqa allin yachana kanampaq, yuyaynikiwan anqasniykita tupachispa. Kunankamapas chay takikunaqa yuyarichiwan. Achka runakunam kawsarqaku ñawpaq qawayninta ingliswan The Beatles takiyninta uyarispa. Chayman hina yuyayniykuta tupachispa kay suqta-chunka watayuqkama qatiq rimayta yachachispa, huk qallu rimaq runakunata (kastillanu chaymanta inglis), wayñupa qanllariqnintam qawachiniku, runasimi rimay yanapananpaq, Antipi qichwapa suyuntam qawachikun chay tinkurikuyninqa kan: qullqinku, pulitikan, imayna kaqnin, yuyaynin, sumaqnin kaq (Montoya Rojas 1997, pp. 19-20). Kay lika qanllariqkunaqa qawachikun runasimipa rimayninkunata.

Antipi qichwa, wakin takiyninkuna, wayñuqa kan achka chayayni chaymanta anchariynin. Wayñumantam rimaniku yachachina kaptinqa runasimipi ninku Montoya Rojas wawqikuna Rodrigo, Luís, chaymanta Edwin ruwasqanku wayñu likay qanllariq kaptinqa, 1,115 qawaspa qayan “Quechua wayno” (Montoya, 1997, v. 1, pp. 22-47). Runasimiqa qawachin “imayna kasqanta Antipi anchariyninta [...] kawsayninta kutichispa” (Cerrón-Palomino, 2001, Intirnitpi); churayninku “yachayninku, yuyariyninku, chaniyninku, anchariyninku, Antipi yachaynin ruwaq” (Fernandez Sánchez, 2005, p. 8); kayqa quñunakuypi yuyayninmi” Qaltukunapi *indigena*pa imayna kaq ukunchaynin qallpachinampaq” (Heggarty, 2006, Internetpi).

Wayñupa likay qanllariqnin rimasqaykuqa kan Pukra-Chanka Ayacuchu, Wankawillka, Apurimaq runasimi rimay qillqasqanpi, chaymantapas Limaq, Ika, chaymanta Wankayuq, suyusqanku qayanku “Quechua II (wanpuna) C huñuq” icha “Uran-Ayacuchu Quechua” (Gordon, 2005; Cerrón-Palomino Zúñigawan, 1997, v.1, pp. 120-25) icha “Quechua Sur-Ayacucho” (Arguedas, 1958, p. 52; Huamán, 2006, pp. 79-80).

Kay wayñupiqqa kastillanu rimayninqa yachaynintam yanapan. Kastillanupa qapisqan (chaymanpas haypananqa kan Inglisman) latinmanpas, hinaspaa *griegomanpas* chaymanpas arabi, francismanpas, runasimi, chaymanta nahuatl, quñurikun, runasimi chaskisqanta arupukinamanta chaymantapas aymaramanta qapisqanta. Kay qapisqankuqa runasimipi rimaypiqa yachakarunña “kastillanu [...] rimaytapas, qichwaman uchuycharachispa” (Arguedas, 1938, p. 16) runasimi rimay kaqman.

Imataq wayñu?

Wayñuqa, Antipi qichwa imayna kaq takiy yachayninmi runakunapa tusuy takiynin. “qichwa wayñupiqqa Antipi Pachamamam kawsan, Antipi runa kawsasqanta apasqan” (Arguedas, [1940] 1992, p. 53); chaypim ancharin imayna kasqan, llakiynin kusiynin, kallpachaynimpas” (Arguedas, 1976, p. 49). Wayñuqa “imayna kaq *indígena* sukaynin chay haylliqninpas. Qawariynin kaspapas, natiwu intita kuyaynintam ancharichispa qawachikun” (Roel, [1959] 1990, pp. 46-47). Runasimanta rakisqan “wayna” (‘qari, warma yananku”) kastillanumanmi chayan *huayno*, *huaino*, *waynu*, icha *wayno*”. Antipi wakin takikunaqa kan: qachwa rakiyninkupas (chay hina, kachwa, araskaska, wanka, qirra *santiago*, pumpin, pukllay *carnaval*) chaymantapas chayachinku sukay, tusuy (danzay) allin rimay.

Sasallamantam qawarichina maymanta wayñu chayamusqan allin rakiq kasqanpi. Wayñupa chayamuyninqa kanmanpas runasimi kaqnimpas. Qawachiniku Virgilio Roel Qusqupa

rikuriyninta qawachispa (Rosas, *citado en* Roel, [1959] 1990, p. 28), hinaspaqa Roel qawachin “icha rurun rimay kasqanta” chay sukayninpi kasqanta” manam wayñupa rikurimusqanta.

Wayñuqa ñawpaq *colonia* kaqninmi. *Coloni*manta kaq rikuriynin ninku, chay hina, “manam kanchu yuyaynin kay llalliqaqa ñawpaq ispañulmanta” (Romero, 2002, pp. 41-42) *coloni*api qillqaqkunaqa manam atirqachu rimayta, kunankamapas atinkuchu likayta “wayñu” chaymantapas “huaynu”. Hinaspaqa Antipi rimay chayayninpi kan kawsaynin, chaymi kan Inka rikurimuynin chaymantapas ñawpaq-Inka wayñumanta. Chaymantapas *iglesia católica* qatiq kasqanku qillqaqkunapas, ninku Inkapa danzay chaymanta sukaynin; chay Molina (c. 1577) nin *huayllina*, Inka takiy danzaspa takiynin Intipa sutinpi mayu killapi (Yutip-Raymi) chaymanta agustu killapi (Markham, 1874, pp. 16-19); Holguín, ([1608] 1952, pp. 272- 296) payqa nin wayñuqa “makimanta qapipakuspa paris-paris tusuna”; Garcilaso, 1609); Waman Puma de Ayala [c. 1615], chaymantapas Santa Cruz Pachakuti-Yamki Salkamaywa (c. 1620) ninku Inka taki sukayninta rimay atisqankupi, qillqaynin kaq “wayñu”: *wayno*, *guayaya huayllina*, *taki*, chaymanta *taqui*.

Huknin ruwaq yuyay kanmi. Chay 1925 watapi, Marguerite & Raoul d’Hancourt uyarichinku iskay pacha wayñu quñusqankuta kimsa allin Ispañul *folklorist*akunaman; paykunam ninku Ispañapiqa manam kanchu wayñu kaqnin takinkuna “*indígena* rurun kaqnin” misti kaqninpiwampas (d’Harcourt, 1990, pp xxi-xxii, p. 146); wayñumanta nirqaku ispañul saruq ñawpaqmantaraqmi. *Guayaya*qa chaymanta *guayayturilla*qa chay Bernabe Cobo, Garcilasowan rimarichinku “hatun ninmanta kawsaynin indiginapa anchariynin, Qichwakunapa chaniynin taki sukayninman anchariyninta sayapachinanpaq” (pp. 101-145). “Wuayno,” paykunam ninku, “muyuqnin tusuymanta (danzamanta) hamuqnintam churan vivullampi samaynillanpi chay 2/4, suma qawaynimpi [...] Piruwanukunaqa ruwarunku uchuyinillampi *waynitu*, chaymanta *San Juanito*, [...] vivullampi tusuy qaypachinapaq” (d’Harcourt, [1925] 1990, p. 174).

Ruwanku takinku, tusunku wayñuta wakin rakiqninkunatapas Antipi llapan kawsayninpi. Chay 1913 watapi, Daniel A. Robles, El Cóndor Pasa (‘kuntur saway’) ruwaq, qillqarqawan: “Huayno (Huayñu) [...] muyuyninpi pukllanapaq, llumpay sukay wayñu takiy kasqanmanta achka taki sukaynin kasqanmanta, kay Piruw, Bolivia, Ecuador” (Robles, 1990, pp. 47-50). Chaynam kunan tarikun Colombia (Nariñopa *guaneña*), Ecuador (*San Juanito*), Perú (*huaynito*), Bolivia (wayñu) hanan Argentinapi chaymanta Chile (*huayno*). Suyuq kaqninpiqa rakiyninkunaqa tupanakunku, ñawpaq Inka kaqninman, kay niraq, wayñu, tonada qayakun (Bolivia, Punuwan), chimaycha (Fajardo-Ayakuchu, Pumapampa-Ankash, Wanuku, Amazonaswan), wayllacha (Pariwanaqucha, Kulka, Qaqatanpuwan), karamusa (Wankawillka. Rukanaswan), *pampeña* (Arikipay), *chuscada* (Ankash), cachua (Qaqamarka), jiyawa icha qochala (Potosí-Bolivia), valluno (Quchapampa-Bolivia), *carnavalito* (Argentinapa hanaymanta), chaymanta La Mar-Ayakuchupa chipticha.

Wayñukunaqa riqsisqallam ruwayninpi kasqanwan. Waranqantinmi wayñuqa kan; imaynanpi kaq sayayninta yupachispa, 1492 watamanta wayñuta, saruyninman apasqanku. Kay ruwayninqa qawachikun allin likay qanllariqninqa kan Antipi qichwa sapapunchaw imayna kaqnin; Qaltu urqukunapi wichiriq suyuqkuna, chaymantapas hatun llaqtakunapipas Antipi kaq runakuna yachasqanpi. Kunan punchawpiqa muyuq pachapiqa, “wayñutaqa takipayanku [...] Qaltukunapi ukunpachapi ñankunapi llallina kan. [...] Takina tusuna may kaqninpi manam rakina kanñachu watakunapi hatun raymiman llapannin. [Chay] quñurikuqkunam llallinmanku.” (Romero, 2002, p. 41). Wayñutaqa qawachin hukmantaqa, iskaymanta tusuynin mana chayqa suyuparikuspa.

Kay chayayninqa qawachin runasimi rimayninqa wayñupa likay qanllariqmantam qamun. Imaynanpi wayñu qillqasqan Qaltukunapi yuyayninkuta qawachin. Chayman hina runasimi allin qillqay. Chayninqa kan chay sumaq rimay, sumaq qillqay, sapa punchawpi rimaynin, wakin rimaykunata chay kasqanpi taqruchispa amawtakunata suyaspa urqunanpaq yachay wasipi yachaqkunawan, sapan yachaqpiwanpas. Kay likay qanllariq quñuchiwanaku “kay achka rimayninpiwan” (Gile, 1995, pp. 5-76) runasimimanta sayaynin kaspas, huñurikuy rimay kaqpi.

Wayñupa ruwayninqa may raqchi, allin kawsay kasqampi. Wayñu sukaynillanpi:

[L]allina kan iskay timpupi ukun chiqayninqa achka tuparipa. [...] Imaynanpi kutiripa qalliq huk kurchiyamanta iskay yaqa kurchiyaman, mana chayqa yaqa-kurchiyaman, kurchiyaman, chaymanta yaqa kurchiyaman. Achka wayñukunam ruwan kay pichqa siqayninta (La-Do-Re-Mi-Sol), hinaspaqa kay suqta siqayninqa (La-Do-Re-Mi-Fa#-Sol) chaymanta Europamanta diatónica [...] ruwayninmi kan. [Wayñu] hukllapi llalliy ruwayninmi kanman (A qayasqa) iskaymanta [...] ruwasqa allin-tupasqanku (A, B qayasqa). [...]H]uk estrofaqa kutiriyinpin kan wakin kaq virsuwan. [...]M]estizo huñuq ruwaqkunawan tukuyninqa kan ripuyninwan “fuga” vivo-kaqlłapi tuparin likay qanllariq llumpaymi (Romero, 2002, p. 42).

Allin ruwayninpiqa, kimsa suyuq wayñum kan. Ñawpaq wayñu kan, 1940 ñawpaq watamanta riqsisqa, hatun llaqtaman runakuna chiqisqankumanta, Qaltukunapi chiqaynin, awkis, llamkaqkunapa, mana sutiyuq imayna kaq *indigenapa*. Qatiqninñataq, wanpuna wayñu, 1941-1970 watakunapi riqsisqa (chaypin Simonpas Garfunkelpas suwan “El Condor Pasa” chay hina *If I Could* nispa), “kaypi wakpi kaq” puriqlanmi kan (R. Castro willakusqan Roel, 1990, p. 28; Carrillo, 2007). Kimsa qatiqninñataqmi musuq wayñu, 1971 qipan kaq watamanta riqsisqa, kunan kaq llaqta mistikunapa, hatun llaqtaman hamuqkunapa imayna kaqnin taqruchispa. Kay kimsa kayninqa qawachin Antipi qichwa imayna kaqninta. Misti chaynama *indígena* kaqninqa manam chiqnipachu mana chayqa allin qawana kaqninmi huk kawsay pakayninpi” (Romero, 2002, pp. 51). Llapan wayñukunapa, iskay, qatiq kaqninqa, ruwaqninkuqa riqsiynillampi. Hinaspaqa, achkam iskay kimsa wayñu qatiynin, chinkachinchu ñawpaq wayñu imayna kasqanta wakinkunaqa suwayninpi “allicharisqa.”

Arguedaspa qamkapa qawayninpi, “*indigenapa* wayñunqa llampullanpi haylli, kaytañataqmi mistikunaqa llampullanpi lariykachin” (Arguedas, 1938, p. 10) wakin ruwaqkunaqa (chay hina, Romero, 2002-pas; Montoya Rojas, 1997-pas) qawanku iskay wayñuta mana tupayninpi. Llamkaq *indígenanapa*, chay misti “wiraquchawan” [!] Hinaspañataq, Arguedas sayapayachin, “wakinkuna kaspapas” chayllam wayñuqa.

“Llakillaña wayñu kayninqa” anchayparinmi mana kaqnin kaspapas, tawan kaqmi sayapayan. Huk, llapan takikunapim kan llakiynin, kusikuynin. Iskay, wayñupa wakin likayninqa taqruchin ñawpaq kaqwan, hina kaqwan, hinaspañataqmi wayñu puraqa tupanchu. Kimsa, kanmi muyuq pachapi ruwaq sukay taki, achka llaki kaptin, haya takikuna. Tawa, runasimi rimaqkunaqa parlarikunku llakillaña wayñu kasqanta? Hinaspa, mista icha colonia kamachiqmanta Antipi qichwa nasiyun chaskin saruyllatañam, llapan wayñuqa kusiynillanpi, kamachikuq saruynintam qawachikun.

Wayñumanta qillqay qanllariq churasqanta

Allin rimaq amawtakuna mana *evangelio* kasqampi runasimiman ñawpaq sukayninta churanku. Qillqay qanllariqnica tupan kunan rimayninta qawaspa chaymantapas ñawpaq likay ruwasqanku. Kunan kaq allin rimay amawtakunaqa tarinku chay González Holguín, (1608) churarqa, manakaqnimpí, qanllariq qillqay mana tupasqanta <i y e> chay <u o v> (Cerrón-Palominopipas, Zúñigapipas Montoya Rojaspi 1997, pp. 120-25). Garcilaso, ([1609] 2000, p. 5) qawachirqa runasimipa likay sukayninca kastillanumanta rimay llumpayninpi kan, chaypim “ispañulkuna churanku qillqay qanllariqta rimay pantachinanpaq.”

Runasimi sukay rimayninca kan /a i u / qawachinku [ɑ ɛ ɔ] chaymanta [æ ɪ ʊ] Internasiyunal Sumaq Sukaynin (IPA), qillqasqakuna <a i u > kay iskay sukayqa kan “[e] chaymanta [o] mana kaq sukaymanta /i/ chaymanta /u/” (Heggarty, 2002), chay Pukra suyuqninpi rimayninca kan huñunakuypi [q], inglismanta, kastillanumanta rimay uqarisqan kaypim qawachikun latinpa qanllapa qillqay qatiyninta, chay hina <b c cc d g j rr v x z>.

Pankaman churay runasimica sasam. Husiy Tiyuwilu Armakanki Runasimita Yachachinanpaq Chaymantapas Qawachinanpaq Huñurikuynin (HTARYQ) sumaq qillqay atipanakuy ruwasqanpi iskay waranqa suqtayuq watapi, chaskiraniku “imayna kaq rimay kasqanpi” anchariniku llapan likačkuna ruwananpaq kimsa icha pichqa qanllariq sukayninwan. Hinaspaqa, achka runasimi rimačkuna ninku mana qillqayta atinkuchu, “runasimi qillqayqa sasa-sasam” nispa. Kayqa qawachikunmi llapan llika kuchu (*websites*) ruway chayamusqan runasimipi paykunam qayakun achka llamkay kanampaq, takikunapi, sumaq rimayninpi nispaku.

Qillqay qanllariq kamachisqan waranqa pusaq pachak isqun-chunka-pichqayuq watapi Uran-Ayakuchu Qichwaman, churaynintam yanapan chay waranqa pusaq pachak isqun-chunka-kimsayuq watapi chay qillqay qanllariq (“Quechua”) chaymanta Aymara Qillqay Qallariq, anchariyninca “rimay yachaytam kallpachinca, allin kaqninta ruway yachachispa, allin iskay qallu ruwanin kanampaq” (Soto, 2006, p. 18). Kimsa sukay kaqninpiqa <a i u>, may hamusqanku, chaymantapas taki qillqayninca may kasqantam riman. Kutininpiqa “allin sukayninmi kan” [...] ukunmanta qawaq rimay [...], runasimica sayapayachin allin kaqninta (Cerrón-Palomino, 2001, Intirnitpi). Kay kimsa likay qamqapiqa qawachin runasimi rakiyninta, kamas likayninpi, wakin rimaykunata huñunarispa ancharinanpaq. Pichqa qanllariq likaypiqa, ninku, “sapan qanllariq (*letra*) chaypi kaq allin sukayta qawachin” (Cotari, 1996). Chay chayayninca sukaykunapiqa manam kanchu, chay kastillanupi (Mexico, Lima, Madrid, icha Qusqu uyarisqapi, hinaspaqa) chay inglispipas.

Atipanakuy Runasimimanta tikray wakin qalluman

Wayñukunapa sumaq rimay tikrayninca qaypaytachu atiruymanku. *Interlingual translation* (wakin qallukunaman / simitakunaman tikranapaq) kan, “iskaypa qulliyninta chaskina. Hukninpiqa kan hamusqanpi imayna kasqan rimayninku, wakin kaqpiqa sumaq sayayninmi kan qallu chayayninpi kasqanta” (Levi, citado en Basnett-McGuire, 1980, pp. 5-6). Chay tikraynninca karunman:

[...K]allpachayuq qallumanta urqunapaq (QU) huknin qalluman chayanampaq (QC) chaypi hinaspaqa (1) iskaynin kaqninca mana pantananpaq kaqla hina kananpaq, chaymanta (2) QU kaqninca sayaparinman kuskay kuskay kasqanman chay QC mana chintinanpaq (Basnett-McGuire, 1980, p. 2)

Kay chayayninqa kan ichiq tikrayninpi, wayñupa likay suyninga kan allin rimay, tikrayninqa ruwaq kaqta qaypachin: manachu saqina chay QU icha QC. Allin takyayninqa qawachikun, chayhina, *colonial* kaqninta, runakaqninta chiqnparispa.

Ñuqaykupaqa yachasqaña qankakunawan llamkasqa *coloniapa* yuyaynin kasqanpi, kunankamapas imayna kasqan chayasqanpi, kastillanu qankapi sayapayayninqa *americano nativo* yuyaynintam chinkachin” (Harrison, 1989, pp. 4-25). Kay saruyninga yanapan *Europa* qawayninta paykunam ninku “Taytachapa churasqan nasiyun” kay Euro-huñuruq kawsachin chiqniyninta chaymanta *colonia* yuyayninta kunankama kasqan, mana *colonia* kasqanpi uqarinkuña pachak watakunapi saruynin kasqanta chaymiki *Europa* qullqinku paykunapa sayapayan” (Blaut, 1992, pp. 289). Hukninpiqa Antipi qichwa nasiyunpiqa kawsay yanapayninmi kan, kaypiqa hanan pachaqa kawsanmi, allpaqa runapa wawqinkunapa wasinmi, llapan kawsaykunaqa almanchakunmi. Ñawpaq wayñuqa manam chiqninchu warmikunataqa, chaymi tikrayninpiqa tupachina, kastillanupiqa astawanmi taytanchinku.

Tukuyninpiqa, runasimi allin rimayninpiqa “allin sayapayayninmi” kan. Sumaq rimayninpiqa “munasqantam rimayqa qaypachin, nisqanta wituruptikiqa, allin chaskinaykiqa kanqachu” (Eco 1994, Intirnitpi). Runasimi allin rimay tikraspa, kastillanuman, *inglés americanoman* yuyapayana kayta, “tikrayqa kamaqnillanpi rantinam” (Eco, 1994, Intirnitpi) imallatapasp quñunman chinkay kaptinqa.

Obras citadas / Works Cited / Yuyariynillampi

- Arguedas, J.M. (1938). *Canto kechwa, con un ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo*. Lima: Ediciones “Club del Libro Peruano”.
- Arguedas, J.M. (1958). Notas elementales sobre arte popular religioso y la cultura mestiza en Huamanga. *Revista del Museo Nacional*, t. XXVII, pp. 52-143.
- Arguedas, J.M. (1976). La canción popular mestiza en el Perú. En A. Rama (Ed.). *Señores e Indios. Acerca de la cultura quechua* (p. 59). Buenos Aires: Arca-Calicanto.
- Arguedas, J.M. (1992). El wayno y el problema del idioma en el mestizo. En J. Rovira (Ed.), *José María Arguedas: Una recuperación indigenista del mundo peruano, una perspectiva de la creación latinoamericana* (pp. 53-55). Antologías Temáticas 31: Suplementos, Materiales de trabajo intelectual: Barcelona: ANTHROPOS. Originalmente publicado en *Educación, Revista de Pedagogía*, 10 (1940).
- Bailey, G. and Peoples, J. (2002). *Essentials of Cultural Anthropology*. Stamford: Wadsworth Group.
- Basnett-McGuire, S. (1980). *Translation Studies*. London: Methuen.
- Blaut, J. (1992). The Theory of Cultural Racism in *Antipode: A Radical Journal of Geography*, 23, 289-299. Also available at:
<http://www.columbia.edu/~lnp3/mydocs/Blaut/racism.htm>
- Boutsen, F. (2003). Prosody: The Music of Language and Speech. Available at:
<http://www.asha.org/about/publications/leader-online/archives/2003/q1/030304f.htm>
- Carrillo, H. (2007). Hugo Carrillo, entrevista. En Presencia Cultural en Canal 7 TV. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=OCM54aAKxz0>

- Cerrón-Palomino, R. y Zúñiga, M. (1997). Apéndice Lingüístico: *Alfabetos quechuas*. En R. Montoya Rojas, L. Montoya Rojas y E. Montoya Rojas. *Urqukunapa Yawarnin / La Sangre de los Cerrros: Takistin, tusustin tarpasunchik – Sembremos cantando y bailando*, Vol. I, 2ª ed (Vol. I, pp. 120-125). Lima: Universidad Nacional Federico Villareal.
- Cerrón-Palomino, R. (2001). La temprana andinización del castellano: Testimonio de Dávalos Figueroa (1602). Ponencia presentada en el II Congreso de la Lengua Española, Valladolid, 16-19 de octubre. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/cerron_r.htm
- Columbia Encyclopedia. (2003), 6th ed. Native American languages. Available at: <http://www.answers.com/topic/native-american-languages>
- Cotari, D. (1996). Complejidad de la escritura quechua normalizada en la Educación Bilingüe. Disponible en: <http://members.tripod.com/~jlancey/Divr/Cotari.htm>
- d'Harcourt, R. y M. d'Harcourt ([1925] 1990). *La música de los Incas y sus supervivencias*. Traducción al castellano por R. Miro del original en francés *La musique des Incas et ses survivances*, Paris: Librairie Orientaliste Paul Guethner.
- Eco, U. (1994). A Rose by Any Other Name (Translated by William Weaver) *Guardian Weekly*, January 16. Available at: http://www.themodernword.com/eco/eco_guardian94.html.
- Fernández Sánchez, J. (2005). El mundo andino: Cultura y lenguaje milenario: En homenaje a Alfredo Torero. Disponible en: http://casadelcorregidor.pe/descarga/Mundo_Andino_Cultura_y_Lenguaje_Fernandez.doc.
- Garcilaso de la Vega, Inca ([1609] 2000). Primera parte de los Comentarios reales que tratan del origen de los Yncas, que fueron del Perv, de sv idolatria, leyes y gouierno en paz y en guerra, de ssvs vidas, y conquistas, y de todo lo que fue aquel Imperio y su Republica, antes que los Españoles pasaran a el, Lisbon: Crasbeeck (1609). *Comentarios reales que tratan del origen de los Incas* (2000). 4th ed.; México: Porrúa, México.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishuing Co.
- Gordon, R.G. (Ed.). (2005). *Ethnologue: Languages of the World*. 15 ed. Dallas: SIL. Available at: http://www.ethnologue.com/show_family.asp?subid=90769.
- Guaman Poma (Waman Puma de Ayala) (1615). *El primer Nueva corónica y buen gobierno*. The Guaman Poma Website—A Digital Research Center of the Royal Library, Copenhagen, Denmark—Autograph manuscript facsimile, annotated transcription, documents, and other digital resources; available at <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/en/frontpage.htm>. Version castellana disponible en <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>. El sitio de Guaman Poma—Un Centro digital de investigación de la Biblioteca Real de Dinamarca, Copenhagen—Facsímil del manuscrito autógrafo, transcripción anotada, documentos y otros recursos digitales.
- Harrison, R. (1989). *Signs, Songs, and Memory in the Andes: Translating Quechua Language and Culture*. Austin: University of Texas Press.

- Heggarty, P. (2002). Quechua origins and diversity: How and why is Quechua different in different regions? Available at:
<http://www.quechua.org.uk/Eng/Sounds/Home/HomeQuechuaAbout.htm>
- Heggarty, P. (2006). Quechua origins and diversity: How and why is Quechua different in different regions? Available at:
<http://www.quechua.org.uk/Eng/Sounds/Home/HomeQuechuaAbout.htm>
- Holguín, D.G. ([1608] 1952). *Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú llamada Lengua Qquichua o del Inca*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima, Perú, digitalizado por *Runasimipi Qespisqa Software* (<http://www.runasimipi.org>). Available at: <http://66.150.224.204/diccionarios/VocabularioQquichuaDeHolguin.pdf>
<http://66.150.224.204/diccionarios/VocabularioQquichuaDeHolguin.odt>
<http://66.150.224.204/diccionarios/VocabularioQquichuaDeHolguin.doc>
- Huamán, C. (2006). El wayno ayacuchano como tradición oral, poética, musical y dancística. *Latinoamérica: Revista de Estudios Latinoamericanos*, 42, 79-80.
- Lewis, M.P. (Ed.), (2009). *Ethnologue: Languages of the World*, 16th edition. Dallas: SIL. Quechua: A macrolanguage of Peru. Available at:
http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=que
- Markham, C.R., C.B., F.R.S. (1873). *Narratives of the Rites and Laws of the Yncas*. Translated from the original manuscripts, and edited, with notes and an introduction. London. (Reduced to HTML by Christopher M. Weimer, March, 2003). Available at <http://www.sacred-texts.com/nam/inca/rly/rly00.htm>
- Molina, C. de “el cuzqueño” ([c. 1577] 2008). *Relación de las fábulas y ritos de los Incas*. Lima, Peru: Universidad de San Martín de Porres.
- Montoya Rojas, R., Montoya Rojas, L. y Montoya Rojas, E. (1997). *Urqukunapa Yawarnin La sangre de los cerros: Antología de la poesía quechua que se canta en el Perú*. 2^a ed., Cinco Vols. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Native Languages of the Americas (2009). Quechua language (Quichua, Inga, Inca, Runasimi). Available at: <http://www.native-languages.org/quechua.htm>.
- Pachacuti-Yamqui Salcamayhua [1620]. An Account of the Antiquities of Peru. In Markham (1873) Op. Cit.
- Patel, A. and Daniele, J. (2003). An empirical comparison of rhythm in language and music. *Elsevier / Cognition*. Available at
http://vesicle.nsi.edu/users/patel/Patel_Daniele_Cognition.pdf
- Robles Godoy, A. (Ed.). (1990). *Himno al sol: la obra folclórica y musical / de Daniel Alomía Robles*. Facsimiles of the original MSS in 3 vols., 7 sound cassettes (analog). Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC).
- Roel, J. ([1959] 1990). El wayno del Cuzco. *Folklore Americano* 6-7 (1959): 129-245. Reprinted by the Municipality of Cuzco in 1990.
- Romero, R.R. (2002). *Sonidos andinos: Una antología de la música campesina del Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú / Instituto Riva Agüero / Centro de Etnomusicología Andina.

Soto Ruiz, C. (2006). *Quechua: Manual de enseñanza*, 3^{ra} ed. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CHAPTER 19

*El aprendizaje del runasimi o quechua puede ser
divertido y agradable*
Learning Runasimi or Quechua Can Be Fun and Enjoyable⁵⁴
Allin pukllanimpim kanman runasimi qallu yachayninqa

Elia J. Armacanqui-Tipacti

Resumen

En el presente artículo mostramos como la letra de los *wayñus Allinchi, Allinchi!* y *Virde Capachay* puede ser empleadas en la enseñanza del idioma *runasimi*. Sugerimos también algunas actividades pedagógicas para lograr las habilidades de la lengua y la enseñanza de la literatura.

A la mayoría de estudiantes les gusta aprender de una manera divertida y agradable. Muchos inmigrantes aprenden un segundo idioma a través de la música; por ejemplo, la novela *No pasó nada* (1980) de Antonio Skármeta es la historia de un joven inmigrante chileno de 14 años de edad que aprendió el alemán escuchando y repitiendo la letra de las canciones. De igual manera, la letra de los *wayñus* es un medio excelente para aprender el *runasimi*. A la vez, su música es un medio pedagógico divertido y agradable para el desarrollo de las habilidades en el lenguaje, como la comprensión auditiva, la conversación, la lectura y la escritura, así como para presentar y enseñar la literatura y cultura *qichwas*.

La letra de los *wayñus* tiene un lenguaje poético muy expresivo. Esta incluye personificación, metáfora, y alegoría en un lenguaje sutil de fina ironía y gran sentido del humor. Los estudiantes pueden aprender efectivamente a través de los *wayñus* no sólo la lengua sino también la literatura y la cultura, estimulando su interés en la lengua y la competencia comunicativa.

Abstract

In this paper, we show how the lyrics of the *wayñus Allinchi, Allinchi!* and *Virde Capachay* can be used in teaching the *Runasimi* language. We also suggest some pedagogical activities for achieving skills in the language and teaching literature.

The majority of students like to learn in a fun and enjoyable way. Many immigrants learn a second language through music; for example, the novel *No pasó nada* ('Nothing Happened') (1980) by Antonio Skarmeta is the history of a young, Chilean immigrant, 14 years old, who learned German by listening to and repeating the lyrics of songs. In the same way, *wayñu* lyrics are an excellent medium for learning *Runasimi*. At the same time, its music is a fun and enjoyable pedagogical medium for the development of skills in the language, such as auditory comprehension, conversation, reading and writing, along with presenting and teaching *Qichwa* literature and culture.

⁵⁴ Translated to English by Melina Lozano.

Wayñu lyrics have a very expressive poetic language. They include personification, metaphor, and allegory in a subtle language of refined irony and a great sense of humor. Through *wayñus*, students can effectively learn not only the language but also the literature and the culture, stimulating their interest in the language and the communicative competence.

Imayrikuq

Kay qillqaypi qawachiniku wayñupa sukay-qanllariqninta, *Allinchi, Allinchi!* chaymanta *Virdi Capachay* ('qumir kapacha'), runasimi rimay sumaq kasqanta yachachiypiq. Allin qillqayninpi ruwayta qawachiniku, qallu yuyayninchikta kallpachinapaq allin liykayninta yachachinapaq.

Llapan yachaqkunaqa munanku allin pukllayninpi yachayta. Llapan puriqkunaqa qatiq qallutaqa yachanku sukay taki kaqninwan; imayniqpi, *No Pasó Nada* ('ruwayninpas kanchu', 1980 watapi) chay Antonio Skarmeta, Chili suyumanta puriq maqtapa yuyayninmi kan, chunka tawayuq watanpi kaspas, payqa yacharurqa *Deutsch* qalluta uyarispa chaymanta takipa liykayninta yachapiyaspa. Chayman hina, wayñupa qanllariq qillqayninqa kan, allinninpi runasimi rimay yachanapaq. Hinaspaqa, taki sukayninqa allin pukllayninpi kamachikun ruwayninta qallupa yuyayninta, uyariyninpi yachaspa, rimarikuyninpi, liykay, qillqayninpi, qichwapa allin yachayninta qawaspa yachachinapaq.

Paykunam sayapayachin kusi rimayninta llampullanpi. Wayñukunamantam yachaqkunaqa yachanmanku imayna kaq allin rimayta, qallu rimayninpi anchayninpi.

Introducción

Se puede aprender un idioma en forma sistemática tomando clases regulares y aprendiendo las reglas gramaticales o a través de la letra de las canciones. En esta parte proporcionamos ejemplos específicos de la aplicación metodológica de la letra de los *wayñus* o huaynos como material creativo para la enseñanza del runasimi o quechua. Los *wayñus* son un valioso instrumento para motivar a los estudiantes a aprender el runasimi. La letra de estas canciones nos ofrece una rica fuente para enseñar el vocabulario, la gramática y la cultura al mismo tiempo. Como muy bien lo manifiesta (Soto Ruíz, 2006) en su obra *Quechua manual de enseñanza*, los estudiantes necesitan ser motivados a aprender el runasimi mediante situaciones naturales complementadas con ejercicios que inspiren el imaginario de los estudiantes. En las "situaciones naturales" a que se refiere Soto Ruíz, "se busca hacer uso de la lengua viva" (2006, p. 17). En nuestra opinión, los *wayñus* son la lengua viva del runasimi y son un valioso instrumento de enseñanza que hace que el aprendizaje sea divertido y agradable.

Además la mayoría de los estudiantes aprenden mejor con un método innovador. Hay evidencias que muchos inmigrantes aprenden un segundo idioma a través de la música; por ejemplo, la novela *No pasó nada* (1980) de Antonio Skarmeta es la historia de un joven inmigrante chileno de 14 años de edad que aprendió el alemán escuchando y repitiendo la letra de las canciones en alemán. De igual manera, la letra de los *wayñus* es un medio creativo para aprender el runasimi. Tenemos el testimonio de una persona cuya pasión son los *wayñus* y que aprendió el runasimi con las canciones. La mayoría de los mejores *wayñus* tienen la letra en runasimi. Pues bien él se propuso aprender la lengua para saber qué es lo que estaba cantando. La persona a quien nos referimos no tomó clases de gramática en una manera formal o sistemática sino que aprovechó que tenía a sus padres runasimi hablantes a quienes les preguntaba el significado de las palabras, de los verbos, de los sufijos, de los nombres, etc. Le tomó un año para aprender suficiente vocabulario y los verbos y empezar a comunicarse. En este

su segundo año continúa mejorando su capacidad comunicativa y su pasión por el *runasimi* ha aumentado enormemente tanto que su propósito es compartir con otros su propia experiencia. Testimonios similares se encuentra en la literatura escrita por inmigrantes que se han tenido que mudar a otro país en donde la lengua no era la materna, y para poder sobrevivir y encontrar mejores oportunidades de trabajo o educación tenían que aprender la lengua extranjera.

La letra de los *wayñus* como material de enseñanza

Las canciones pueden usarse como “calentamiento” para empezar la clase. Por ejemplo se puede comenzar distribuyendo una página con la letra de la canción elegida y se pide a los estudiantes que llenen los espacios en blanco para reformar un aspecto gramatical, llámese los verbos, los sufijos, el vocabulario, etc. Asimismo, las canciones pueden usarse enteramente para enseñar la lengua y la cultura en vivo. En este breve artículo vamos a ilustrar cómo la letra de los *wayñus* puede ser un medio pedagógico divertido y agradable para el desarrollo de la competencia en el lenguaje así como también para presentar y enseñar la literatura y cultura *qichwa* andina. El primer ejemplo que les presentamos es la letra de *Allinchi, Allinchi!* de autor anónimo y sin fecha de composición.

<u>A</u> llinchi, allinchi, tu <u>p</u> allaranchik.	Por nuestro bien, nos encontramos.	It is nice that for own enjoyment we meet,
Allinchi, allinchi, rimallar <u>a</u> nchik,	Por nuestro bien, hemos hablado	For our own enjoyment we have talked,
mullichalla patachan <u>p</u> i.	en la esquina del mollecito;	by the dear <i>molle</i> tree;
Pu <u>y</u> lli marku patachanpi.	en la esquinita del marco y / yerba santa.	where the <i>marco</i> bush meets the <i>yerba santa</i> .
<u>A</u> llinchi, allinchi, tinkullar <u>q</u> anchik.	Por nuestro bien, nos involucramos.	For our best, we become involved.
<u>A</u> llinchi, allinchi, rimallar <u>q</u> anchik,	Por nuestro bien, hemos hablado.	For our own enjoyment we have talked,
Haika [Hayka] kutitaq rimaranchi <u>k</u> !	Cuántas veces hablamos!	How many times we talk!
Ha <u>i</u> ka [Hayka] kutitaq parlaranchik!	Cuántas veces dialogamos!	So many times we have chat!
<u>A</u> llinchi, allinchi, tinkullar <u>a</u> nchik.	Por nuestro bien, nos correspondimos.	For our best, we became lovers.
<u>A</u> llinchi, allinchi, tu <u>p</u> allaranchik,	Por nuestro bien, nos encontramos.	For our own happiness we meet.
saya sayay purachalla <u>a</u> !	Ambos del mismo tamaño.	We are the same size.
Wi <u>ñ</u> a wiñay purachalla!	Ambos de la misma edad.	You and I, contemporary!

Lo primero que se debe hacer es explicar el contexto de la historia narrada en la canción. Se trata de dos jóvenes de la misma estatura y edad (*Sayay sayay purachalla* / *Wiña, wiñay purachalla*). Los jóvenes se encuentran en un campo idílico. El lugar del encuentro es cerca al árbol del molle (*mollechallay patachapi*). Ilustramos el *wayñu* con las siguientes fotos:



Fruto del molle / *Mullipa rurun*

Pictures available at:

<http://www.tradeavail.com/shinusmolle.html>

Schinus molle (llamado “el árbol del Perú”) /
Mulli, qayakusqan “*Piruwmenta kawsay sacha*”

Luego nos referimos al origen del molle (*Schinus S. molle* o *Peruvian pepper tree*). Es un árbol típicamente americano, originario de los valles interandinos del centro del Perú. Es una especie arbórea americana de gran difusión como árbol ornamental en zonas áridas y semiáridas a nivel mundial. En el Perú es una especie forestal típica de las estepas espinosas y de los bosques montanos bajos. Es utilizado como árbol de linderos para proteger una finca de la entrada de animales y como árbol rompe vientos. También se emplea como estabilizador de médanos y en control de dunas. Se reconoce un alto contenido de aceites esenciales o aromáticos, de usos tradicionales. Utilizado en medicina popular, es reconocido como antidiarréico, antiespasmódico, y antiartrítico. También se utiliza como fungicida natural.

En seguida se hace notar que en la letra del *Allinchi*, *Allinchi!* se hace referencia a otra planta, esta vez es un arbusto llamado marco o *marku*.



Picture by Numa Armacanqui
Matas de marco en el pueblo de Laramarca /
Laramaraka llaqtapa marku sachakuna



Picture by Numa Armacanqui
Matas de marco a las afueras de Laramarca /
Marku sachakuna Laramarkapa llaqta patapi

Se vuelve a explicar la importancia del arbusto. El marco (*Ambrosia arborescens* o *markhu*, *marrco*, *marcju*, *marku*, *malco*) es popular en los valles y en las colinas de clima templado. Es muy fragante. Tal vez en el contexto de la canción al igual que el molle ofrecen un escenario romántico al ambiente para el encuentro de los dos jóvenes de *Allinchi*, *Allinchi!* El *marku*, un arbusto oloroso, nos da idea de un encuentro que prepara a los jóvenes a tener una conversación amena, tal vez de amor.

En la gramática vamos a usar la canción para mostrar los sujetos nosotros, los verbos y el sufijo *-chi*, la expresión *allinchi*, *allinchi* ('qué bien, qué bueno!') Los verbos son los siguientes: *tupa-y* ('encontrarse'), *rima-y* ('hablar/conversar'), *tinku-y* ('encontrarse; involucrarse, juntarse'), *parla-y* ('hablar/conversar').

Luego de esta introducción se puede mostrar toda la letra del canto. Si los estudiantes ya reconocen la formación de los verbos, se les puede pedir que subrayen todos los verbos que aparecen en la canción y luego se va pidiendo a los estudiantes que compartan los verbos que han reconocido. Luego se escucha la canción y a medida que van escuchando pueden llenar los espacios en blanco con los verbos pero en primera persona.

<u>A</u> llinchi,	allinchi,	Por nuestro bien, nos	It is nice that for own
tupallaranchik.		/ encontramos.	/ enjoyment we meet,
Allinchi,	allinchi,	Por nuestro bien, hemos	For our own enjoyment
rimallarqanchik,		hablado	/ we have talked,
mullichalla patachanpi.		en la esquina del mollecito;	by the dear <i>molle</i> tree;
Puylli marku patachanpi.		en la esquinita del marco	where the <i>marco</i> bush
		y / yerba santa.	/ meets the <i>yerba santa</i> .
<u>A</u> llinchi,	allinchi,	Por nuestro bien, nos	For our best, we become
tinkullarqanchik.		/ involucramos.	/ involved.
<u>A</u> llinchi,	allinchi,	Por nuestro bien, hemos	For our own enjoyment
rimallarqanchik,		/ hablado.	/ we have talked,
Haika [Hayka]	kutitaq	Cuántas veces hablamos!	How many times we talk!
rimaranchik!		Cuántas veces dialogamos!	So many times we have chat!
Haika [Hayka]	kutitaq	Por nuestro bien, nos	For our best, we became
parlaranchik!		/ correspondimos.	/ lovers.
<u>A</u> llinchi,	allinchi,	Por nuestro bien, nos	For our own happiness we
tinkullaranchik.		/ encontramos.	meet.
<u>A</u> llinchi,	allinchi,	Ambos del mismo tamaño.	We are the same size.
tupallaranchik,		Ambos de la misma edad.	You and I, contemporary!
saya sayay purachalla!			
Wiña wiñay purachalla!			

Para la comprensión se hace algunas preguntas sobre la relevancia del molle y del marco. Se distribuye unas preguntas breves y se les hace trabajar en parejas. Las preguntas pueden ser las siguientes: 1) ¿Cuáles son los nombres de las plantas que se mencionan en *Allinchi*, *Allinchi!*? 2) Diga por lo menos dos usos de cada planta. 3) Explique cuál es la relevancia de la referencia a las dos plantas en *Allinchi*, *Allinchi!* en el contexto de la canción? También se practica la

expresión “*allinchi, allinchi!*” con otros verbos como *llamka-y* (‘trabajo’), *yapana-y* (‘ayuda’), *yacha-y* (‘aprender’), etc. Asimismo, se puede extender la práctica a otros ejemplos y a otros sujetos como *allinchi llamkallarqani*, *allinchi yapaykurqani*, *allinchi yachallarqani*, etc. Es decir que la letra de los *waynus* puede ser un punto de partida para extender la práctica de manera creativa y agradable. Para practicar los verbos, por ejemplo, se puede llenar los espacios en blanco con la forma apropiada del verbo entre paréntesis:

Allinchi, allinchi, _____
(tupay)
Allinchi, allinchi, _____
(rimay)
mullichalla patachanpi.
Puylli marku patachanpi.

Por nuestro bien _____
(encuentro)
Por nuestro bien _____ (hablar)
En la esquinita del mollecito.
En la esquinita del marco y yerba santa.

Allinchi, allinchi, _____
(tinkuy)
Allinchi, allinchi, _____
(rimay)
Haika [Hayka] kutitaq _____
(rimay)
Haika [Hayka] kutitaq _____
(parlay)

Por nuestro bien, _____
(juntar)
Por nuestro bien _____
(hablar)
Cuántas veces _____
(hablar)
Cuántas veces _____
(conversar)

Allinchi, allinchi, _____
_____ (tinkuy)
Allinchi, allinchi, _____
(tupay).
saya sayay purachalla.
Wiña wiñay purachalla.

Por nuestro bien _____
(juntar)
Por nuestro bien _____
(encuentro)
Ambos del mismo tamaño.
Ambos de la misma edad.

Vamos al segundo *wayñu*, *Verdi (Qumir) Capachay*. Se puede aprovechar la canción para hacer una lectura y practicar la pronunciación. Después de la lectura se escucha el *wayñu* con la melodía y se pide a los estudiantes que sigan la letra visualmente para escuchar la pronunciación nuevamente. Finalmente, para asegurarse sobre la pronunciación se repite los verbos o algunas palabras del nuevo vocabulario.

Ay! Lurucha, luruchay,
qumir kapachay, lurucha.
Mintras kaypi kanaykamaa,
wasillaykipi takisaq.
Mintras kaypi kanaykamaa,
wasillaykipi tususuq.

Ay! Lorito, lorito;
lorito de capita verde.
Mientras esté por aquí,
sólo en tu casa, cantaré.
Mientras esté por aquí,
sólo en tu casa, bailaré.

Ah! Parrot, dear parrot!
Dear green-little-coat parrot,
I will only sing in your
house
while I am here.
I will only dance in your
home
while I am here.

Ay! Lurucha, luruchay,
qumir kapacha, lurucha.
Ripukuptiy, pasakuptiy,
Amam
qunqallawankichu.
Ripukuptiy, pasakuptiy,
amam qunqallawankichu.

Ay! Lorito, lorito;
lorito de capita verde.
Cuando me vaya, cuando me
aleje,
pues no me olvidarás,
Cuando me vaya, cuando me
aleje, pues no me olvidarás.

Ah! Parrot, dear parrot!
Dear green-little-coat parrot,
when I depart, when I am
gone,
don't forget me
Remember me
when I depart, when I am
gone.

En este *wayñu* vemos la asimilación de algunas palabras del castellano al *runasimi* a la que se refiere Armacanqui en su artículo *El aprendizaje del idioma runasimi y las letras del wayñu*. Es muy importante aprovechar al máximo cada *wayñu* pues ofrece mucha información cultural e interdisciplinaria. En seguida presentamos las siguientes ilustraciones para motivar la conversación y preguntas de los estudiantes.

Por ejemplo, el título loro, nos recuerda que hay más de 340 especies diferentes en el mundo, algunos llevan la palabra “loro” en su nombre, pero otros no. Así tenemos las cacatúas, los periquitos australianos, los pericos, las guacamayas, los cotorros, y los periquitos del amor. La foto de estos loros fue tomada en las llamadas “*collpas*” en el Río Tambopata, Madre de Dios. Es uno de los más hermosos espectáculos que el paisaje sudamericano puede ofrecer. Ruidosos y juguetones, se reúnen por centenares en estas tierras ricas en sal.



El *wayñu Viridi Kapacha Lurucha* (‘lorito de capita verde’) es un ejemplo de incorporación de palabras castellanas en el vocabulario del *runasimi*. La palabras “loro”, cambia a *lurucha*; en general, se llamaban *wakamay* que significa ‘deidad de los rios’. Otras palabras que se incorporan en el *runasimi* son mientras y verde. El uso de sufijos es muy relevante. Empecemos por *-cha* que es diminutivo *lurucha*, *kapacha* capita, y *-lla-yki* (en *wasillayki...*) sufijo que indica posesivo ‘tu casita’. *-Ka-n-man*, sufijo de complemento circunstancial de tiempo y lugar. La expresión *amam* que significa de ningún modo, de ninguna manera. Es decir que el *waynu Viridi Kapacha Lurucha* ofrece oportunidad de

ejercicios creativos que de seguro harán el aprendizaje divertido, agradable y muy difícil de olvidar.

Conclusión

La letra de los *wayñus* tiene un lenguaje poético y muy expresivo. Incluyen la personificación, la metáfora y la alegoría en un lenguaje sutil de fina ironía y gran sentido del humor. Los estudiantes pueden aprender efectivamente a través de los *wayñus* no sólo la lengua sino también la literatura y la cultura, estimulando su interés en aprender la lengua y hablarla. Como profesores de lenguas creo que tenemos la oportunidad de incluir los huaynos en nuestra enseñanza. En las evaluaciones de mis estudiantes siempre se han referido a las canciones como el elemento que les ayuda a aprender mejor la lengua. Los estudiantes no solo escuchan las canciones, sino que las cantan y esto es valioso para la pronunciación.

Qawachiynin

Kamarichiyninpi, yachaykunapi qaypachispa, allin rimakuyninta qaypachispa, mana chayqa takikunapa qanllariq qillqay ninwan, huk rimaytaqa yacharuchwan. Kay ruwaypiqa qawachiniku allin chayachiyninta wayñupa likay qanllariqninta, chay wiñaq ruwayninta runasimi yachachinapaq. Wayñukunaqa kan allin chayayninmi yachaqkunata uyanchinapaq, runasimi yachanampaq. Takikunapa qanllariq qillqayninqa qaypachikun maskinpi yachay rimayninta chaypim kan imayna kasqanku rimay-tupachiqninkunapas. Allinninpi qawachirqa Wiraqucha (Soto Ruíz, 2006) chay llami qillqayninpi, "Yachanamkupa qichwa [runasimi] kamaynin". Imayna kaqnillanta qawachispam yachaqkunataqa runasimita qaypachina, ruwaynintawan tupachispa, yuyayninku yachaqkunapaqa qaypananpaq. Chay "imayna kaq qawayninpi" nirqa Wiraqucha Soto Ruíz, "kawsay rimayninta churanapaq maskasun" (2006, p. 17). Yuyayniykupiq, wayñukunaqa kan runasimi rimay kawsayninmi chayman hina allin chayachiynin yachachinapaq, allin pukllaynillanpi.

Hinaspaqa, llapan yachaqkunaqa allinta yachanku musuq ruwayninwan. Yachasqañam wakin puriqkunaqa qatiq qalluta yacharunku sukay takillawan.; chay niraq, llami qillqay, *No pasó nada* ('imapas kanchu') (1980) chay Antonio Skarmeta Chili suyumanta puriq maqtapa yuyaynin, chunka tawayuq watanpi kakuspa *Deutsch* qalluta uyarispa yacharurqa sukay takikunapa qanllariq qillqayninta yachapiyaspa. Chayman hina, wayñupa qanllariq qillqayninqa kansi chayaynin runasimi yachanapaq. Huk runapam kachkan willakuynin, wayñupa sukay takiyninta qawapayaspa runasimita yacharurqa. Llapan allin wayñukunapaqa qanllariq qillqayninqa runasimipim. Hinaptinmi payqa rimayta munarqun, ima takisqanta yachanampaq. Kay runa rimasqaykuqa manam allin sukay liykaytaqa yachachinkuchu yachaywasipipas, mana chayqa taytankuna runasimita rimaptinku yanapachikurqa, paykunata tapurikuspa ima nisqanta rimayninpi, ima rimayninta, rimay yanapaqninta, rimay akllapa yanapayninta, imakunapas. Watanmanmi chayarqun allin akllapa sumaq rimayta yachananpaq, hinaspa qallarikun rimakuyta. Kay iskay watampiq allicharispañam qatichkan rimakuyninta, runasimi rimayninqa ancharikunña, hinaspa wakinkunawan tinkuchiya munan ruray yachasqanta. Kaykuna hina tariniku llami qillqaykunapi ruwasqanku, puriqkuna astakuspaku wakin hatun nasiyunkunaman, chaypiqa mamampa yallunchumiki karqa, kawsayta munaspaqa, allin kanampaq, llamkayta tarinanpaq, yachayta munaspapas wakin qallutam yachana karqa.

Wayñupa qillqay qanllariqninqa yachachinapaqmi kanman

Takikunaqa chayanman “qunichinapaq” yachay qallariqninpi. Kayna hina, takikuna akllasqan pankapi qanllariq qillqayninta, qaypachispa qallarina, hinaspa yachaqkunata mañakuna yuraqnin kaq pankapi qillqaywan huntanapaq allin sukay rimaynin allichanapaq. Chay ima rimayninta, yanapaqninta, chay allin sukay rimayninta, imakunatapas. Chaymanhinamá takikunataqa qaypaynillanpi churqarina imayna kaq kawsaynillanpi, rimaynintapas yachachinapaq. Kay ruwaypiqa qawachisaqku imaynanpis wayñupa sukay qanllariqninqa chayaq yachachiynin kanman, allin pukllayninpi atipanakuy rimayta ruwanapaq. Chayman hina, Qaltupi qichwa llaami qillqayninta, imayna kaqninta, qawachinapaq. Kay ñawpaq kaqninta qawachiniku, kayqa mana riqsikuq ruwayninmi kan “Allinchi, Allinchi!” qanllariq qillqaynin.

Qallariqninpiqa ruwana, imayna kasqantam chay takipi yuyayninta willakusqanta qaypachispa. Chaypiqa rimakun iskay warmakunapa sayay watayuq kasqanta (“*Ambos de mismo tamaño / Ambos de la misma edad*”). Warmakunaqa kuyayninkuta yuyarinku. Tupayninkuqa karun mullicha patachanpi (“*En la esquinita del mollecito*”). Wayñutaqa qawachiniku kay pankapi llallinwan.

Hinaspa may kasqanta mullipaqa (*Schinus S. molle* icha Pirumanta pimienta sachá) rimarisun. Amirikanu kasqanmi kay sacháqa, Piruw, Qaltukunapi chawpi pampariqninpi kawsaynin. Kay Amirikapa sacháqa, muyuq pachapi allin kamachisqa, sumaqlapi tarpuna aqu kaq pampakunapi. Piruwpiqa huk yachay sacham, pampakunapi kichkanniyuq kasqanpi taksa qiruyuq kasqanpi. Qinchakunata ruwanapaq sacham kan, animalkuna harkanapaq, wayrata amaynananapaq. Aqupi qucha kaqninpi takiarinampaq. Riqsiyninpiqa achka wiraynin, allin asnariyninpas, imayna kasqankupi qapirisqan. Hampi ruwayninkupi, qicha hampinapaq, wiksa nanaypaq, tullu nanay hampinapaq. Ruwayninpas chuspikuna waqyananapaq.

Qatiqninpiqa qawachikun “Allinchi, Allinchi” qanllariq qillqayninpiqa, huk sachamantañataqmi riman, kaypiqa markumantañataqmi “marku” sutin.

Sachapata kamaynintam qawachina. Markuqa yachayninpa sutinga kan *Ambrosia arborescens* (runakuna *marco*, markhu, *marrco*, *marcju*, marku, *malco* ninku) Qaltukunapi chiri quñi kaqninpi wiñan. Asnariyninmi kan. Icha takiyninpiqa kanman, mullipa kaqninpi hina, qawachikun tupasqankupi kuyakuyninku kasqanpi iskay warmakunapa, *Allinchi, Allinchi!* Kay markuqa asnariq sachá kan, yuyayniykutam qawachiwanku tupasqankupi warmakunaqa, allin rimaytachu allichanku, icha wayllunakuymantachu.

Kay allin sukay rimaypiqa takitam qaypachisun, qawachinapaq, ñuqanchiq kaqkunata, iman nisqanta, chay yanapaqnintapas ‘-chi’, chay rimayninpa ‘allinchi allinchi’ (*qué bien, qué bueno!*) iskaynin kaspañataqmi kallpanchakuspa nin (*para bien, por nuestro bien*). Qatiq ima nisqankuqa kan: ‘tupa-y’ (*encontrarse*) ‘rima-y’ (*hablar/decir, conversar*), ‘tinku-y’ (*involucrarse, juntarse*), ‘parla-y’ (*conversar/ dialogar*).

Kay yanapayta chaskispaqa, takipa llapan qanllariq qillqaynintam qawachisun. Yachaqkuna ña riqsiptinqa, ima nisqan ruwayninpi, mañarikuna, lliqinanpaq llapan ima nisqanku rikurisqanta takikunapi, hinaspañataqmi yachaqkunata mañakuna, tinkuchinanpaq ima nisqan riqsisqankuta. Chaymantañataqmi takita uyarina, uyariyninpiqa, pankapi yuraq kayninpi churanmanku ima nisqanta, ñawpaq runa rimayninpi.

Yachaynin kananpaq tapurikuna, markupa, mullipa sayapayayninta, llumpay tapurikunatam qaypachina, hinaspañataq iskay purapiwan llamkachina. Tapuyninqa kanman kaykunas: 1) Maykunañataqmi sutin sachakunapa chay rimayninpi, “Allinchi, Allinchi”? 2) Willakuy iskayllatapas sachapa ruwaynin kasqanta. 3) Qawachiy ima kaqninta sachakunapata chay “Allinchi, Allinchi” takipa chayayninpiqa? Rimay ruwayninqa kan (Allinchi, Allinchi) wakin ima nisqanpi chay: ‘llamkay’ (*trabajo*), ‘yanapay’, (*ayuda*), ‘yachay’ (*aprender*), imakunapas. Chayman hinam wakinkunaman qaypachina kay ruwayninta, wakin kaq ruwaq kaqman, *por mi bien habré trabajado, por su bien le habré aumentado, por mi bien habré aprendido*, imakunapas. Nisqaykupi wayñupa qanllariq qillqayninqa, kanmansi qallariqnin, ruwaynin qaypachinapaq sumaqnillanpi allicharispas. Ima nisqan ruwaykunapaq, kanman, pankapi yuraq kaqninpi allinninpi qillina ima nisqanta wichqaykuspa:

Qatiq wayñumanmi risun, “Verdi Kapachay” (*capita verde*) takita likaykuspaqa yanapakunam rimayninta ruwaspa. Likayta tukuspaqa wayñupa sukaynintam uyarina, Hinaspaqa, yachaqkunatam mañakuna, qawaspa qatinanpaq qanllariq qillqayninta. Tukuyninpi rimaynin allin kananpaq kutispa rimana, ima nisqankuta, mana chayqa musuq allin tupayta rimayninta.

Kay wayñupiq, qawaniku wakin kastillanupa rimay chayayninta runasimiman, Wiraqucha Armakanki nisqallanpi, chay llami qaypachiyninpi, “runasimi rimay yachaynin, wayñupa qanllariq qillqayninwan”. Wayñutaqa llapallanpim uninchana, rimay tinkunakuytan kallpachin, imayna kaqnintawan qawachin. Qatinqinpi qawachisaykiku llallinkunata, rimaynin kanampaq, yachaqkunpas tapurikunampaq.

Kay luru sutiyuq ruwayninqa, yuyachiwanku kimsa pachak tawa chunkayuq kawsaynin kasqanta muyuq pachapi, wakinkunaqa apan “luru” sutinta, hukaqñataq mana. Chaynam kan “kakatuwa”, *Australiamanta* piriku, chay piriku, chay waqamayakuna, chay kuturrukuna, chay wayllukunapa pirikukuna. Kay llalli qapisqan karqa “kulpakunapi” qayayninpi Taytachapa Maman Suyuqpi Tanpupata Wayqupi. Sumaq sumaq qawakuyninpi Uran kaq Amirikapa anchariyninpi qawaypi. Qapariyninpi pukllakusqanku, pachak, pachaknintinmi huñurikun, kachi kasqanpi allpakunapi.

Kay wayñu, *Virdi Kapacha Lurucha* kaymi ruwaynin runasimipa, kastillanupa tupaq rimayninta yaykuchispa. *Luru* rimayninqa, “luruchamanmi” tikrakun; llapanninpiqa, qayana kaq “wakamayu”: wayqukunapa illan (*deidad de los ríos*). Wakin rimay runasimiman yaykumusqan kan, *mintras* chaymanta *virdi*. Yanapay ruwayninqa anchayninmi kan. Qallarisun kay. “-cha” (es, ser, estar) uchuychariyninmi kan *lorito*, “kapacha” (*capita*), chaynama –lla-yki yanapaqninqa kaqninmanmi chayachin, “wasichallayki”. “-Ka-n-man” (*puede ser, quizá, tal vez, a lo mejor*), yanapaqninqa chayachin, maypi kaqninta. Kay “amam” rimayninqa, qawachikun mana imayninpi kanampaq, manari. Hinaspaqa, kay wayñu, Qumir Kapacha Lurucha, qaypachin ruwayninta allichaspa kananpaq, yachayninqa pukllaynillanpi kanqa, sinchi sinchipi mana qunqananpaq.

Tukurikuynin

Tukusqankupi, wayñupa qanllariq qillqayninqa, sumaqlapi rimaymi kan, qawayninkutam qaypachin, yachachiyninta, kusiqaqllanpi allin qaypachiq llumpayllapi rimayninwan. Wayñumantaqa sumaq liykay qillqayninta, imayna kaqnintawan yachanmanku, manas qallunllatachu liw yachaqkunaqa, rimayninkuta qaypaspa parlananpaq. Amawtakuna qallu

rimaq yachachiq kaspachu, ñuqaykupim kan anchariynin, yachachiyta churanapaq. Yachaqkunapa qawariniypi, ninku takikunamanta, allin rimay yanapasqanta. Yachaqkunaqa manam uyarillapichu kan takikunapi, mana chayqa takinkum, kayqa allinmi rimaykunanpaq.

Obras citadas

Allinlla, Allinlla! ('por el bien!'), (s.f.). Anónimo, *ñaupaq [ñawpaq] wayñu* tradicional del área pocra: Ayacucho, Huancavelica, Apurímac.

Skármeta, A. (1980). *No pasó nada*. Barcelona: Pomaire.

Soto Ruíz, C. (2006). *Quechua: Manual de enseñanza*, 3ª ed. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Virdi Kapacha Lurucha (s.f.). Anónimo, *ñaupaq [ñawpaq] wayñu* tradicional del área pocra: Ayacucho, Huancavelica, Apurímac.

CHAPTER 20

Using *Wayñu* Lyrics in *Runasimi* Instruction: Support from Applied Linguistics and Learning Styles ***Uso de la letra del wayñu en la instrucción del runasimi: Aportes de la lingüística aplicada y de los estilos de aprendizaje***

Melina Lozano

Abstract

We present here some arguments that learning a foreign language like *Runasimi* by experiencing *wayñus*, the style of melodies and lyrics characteristic of the Andes in general and South Central Peru in particular (Armacanqui, 2009), is a natural and enjoyable way to learn grammar and vocabulary because of the variety of the “right-brain” & “left-brain” input involved in hearing music and seeing a visually stimulating performance, that's also linguistically rich.

For example, from the research on second language acquisition (Larsen-Freeman & Long, 1991), we see that besides factors such as the environmental acculturation of the learner make a tremendous difference in the success of language learning. Learning several *wayñus* in a *Runasimi* course helps effectively acculturate students in the sense that the repeated experience integrates one into Andean culture and improves one's aptitude for connecting.

The American Council on the Teaching of Foreign Language's (ACTFL's) content, performance and proficiency standards (National Standards for Foreign Language Education Project, 1996) dictate that foreign language learning include activities that are communicative, cultural, connected to other disciplines, activities that make learners think about differences between languages and cultures, and promote lifelong learning and contribution to communities. Clearly, *wayñus* in *Runasimi* accomplish all of these desiderata.

Finally, both second language researchers and literacy experts agree that all learners perceive input differently. For those students (who are numerous) whose cognitive style is other than “linguistic intelligent” or “word smart”, proponents of multiple intelligences argue that they will overcome this different ability when educators make use of other “intelligences” such as musical, body/kinesthetic and spatial intelligences. Live, rhythmic music is ideal as a basis for many weekly activities.

Resumen⁵⁵

Presentamos aquí algunas razones por las que, usando *wayñus*, el estilo melódico y letras característicos de los Andes en general y las áreas del centro-sur del Perú en particular, se aprende un idioma extranjero como *el runasimi* (Armacanqui, 2009). [La música y sus letras]

⁵⁵ Traducido al castellano por Numa Armacanqui.

son una manera natural y de disfrute para aprender la gramática y el vocabulario debido a la variedad del estímulo al “hemisferio derecho” y al “hemisferio izquierdo” del “cerebro” involucrados en escuchar la música y en ver una interpretación musical, lo que es también lingüísticamente rico.

Por ejemplo, de la investigación en aprendizaje de un segundo idioma (Larsen-Freeman & Long, 1991), nosotros sabemos que los factores como la aculturación ambiental del o la estudiante son, además, muy convenientes al éxito del aprendizaje del idioma. Aprender varios *wayñus* en un curso de *runasimi* ayuda de manera efectiva a aculturar al estudiante en el sentido que la experiencia repetida nos integra a la cultura andina y mejora nuestras aptitudes para hacer conexiones.

Los *National Standards for Foreign Language Education Project* (‘Estándares Nacionales para el Proyecto de Educación en Idioma Extranjero’) del año 1996 [aprobados] por el *American Council on the Teaching of Foreign Language* (ACTFL o ‘Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros’) establecen que el aprendizaje del idioma extranjero incluya actividades comunicativas, culturales, conectadas a otras disciplinas, actividades que hagan pensar al estudiante acerca de las diferencias entre idiomas y culturas, y promuevan el aprendizaje y contribución de y a la vida de las comunidades. Claramente, los *wayñus* logran este predicamento en relación al *runasimi*.

Finalmente, quienes investigan [el aprendizaje de un] segundo idioma, así como los expertos(as) en alfabetización están de acuerdo en que los y las estudiantes perciben las enseñanzas de manera diferente. Quienes proponen las inteligencias múltiples sostienen que los y las estudiantes (que son muchos), cuyo estilo cognoscitivo es otro que [el llamado] “lingüísticamente inteligente” o “don especial para las palabras”, como por ejemplo la inteligencia musical, o la de la noción del movimiento del cuerpo y del espacio, podrán aprovechar esa diferente habilidad cuando los y las educadores(as) usen esas otras “inteligencias”. La música rítmica en vivo es ideal como fundamento para muchas actividades semanales.

Tukuriynin⁵⁶

Kaypi qawachiniku, wakin kaqninkunata, qawa kaq qalluta yachanapaq, kay runasimita hina, wayñukunata churaspa Qaltukunapi qanllariq kaq qillqaynin llapan sukayninpi, chawpin uran kaq, Piruw suyuyinpi, akllayninpiqa (Armakanki, 2009). Kawsay kaqnillanpi uyaririspayachanapaq, allin sukay rimayninta, qanllariq rimay tupayninpiwan (“ichuqnin, alliqnin”) uma kaq ñuqtunman chayaykuptin qayparichin sukay takikunata uyarinanapaq, chaymanta sukay takikunata qawayninpi kaspas, kayqa allin qallurimayninpi chayanapaq.

Imayna kaqnintaq, qatiq qalluta yachayninta qawaspa (Larsen Freeman & Long, 1991), ñuqaykuqa yachaniku, yachaqkunapa kaqninkupi, ima yachay kasqanpiqa allinmi rimay yachay qaypachinapaqa. Runasimi yachayninpiqa suyuq wayñuta yacharquspaqa, yanapanmi imayna kasqanta chayayninta yachaqkunapaqa, hinaspam kutirispaku taqruchikun Qaltupi imayna kaqninwan, kamariyninkuta yanapaspa tinkuyninta ruwanapaq.

Qawan kaq qallupa, nasiyun kamachikuq yachachiynin kananapaq” waranqa isqun pachak isqun chunka suqtayuq watapi, [kamarachikusqan] chay (ACTFL, “Amirikanu rimakuynin qawapi kaq rimakuynin yachachinapaq”) chaypim churanku qawan qalluta yachanapaq, rimarikuykuna

⁵⁶ *Runasimiman tikrayninqa Gregorio Astohuaman.*

ruwaq kananpaq, imayna kaqninkunapas, wakin ruwaqninwan tupaspa. Chay ruwayninqa, yachaqkunata uyancharinanpaq, wakin imayna kasqanta chaymantapas qallu rimay wakinkunamanta llumpay kasqanta. Chaymanta yachayninta qaypachinapaq, chaymantapas kumuniru yachayninkunata yanapananpaq. Wayñuqa qaypachin chay kamaqninta runasimi tinkuyninwan.

Tukuyninpiqa, qatiq qalluta yachachiq qawaqkunaqa, chaymantapas llapan sukaynin rimachikuq kapaq kaqkuna, tupachinku ninku, yachaqkunaqa chaskinku wakin kaq yachayninwan. Wakinkuqa ninku [ñawpariqnin] llapay yachaysapaqa ninku, “achkam” yachaqkunaqa rakiq yachayninkupi [qayakun] “rimaq-yachaynillanpi ancha yuyayniyuq kasqanta” icha “rimay chayaynin yuyayniyuq” chayman hina yuyaynin chayan sukay takikunaman, chay anqasninkupi anchapi kuyuqkunaqa, paykunam uqarinmanku chay yuyayninkuta qaypachispa, chay yachachiqkuna qaypachiptin, purininpi sukay llakiqa kawsayninpim kan, allincharispa purinanpaq qanchis punchawnintin.

Introduction

The *wayñu* is an outstanding example of the *Runasimi* literary tradition; the musical performance and the lyrics are always amazing to listen to and analyze linguistically. I present here some arguments that learning a foreign language like *Runasimi* by experiencing *wayñus* will enhance the course experience by contextualizing the grammar; the variety of “right-brain” and “left-brain” input involved in hearing music and seeing a visually stimulating performance, that's also linguistically “packed,” is natural for curriculum design. I will briefly review the research on second language acquisition, the American Council on the Teaching of Foreign Language's content, performance and proficiency standards, and the literature on multiple intelligences. After that, I would like to describe an example of a video of a music performance of the song *Pirispispichay* presented with captioning, which couples the audio in *Runasimi* with the visual of the singer, musicians, and the captioning of lyrics, preferably in as many languages as is appropriate, e.g., English, Castilian/Spanish (Armacanqui [2009] has cataloged dozens of such *wayñus* and included translations in Castilian/Spanish, English), and of course *Runasimi*. Taken together, a presentation such as this has something for all types of learners. I precede this up with some classroom activities based on the song (performance and text/lyrics).

Second Language Acquisition Research

A second language is one other than our native language, or that which we grew up speaking, usually one spoken in the vicinity of the “first” language. From the research on second language acquisition (SLA), i.e., the process of learning the second language, we see that besides factors such as the age of the learner, which we as educators cannot control, conditions such as the environmental acculturation of the learner make a tremendous difference in the success of language-learning (Larsen-Freeman and Long, 1991). I argue that learning several *wayñus* in a *Runasimi* course, preferably with a live performance, or at least a video of a performed song, along with accompanying textual or conversational activities, helps effectively acculturate students in the sense that the repeated experience integrates one into Andean culture and improves one's aptitude for connecting. For example, many *wayñus* are about romantic relationships, or animals or nature. Learning what these songs are about gives us a glimpse into the mental life and mindset of the history of the songs' authors. If a student cannot completely immerse him-/herself in a language/culture logistically or on a personal level, being exposed to a “one-sided

conversation,” i.e. listening to a song about which the student will have to participate in an activity is arguably one of the next-best “environments” in which to learn a language.

SLA researchers have identified several more factors that predict relative success in foreign language, and these investigators have posited variables that bear on learning, among them age, aptitude, motivation/attitude, personality, cognitive style, hemisphere specification and learning strategies. We will see that in each case, teaching *wayñus* in the instruction of *Runasimi* enhances its acquisition by contextualizing the grammar.

Regarding the age of the learner, music in general, and *wayñus* in particular, appeal to young people, or people possibly in their “critical period,” in a straightforward, natural way, and enhance the learning of any older learner in the sense that, in addition to the music, every aspect of a *wayñu*, the lyrics, the grammar, the morphology of *Runasimi*, can be studied carefully, and all in one lesson. I will give an example in an appendix. The current speculation in SLA theory is that after the “critical period” of the age of 5 or 6, you’re unlikely to ever learn language as well in the sense of having a “native” mastery of it; but if you started that young, it would obviously, still, take years. In contrast, older learners, especially up to a certain point, are able to learn complicated aspects of grammar in a relatively short period of time, but may never feel close to “native” mastery in pronunciation.

Turning toward aptitude, or the language-learning proficiency of students in general, similar to age, if one has an extensive background (lots of language learning experience), s/he will enjoy the performance and work out the lexical, syntactic and morphological aspects of the lyrics, for example. But if students do not have such a background, like young people may not, they will still be engaged in the musical performance, notice some sounds or syllables. Aptitude is composed of phonetic, grammatical and lexical aptitudes, general inductive tendencies (inferring rules), and having skills with numbers, spelling, translation, related interests and motivation.

Motivation or attitude is a combination of the influences of one’s parents, peers, learning situation(s), teachers and one’s ethnicity. In my experience, students are motivated to listen to music, as compared with their motivation to open a book. It’s a win–win. Students are always up for music!

As far as personality is concerned, or the interplay of self-esteem, extroversion, anxiety, risk-taking, sensitivity to rejection, empathy, inhibition, and tolerance to ambiguity, again we predict that an activity revolving around music will have the effect of heightening extroversion and tolerance to ambiguity and reducing anxiety, sensitivity to rejection and inhibition.

In the realm of cognitive style, every learner has his or her own style, and music has something for everyone. A student may feel dependent or independent in the field (without the instructor), be either reflective or impulsive, aural or visual, analytic or gestalt (focusing on the parts or the whole, respectively). Again, musical performances speak to us on so many levels that we can either listen reflectively, or impulsively tap our toes; we may for a minute concentrate on the sounds of the language or the instruments, then for a moment watch without paying much attention to the sound; we may notice discreet words (analytic), or listen to the intonational cadence of strings of words (gestalt).

Hemisphere specification refers to the fact that the brain hemispheres specialize and differentiate around the age of end of the critical period, and some individuals appear “dominated” by one lobe or the other. Left-hemisphere “dominance” is possibly the learner with

a great aptitude for learning a language, whereas “right-brained” students may focus more on artistic or spatial properties of a lesson, such as sound, visual stimulation, the arrangement of instruments on the stage, dancing to the music etc. My personal experience has been with adult learners, so I am referring to the “fast track” as I mentioned before, learning dozens of grammar points per semester, and so that even if a student feels “right-brained” on a particular day, s/he will still absorb some patterns and practice, and enjoy the experience and look forward to the next day’s class. In this sense, even for non-analytical “right-brain dominated” students, texts or lyrics or words presented in this musical, artistic form present an opportunity for some “spatial relief” to the strangeness of otherwise focusing the rest of the class period on what could be considered unexpected word orders and grammatical jargon, in the “worst-case” scenario. Again, the best-case scenario is that the student reads the text ahead of time, analyzes the structures described, and then s/he, too, relaxes in the chiaroscuro of the musical experience.

Finally, the SLA researchers look at cognitive style as a determiner of success regarding SL learning. According to O’Malley, et al. (1985), there are three basic learning strategies: cognitive, metacognitive, and social mediation. Again, when we talk about a music performance with an accompanying text, students will be using a partially cognitive style to deduce and induce much of the linguistic and logical information, while they may make use of a metacognitive style for noticing a trick for remembering the similarities among singular or plural person-endings, for instance. Learners with the social mediation cognitive style may particularly appreciate group activities in which *wayñus* are discussed, or *wayñus* involving social/familial/relationship issues.

ACTFL Standards

Americans learning *Runasimi* would be learning, in fact, a foreign language, since *Runasimi* and English aren’t typically spoken in the same areas. So another way to gauge the tremendous usefulness of incorporating *wayñus* into *Runasimi* instruction is to consult the content, performance and proficiency standards of the American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL), which dictate that foreign language learning include activities that are communicative, cultural, connected to other disciplines, activities that make learners think about differences between languages and cultures, and promote lifelong learning and contribution to communities (National Standards for Foreign Language Education Project, 1996). Clearly, teaching *wayñus* in *Runasimi* courses accomplishes all of these desiderata. Let us consider each of these standards in turn, with examples from the classroom using *wayñu*-based activities.

ACTFL Standards for Foreign Language Learning Communication

1. Communicate in Languages Other Than English

- **Standard 1.1:** Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions
- **Standard 1.2:** Students understand and interpret written and spoken language on a variety of topics
- **Standard 1.3:** Students present information, concepts, and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.

2. Gain Knowledge and Understanding of Other Cultures

- **Standard 2.1:** Students demonstrate an understanding of the relationship between the practices and perspectives of the culture studied
- **Standard 2.2:** Students demonstrate an understanding of the relationship between the products and perspectives of the culture studied

3. Connect with Other Disciplines and Acquire Information

- **Standard 3.1:** Students reinforce and further their knowledge of other disciplines through the foreign language
- **Standard 3.2:** Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language and its cultures

4. Comparisons: Develop Insight into the Nature of Language and Culture

- **Standard 4.1:** Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own
- **Standard 4.2:** Students demonstrate understanding of the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.

5. Participate in Multilingual Communities at Home and Around the World

- **Standard 5.1:** Students use the language both within and beyond the school setting
- **Standard 5.2:** Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.

In Standard 1, “Communication,” the idea is that classroom activities promote conversations between students (interpersonal), reading and listening (interpretive), speaking and writing (presentational), and a set of *wayñu*-based activities obviously can begin with reading, then listening. After that, even beginning students can comment with peers on their own perspectives on the issues brought up in the particular song in question.

The second standard, “Culture” is about the goal all foreign-language classes have of incorporating cultural products in activities especially in light of the perspectives of speakers. While the term “cultural product” is somewhat ambiguous, I assume here that music is the quintessential “cultural artifact”, and since the focus of this panel is a genre of music, it's obvious to us that folkloric music is an important component for imparting culture, especially for a language like *Runasimi*. As Armacanqui mentioned in his paper, *wayñus* are part of many community festivals, family get-togethers, and have been for centuries.

The third standard, that of making “Connections,” is about the perspective we hope to attain in a foreign-language classroom according to which we see the relationships with other disciplines when we're studying the language in question. For example, we may be learning verbs, but using a *wayñu* to do so, thereby also learning about the history of music in the Andean region. We may also learn some other history in general. We may learn a little Spanish language or culture. There are many connections to be made using *wayñus*. *Wayñus* contextualize the grammatical aspects and reinforce many other related aspects of history, language and art.

Standard number four is about making comparisons, and the idea is that when students are presented with multiple languages and cultures, they can analyze and draw conclusions as to the similarities and differences. Using *wayñu*-based activities takes things one step further by introducing narrative themes as fodder for comparison. As we will see in a moment, one technique I have developed is the captioning (ideally, to explicitly show the two or three languages together) that allows *Runasimi* and English (and optionally, Spanish/Castilian, etc.) to be subtitled along with a musical performance.

And finally the fifth standard, the standard of the community, holds that we would hope that learners take what we share in the classroom, and they share it with the community in some way, not to mention the personal enrichment that we each get from our foreign studies. Again, I predict that someone who views a video in a class is more likely than one who does not to mention the experience to her friends or his community. It's classroom activities such as these that leave a lasting impression.

Multiple Intelligences Theory

Finally, both second language researchers and literacy experts agree that all learners perceive input differently. For those students (who are numerous) whose cognitive style is other than “linguistic intelligent” or “word smart”, proponents of multiple intelligences argue that those students will overcome this different ability when educators make use of other “intelligences” such as musical, body/kinesthetic and spatial intelligences. Live, rhythmic music is ideal as a basis for many weekly activities.

Gardner, professor of education at Harvard University, developed the theory of multiple intelligences (1983), which posits that the traditional idea of intelligence in terms of I.Q. testing is much too limited. Gardner proposes eight different intelligences to explain a broader range of human potential in people of all ages. The eight intelligences are:

- Linguistic intelligence (“word smart”)
- Logical-mathematical intelligence (“number/reasoning smart”)
- Spatial intelligence (“picture smart”)
- Bodily-Kinesthetic intelligence (“body smart”)
- Musical intelligence (“music smart”)
- Interpersonal intelligence (“people smart”)
- Intrapersonal intelligence (“self smart”)
- Naturalist intelligence (“nature smart”)

According to Gardner, our schools and society mostly emphasize linguistic and logical-mathematical intelligence. Our culture values the logical and highly articulate people of our world. But, Gardner’s view is that we should also place equal attention on individuals who show talents in the other intelligences: the artists, architects, musicians, naturalists, designers, dancers, therapists, entrepreneurs, and others who beautify the community in which we live. Sadly, many children who are talented in this way do not get much positive reinforcement at school. Many of these children, in fact, are “diagnosed” as “learning disabled,” “ADD (attention deficit

disorder),” or simply underachievers, when their unique modes of thinking and learning are not acknowledged, or their needs are not met by the heavily linguistic or logical-mathematical classroom. This MI theory suggests a major transformation in the way our courses are run. It proposes that instructors be trained to present their lessons in a wide variety of ways using music, cooperative learning, art activities, role play, multimedia, field trips, inner reflection, etc. Each learner should have the opportunity to learn in ways in accordance with their unique cognition.

MI theory gives adults an entirely new way to look at the trajectory of their/our lives, exploring yearnings that we may have abandoned (such as a for art or dance) but now have the opportunity to develop through courses, hobbies, or other self-development programs. Frequently adults find themselves in jobs that do not make the best use of their most highly developed intelligences (for example, the highly bodily-kinesthetic individual who is stuck in a linguistic or logical desk-job when he or she would be much more contented in a job where they could move around, such as a day camp counselor, or massage therapist).

Discussion

I have tried to show what to us in this paper is obvious, that incorporating music into classrooms in general, and *wayñus* into the *Runasimi* classroom in particular, can only predict success for the learners, and so in turn, for the course outcomes. Students will have had an introduction to literature while learning vocabulary and grammar in a cultural context. *Wayñus* are a literary and cultural tradition in the Andes, and collections such as Armacanqui’s (2009) and others’ can be used to create videos and a variety of activities which, according to the research on SLA, ACTFL standards and MI theory enhance many aspects of academic and lifelong learning.

Works Cited

- Armacanqui, N.U. (2009). *Kachikachicha*. Lima, Peru.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Larson-Freeman, D. and Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman Inc.
- National Standards for Foreign Language Education Project 1996. *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. New York: The National Standards in Foreign Language Education Project.
- O’Malley, J.M., et al. (1985). Learning strategy applications with students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584.

Appendix A. Song: Pirispispicha (Armacanqui 2009)

PIRISPISPICHA

Pukrapa (Wankawillka) yuyaynin wayñu

Kunan ruwayninga: Nunila Luwira Pluris, Rini Muralis, chaymanta Maximu Pluris

Runasimimanta kastillanuman tikrasqan, Rosalio Astuwamán. Inglisman tikrayninqa: Numa Armacanqui.

Mayupatanpi pirispispischay^[1], maytataq riqhanki? Mana ñuqawan.

Maytataq riqhanki? Mana ñuqallaywan! Maytaña rispapas, chaytaña rispapas, yuyariwaspayki, kutirimunki. Ama-ma, nigrallay, qunqallawankichu.

Mayupatanpi pirispispischay, maytataq riqhanki? Mana ñuqallaywan.

Maytaq kuyaway, nispalla nispayki? Chaynaña wasipi, waqallasqayta.

Suyay suyallaway, willakusayki, kay runapa llaqtanpi waqallasqayta.

Wayrana q'asapi, musurusuptiyki, chaypi yachanki kuyana kasqayta.

Rikunay q'asapi, wayrarusuptiyki, chaypicha yachanki ñuqa kuyasqayta.

Layqaynillaywan, tarirankiraqchu, ichupa rurunta mikuykunaykipaq;

Ichupa sullanta upyaykunaykipaq.

Llapankum niwanku, llapankum willawan,

“Chay mana kuyanata; / qunqaruyñanispá.” “Chay mana wayllunaqa, / yacharqaña nispá.”

Ay! Ima nispallaraq qunqarullayman! Chiripi wayrapi waqaq masillayta.

Ay! Ima nispallaraq qunqaruyllayman! Chiripi wayrapi llakiqmasillayta.

PIRISPISPICHA

Avecilla de las orillas del río

Wayno tradicional pocra (Huancavelica)

Recopilación: Nonila Lovera de Flores, René Morales, y Máximo Flores

Traducida del runasimi al castellano por Rosalio Astohuamán A.y al inglés por Numa Armacanqui.

Linda *pirispispi*^[1] de las orillas del río, A dónde te vas? Sin mí!

Dónde te has ido? Sin mí compañía! Adonde te vayas, allí donde te vayas, cuando me recuerdes, regresarás. Negrita mía, no me vayas a olvidar.

Linda *pirispispi* de las orillas del río, A dónde te has ido? Sin mí compañía!

Dónde está el amor que tú me decías? Así ya, en tu casa, lo que he llorado!

Espérame, nomás te avisaré lo que en éste pueblo ajeno he llorado.

En el abra [por] donde corre el viento, cuando te de soroche, allí sabrás que yo merecí ser amado.

En el abra donde yo miraba, cuando te dé mal de aire, allí recién sabrás lo que yo te quise

Con mis maldiciones, no encontrarás ni la semilla del *ichu* para que comas.

Ni el rocío del *ichu* para que bebas.

Todos me dicen, todos me aconsejan:

"A ésa(e) que no se quiere; olvídale(o)", "A ésa(e) que no se ama; pues ya lo sé".

Ay! Qué diciendo todavía la(o) olvidaré! A quien en el frío y en el viento/ conmigo lloraba!

A quien en el frío en el viento / sufría conmigo!

PIRISPISPICHA

Little Bird from the River's Banks

Traditional *Pukra wayñu* from Huancavelica.

Compilation by Nonila Lovera de Flores, Rene Morales, and Máximo Flores.

Runasimi > Spanish version: Rosalio Astohuaman A.

English version: Numa Armacanqui.

Pretty *pirispispi*^[1] from the river banks, Where did you go without me?
Where have you gone leaving me behind! Wherever you went, even over there,
when you remember me, you will return. Don't forget me, dear black woman.

Pretty *pirispispi* from the river bank, Where did you go without me?
Where is the love you promised me? I have cried at your home so much!
Wait, wait that I am going to tell you about my suffering among strange people.

By the highland mountain pass/ where wind runs,
when you get *soroche*, you'll realize I deserved being loved.
By the highland mountain pass/ where I used to look around
when you get "a bad air", you'll realize how much I loved you.
I curse you. You won't find even the *ichu* seed to eat! Nor the *ichu* dew to drink!

Everyone tells, warns me, "You can forget the one you don't love."
"The one you don't love, you know." Oh! How can I forget the person who was by my side in cold and
wind? Who suffered with me in hard times!

Notes

^[1] Little bird whose niche includes the Puna's (over 5000 msnm) rivers banks.

Appendix B: Activities (developed by Lozano, 2009)

A. Do a pre-reading check for opinions related to song-topic; ask students:

Do birds seem romantic to you? Can you think of other examples from other cultures/other *wayñus* where birds are symbols of women or love? Why else would someone write a song about an animal like the *Pirispispicha*?

Hand out Appendix A and have students read; go over activities for *after* viewing video.

B. Vocabulary Activity: Make flash-cards, or students define orally: *pirispispi*, *mayupata*, *may*, *riy*, *chay*, *yuyariy*, *kutiriy*, etc.

C. Review of basic Structures Seen in the Text

1. Add *-chay* If *-cha* is affectionate/diminutive and *-y* is 'my', how would we form...?

'my dear mother' _____

'my dear father' _____

'my lil' riverbank' _____

2. *-lla-wan* 'just with' put this on the end of the singular subject pronouns to translate:

'just with me' _____

'just with you' _____

'just with him/her' _____

3. *Ri-y* is the verb 'to go'. In the regular present tense (compared to the past and progressive tenses seen, and below), fill in some of the other singular forms:

'I go' _____

'you go' *qam* _____

's/he goes' *pay ri-n*

For fun, add *-chka* orally to these forms.

4. *May* 'where' + *-pi* 'in' + *-taq* question marker. If *ka-y* is 'to be' make questions asking the following, conjugating the verbs in the regular present tense:

Where am I? _____?

Where are you? _____?

Where is s/he? _____?

Now use *may* 'where' + *-man* 'to' + *-taq* question marker with *ri-y* 'to go' to make questions.

Where do I go? _____?

Where do you go? _____?

Where does s/he go? _____?

5. Negation with *mana* ‘not’ Combine with *-chu* at the end to make phrases meaning the negation of those in (2) above:

‘I don’t go’ _____
 ‘you don’t go’ _____
 ‘s/he doesn’t go’ _____

Now, imagine that you are either affirming these negations or answering the question in (4) above employing the *-m -mi* validators.

Model: They are at/go to the riverbank: *Paykuna mayu patapim/ Paykuna mayu patamanmi rinku.*

I am at/go to the riverbank. _____
 You are at/go to the riverbank. _____
 S/he is at/goes to the riverbank. _____

D. Advanced Structures

Look for evidence that *Runasimi* is a language with Subject-Object-Verb word order.

The agglutinative nature of *Runasimi*: Look for evidence that morphemes can only fit in some "slots" and not others.

How does the morpheme *-spa(pas)-* work?

E. Post-reading Check for Comprehension.

What does it all mean? Do you agree that a bird can be compared with a lover? Why (not)?

Have students view video, then break into groups to work through activities. The video is of a performance of “*Pirispispicha*” by Numa Armacanqui and Richard Hildner. Below the singers the viewer sees the *Runasimi* lyrics captioning the various stanzas of the song.

PART 7

Teaching and Learning Styles, Translation, and Linguistic Structure

*Estilos de enseñanza y aprendizaje, traducción,
y estructura lingüística*

CHAPTER 21

Indigenous Language Learning and the Concept of Style: Reflections on My Experiences with Quechua and Aymara

Juan Eduardo Wolf

Abstract

If no language is spoken without having aspects of style at work, then there can be no teaching or learning a language without style playing a role. In my experience, however, instructors do not attend explicitly to the concept of style, and when they do address it, it is in a limited form, such as the formality of a speaking situation. This oversight can leave students without a unifying concept for many social situations that they encounter, and perhaps worse, instructors without a clear frame to analyze the impact of their work.

In this paper, I use examples from my studies in Quechua and Aymara to describe issues related to style, which I later connect to classic formulations of style in both anthropology and sociolinguistics. I suggest what the teaching implications of conceiving style as an active, negotiated frame of making meanings might be. If identity lies at the heart of style, then what are the sociopolitical consequences of the styles instructors use in teaching indigenous languages? Finally, I offer an idea of what shape style-based indigenous language instruction could take. My hope is that readers go away more conscious of the role style does and can play in language teaching and representation.

Introduction

As I imagine is true for many of us who have worked on the learning and teaching of indigenous languages, I came to the subject rather unexpectedly. Visiting Indiana University in anticipation of beginning graduate studies in Ethnomusicology, I met with Professor John McDowell, who enthusiastically informed me that Quechua would again be offered in the fall semester. Being a person with several shelves full of method books and recordings of languages that I always intended to learn, I naïvely jumped at the chance to add yet another set. Five years later, I find myself actively collaborating with my teacher, Francisco Tandioy, and John on a Quechua language learning text,⁵⁷ anxiously preparing to do fieldwork with Aymara speakers, and cautiously speaking at a conference attended by indigenous language experts; what follows are aspects of this journey that I personally have found to be the wonders and stumbling blocks of working with indigenous languages—many of which may be familiar to you. Based upon these experiences, I offer the concept of *style* as a useful frame for organizing these challenges, not only from an analytical point of view, but also from an applied perspective, since the ways in which we engage in the teaching of these languages have cultural, social, and political

⁵⁷ Tandioy, J, McDowell, J.H. and Wolf, J.E. (2011). *Inga Rimangapa ¡Samuichi!: Speaking the Quechua of Colombia*. Bloomington: Indiana University Center for Latin American and Caribbean Studies. This textbook is currently being used to teach Quechua at Indiana University. A Spanish-language translation of the text is also being prepared in the hope that it may prove useful in bilingual education in Colombia's Sibundoy Valley.

implications. By recognizing how we make use of *style* in our teaching and representation of indigenous languages, we can have discussions that are more fruitful about the purpose and method of indigenous language learning and teaching.

Initial Disorientations

Having spent time in the classroom studying European languages, I expected that learning Quechua would be similar. I had heard the statistics citing the millions of Quechua speakers residing over large areas of the South American continent, and I was ready to immerse myself in a language that would allow me to communicate with all of those speakers. I found myself confused, and I admit, a bit frustrated at my instructor, who seemed to spend a lot of time speaking about how things were said and done in his particular hometown and how they compared to neighboring towns in the same valley. He pronounced things in ways I felt inconsistent with what he wrote; he mixed in a number of Spanish and other odd-sounding words, and even seemed to change the name of the language to Inga. My disbelief only increased when, soon after the semester began, having gleefully discovered that the library had a number of Quechua texts, I went to check out several titles and found that I could barely recognize the words in them! Was there any truth to the stories of the grand Quechua language that unified the pre-Columbian empire?

In retrospect, I now realize that I was being exposed to the untidy milieu that surrounds *all* languages, amplified in Quechua by factors such as the large number of speakers that claim allegiance to it, its historical prestige, and its inconsistent existence as a written language. The hegemonic processes that have resulted, over time, in standard representations of European languages, have not yet achieved that level of uniformity in Quechua. Francisco's teaching raised my awareness of the importance of the geographically local manifestation of the language—the dialect—not only in ways of speaking, but also in ways of writing. I have already alluded to some of the obvious ways in which a student of Quechua in the U.S. encounters dialectal difference, but let me reiterate them with some examples and rationales:

Spelling

I now know of the lively debates over orthography in Quechua. Similar debates exist in Aymara and other languages. A fundamental problem stems from the tension between two equally honorable desires: wanting to describe the accurate pronunciation of words while also wanting to illustrate the grammar clearly. Consider something as simple as asking the informative question “what”?

Quechua Word for “What?”	<i>Imatah</i>	<i>Imataj</i>	<i>Imataka</i>	<i>Imataq</i>
Dialect	Norteño-Sur C	Ecuadorian Highland	Inga	Ayacucho / Cochabamba

What the change from *h* to *j* to *k* to *q* may show are changes in the placement of the consonant from the front to the back of the mouth with respect to dialect. In my mind, it is much easier to

recognize the word as the same by *listening* rather than by spelling—personally, I tend to read across dialects out loud. Unfortunately, a beginning Quechua student in the U.S. does not usually have access to sound resources in multiple dialects.

One may also notice the presence of the final vowel “a” in the Inga dialect, though it is not pronounced. This orthography springs from the desire to clearly point out that it is the suffix “-taka” (indicating the expectation of a detailed answer to the question) at play in the utterance. For the above example, the need for this emphasis is debatable; there are a number of cases, however, in which the omission of the final vowel may lead to ambiguity as to which suffix was being used. In the spoken word, context is the key here, but in the written word, confusion can be resolved by spelling out the entire suffix. Explicitly marking all suffixes makes Quechua a remarkably regular written language. The trade-off is that one masks the pronunciation, creating a situation in which the student has to learn a set of rules of when to pronounce final vowels or not while reading.

Complicating the matter even more is that those people who initially wrote down Quechua did so in an alphabet based on Spanish orthography; hence the arguments over whether the language is properly written with only three vowels or five. Studies have shown that elderly monolingual speakers tended to use only a, i, u in their pronunciation, although the vowel height could change depending on the phonetic environment.⁵⁸ The issue gets more contentious when writers question whether words derived from the Spanish should be modified to fit this phonology, especially given the fact that many Quechua speakers are bilingual in Spanish and can pronounce these words either way. For example, should the word for “town” in Inga be *pueblo* or *puiblu*; is the word for “story” *cuento* or *kwintu*?

Taken one by one, these differences in spelling would seem to be relatively minor, but they add up. I offer the following texts excerpts, all written in Quechua, albeit using multiple dialects and, as a result, different orthographies. Even though these examples do not offer the same content, I think you can understand how beginning Quechua students, being somewhat unaware of what is going on, can quickly find themselves dismayed.

Text Example	Taken from	Dialect
<i>Nisapakari, sug santiaguiñu runasi kasangapa muiukurka. Chiura, sug runakunasi kawarirka paikunata upalla katichispa. Allilla kawaspasi kutimurka.</i>	Tandioy, et al. (2011)	Inga
<i>Janpiccuna janpincapacca obsidiana rirpucunata charircacuna, cai rirputaca mana ucuilla charic carcacunachu.</i>	Bacacela Gualán (2000)	Ecuadorian Quichua
<i>Ankachachiq kachan papaman. Runaq papallanta allarquspa apaykurqunku. Mana llank'ankuchu maqt'akunaqa.</i>	Itier (1999)	Usi dialect (Quispicanchi-Cuzco)

⁵⁸ For a discussion of the politics associated with the three-vowel system, see Hornberger (1994). For research on the use of the three or five vowels in different Quechua dialects, see Guion (2003).

<i>Suk kuti Ucha purisa kara Chakoman, maskas llamkananpaq i saqra swertewan purisa kara. Mana konsegisa kara, o sea ke mana risa kara.</i>	Tebes & Karlovich (2006)	Santiago del Estero
<i>Mamayqa wachakuwasqa “Qharisituchari” nispá, Tatayari waqarikusqa “Llank’ay yana jamun” nispá.</i>	Lara (1975)	Cochabamban Quechua

Vocabulary

I have already mentioned the many “borrowings” from Spanish that dialects of Quechua use. What must be made clear is while these words may be derived from Spanish, they are often treated as Quechua words; i.e. they follow Quechua pronunciation and receive Quechua suffixes. More importantly, they can take on local meaning. One of the most striking examples is the use of the “ujála” in Inga, which has come to mean the exact opposite of what it means in Spanish (*ojala*), i.e., instead of “God willing,” it means “God forbid.” This usage can be particularly confusing to Spanish speakers, especially when combined with the negative *mana*.

<i>Ujala paipa wasima rini!</i>	God forbid I go to his house!
<i>Ujala mana samuchu!</i>	God forbid he doesn’t come!

The adaptation of words from Spanish to local meaning is a particularly forceful counter-argument against those who claim that the existence of such words in a dialect demonstrates impurities in the language. The fact is that Quechua has always been in contact with other languages. Part of what distinguishes dialects is precisely the features of the neighboring languages they have been in contact with: Inga with Kamsá, the Quichua of Puyo with the Shuar, and the dialects of Puño with Aymara. Inga words like *kuashaj* for a gourd cup, *shanza* for caretaker, and *shibarii* for getting wet are unlikely to be understood outside of the Sibundoy valley. Again, students who thought they were learning a universal Quechua might question the value of learning vocabulary with such a limited distribution.

Shared concepts with neighboring languages can be related to shared environments that also require a specific vocabulary. The names of the varieties of leafy vegetables planted in the *chagras* of the Sibundoy valley may be shared among the Inga and Kamsá, but are not to going to be common terms among those raising tubers in the highland plains of Bolivia. The types of fauna also will vary. Students will learn vocabulary that their teacher is familiar with and objects that are common to the area of the dialect they are teaching.

The point of the previous examples is to illustrate how such basic tools of language training as orthography and vocabulary begin to map out a dialect’s position within the Quechua-speaking domain. Variation in vocabulary with respect to physical environment, however, leads to consideration of variation in vocabulary with respect to social environment. The push to provide more content for indigenous language learning as well as present it in context moves us within and across dialects into the issue of register—types of language with a specific use. So it is that my Aymara teacher introduced us to the idea of bartering at the market and the imperative “*riwax’titaya*,” a direct command to the seller to lower the price that I would have thought rude

until *Tata Mijila*⁵⁹ explained the soothing effect of the plosive *t'*. My Quechua instructor, Francisco, introduced me to the world of the *Ailastima*, the ritual speech of the governor of the local *cabildo* as he offers advice to the community. Familiarity with this mode of speaking used to be a requirement for those wishing to attain this position, and we thought it valuable to give students exposure to it in the Inga language method we are developing. New ways of using language appear within writing as well. The translation of the Bible into Inga posed challenges to translators who were not accustomed to using elaborate subclauses when speaking. The result was a form of Inga that is recognizably biblical.

Introducing Style

The concepts of dialect and register, together with other classifications that I have not dealt with up to now, such as genre, can be brought together under the broader idea of style. Roughly put, style refers to ways of doing things such that they are recognizable or identifiable. Use of the idea of style seems to have sprung from the arts and art scholarship, which associated the term with those forms and features that characterized the work a particular time period or with a unique individual or school. We hear about the formal elements in architecture done in a Gothic or Baroque style, in paintings done in the style of Caravaggio or Rubens. With the advent of the American school of cultural anthropology, scholars such as Franz Boas (1955 [1927]) began to use the term to refer to patterns in the material culture of a particular ethnic group, such as the throwing sticks of the North American Eskimo. Ruth Bunzel (1938) thought this view too narrow; for her, style was “more than the arrangement or patterning of this material; it involves the whole approach to and conception of the esthetic problem in the chosen medium” (p. 569). Following this train of thought to a wider conclusion, anthropologist Stephen Feld (1998) argued that style permeates all our cultural expressions and reveals itself most in our internalized sense of aesthetics. Style “is the very human resources that are enacted to constitute the reality of social life in sound ... a gloss for the essence of identity” (p. 107).

Style appeared in the discipline of linguistics in the 1950s, most importantly with Roman Jakobson's (1960) formulation of the functions of language, an attempt to subjugate the field of literary stylistics into linguistics. William Labov, in complementary fashion, demonstrated the importance of non-standard language in actual use (1966), leading to what many consider the birth of sociolinguistics. Michael Halliday introduced the distinctions of register from dialect (1964), elaborated on Jakobson's functions, and melded them with the idea of Labovian variation. Nicolas Coupland (2007) argues that since then, the majority of sociolinguistic studies have spent their time thoroughly documenting variation in language through detailed statistical studies, concentrating on the concrete characteristics of dialect and register and neglecting the larger questions of style. Coupland claims that this focus on the question of *what* variation exists has left by the wayside the issue of *why* this variation exists.

The exception to Coupland's criticism is found in the school of ethnography of speaking (cf. Bauman and Sherzer, 2000 [1984]), inspired by scholars such as Dell Hymes and John Gumperz. As manifested in the work of Richard Bauman (2001, 2004), such scholarship concentrates on the interpretation of heightened speech events through ethnographic means, i.e., observation in the field and discussing with cultural consultants. In the performance of such speech events, we

⁵⁹ I studied the Aymara language with Miguel Huanca at the University of Chicago through the Center for Latin American Studies. He has developed an excellent text for Aymara language learning entitled *Aymar arux akhamawa: Aymara Language is Like This* (second edition, 2003).

come to recognize the tools speakers use to influence each other, how the audience affects the performer and the careful mediation between the speaker and the listeners.

The bottom line is that characteristics like dialect, register, genre, even orthography—in short, all aspects of style—are not fixed, but constantly mediated and debated in the realm of performance. There is not a single way to speak Inga, but many ways to speak Inga; some will be accepted by the larger community and some will not. How we teach indigenous languages is yet another manifestation of cultural performance. There is not a single way to teach Quechua, but many ways to teach Quechua—some will be accepted by certain communities and others will not.

What is at play when we decide upon a certain style of teaching? If we think back to our definition of style as ways of doing things that are recognizable or identifiable, we realize that it is identity, and with identity, authority. In her book *Indigenous Mestizos*, Marisol de la Cadena (2000) describes how the revival of the celebration of *Inti Raymi* in Cuzco gave certain individuals—those who were able to perform an elite style of Quechua—the opportunity to attain greater social standing. Those individuals appealed to the *indigenistas* and *neo-indigenistas* in Cuzqueñan society by helping them glorify the achievements of the Inca Empire—this royalty spoke the language of the Other but not the language of the poor—giving them local superiority, albeit to a limited extent. Those individuals continued to try to maintain their status through such actions as the creation of Royal Academies of Quechua.

The point here is to realize what is at stake in the battles over correct pronunciation, orthography and purity of language, and how our teaching style contributes to them. Failure to present multiple styles of a language or even a dialect communicates a version of the language that is lacking in context. The presentation of multiple dialects in their entirety would be overwhelming to the beginner, and it would also be impossible to do justice to each one. I suggest, however, that an awareness of the struggles between alternate styles of expression in an indigenous language be presented from the start. I would hope this approach preserves local language styles while simultaneously lending authority to those with whom we work and the language as a whole. It is a model that depends upon the strength of unity through diversity and trusts to effective performance to provide authority. At the very least, I would hope that this reflection encourages those who teach indigenous languages to consider the role of style in their lesson plans and texts.

Works Cited

- Bacacela Gualán, M.S. (2000). *Ecuador Chincasuyupi Quichuacunapac Ñaupá Rima = Literatura Indígena en los Andes del Sur del Ecuador*. Quito, Ecuador. Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión, Núcleo del Azuay : Centro de Investigaciones Ciencia y Cultura Quipucamayuc.
- Bauman, R. (2004). Introduction: Genre, performance, and the production of identity. In *A world of other's words: Cross-cultural perspectives on Intertextuality* (pp. 1-14). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Bauman, R. (2001). The ethnography of genre in a Mexican market: form, function, variation. In *Style and Sociolinguistic Variation*. Eckert, Penelope and John R. Rickford (eds.), Cambridge: Cambridge University Press.

- Bauman, R. and Sherzer, J. (Eds.) (2000 [1974]). *Explorations in the ethnography of speaking*. Studies in the social and cultural foundations of language, 8. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Boas, F. (1955 [1927]). *Primitive Art*. New York: Dover Publications, Inc.
- Bunzel, Ruth. (1938). Art. In F. Boas (Ed.), *General anthropology* (pp. 535-588). New York: D.C. Heath and Company.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- De la Cadena, M. (2000). *Indigenous mestizos: The politics and race of culture in Cuzco, Peru 1919–1991*. Chapel Hill, NC: Duke University Press.
- Feld, S. (1988). Aesthetics as iconicity of style, or “lifting-up-over sounding,” getting into the Kaluli groove.” *Yearbook of Traditional Music*, 20, 74–113.
- Guion, S.G. (2003). The vowel systems of Quichua–Spanish bilinguals. *Phonetica*, 60, 98–128.
- Halliday, M. (1964). The Users and Uses of Language. In Michael A. K. Halliday, A. Macintosh and P. Strevens (eds.), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, (pp. 75-110). London: Longman.
- Hornberger, N.H. (1994). Five vowels or three? Linguistics and politics in Quechua language planning in Peru. In J.W. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 187–205). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). Ways of speaking. In R. Bauman and J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 433-451). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huanca, M. (2003). *Aymar arux akhamawa: Aymara language is like this*, 2nd ed. Chicago: Center for Latin American Studies at the University of Chicago.
- Itier, C. (1999). *Karu Ñankunapi: Usi comunidad willakuykunamanta tawa chunka akllamusgay/ 40 centos de la comunidad de Usi (Quispicanchi)*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas.”
- Jakobson, R. (1960). Concluding Statement: Linguistics and Poetics. In T.A. Seebok (ed.) *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Lara, J. (1975). *Qheshwataki: Coplas quechuas*. Cochabamba: Editorial Canelas.
- Tandioy, F., McDowell, J.H. and Wolf, J.E. (2011). *Inga Rimangapa ¡Samuichi!: Speaking the Quechua of Colombia*. Bloomington: Indiana University Center for Latin American and Caribbean Studies.
- Tebes, M.C. and Karlovich F.A. (Eds.). (2006). *Sisa pallana: Antología de textos quichuas santiagueños*. Buenos Aires: Eudeba.

CHAPTER 22

Some Issues in Translating Quechua

*Margarita Huayhua*⁶⁰

Do not believe in *Apus* or *curanderos*!
Jesus, our Lord will be displeased.⁶¹

Abstract

Many scholars have recognized that the process of translating from one language to another is not simple. Rather it is a complicated task in which concepts and meanings cannot be translated in a straightforward manner. One language may require certain categories that are treated as unimportant or insignificant in the other. For instance, in teaching Quechua to English speakers, I have observed two phenomena: a) Students, who are learning Quechua to pursue research with Quechua-speaking people, usually expect a transparent translation from Quechua to English. However, as I observed with my students, this cannot be clear-cut. For example, the suffix *-chi* led us to reflect on the translation of words containing *-chi* and their close equivalent in English. b) Most researchers who do fieldwork in Quechua-speaking communities—even with elementary Quechua—hire a translator who provides them with a translation of Quechua to Spanish, which is the basis of the subsequent translation to English. That is, researchers interpret data that have passed through multiple translations. They take these translations to be transparent and free from any ideological input in the process of translating Quechua to Spanish. It is my purpose to illustrate these two cases empirically, based in part on my experiences teaching Quechua to speakers of English and Spanish.

Introduction

Scholars have written a great deal about the shortcomings and difficulties of cross-linguistic and cross-cultural translation. This paper suggests that concepts and meanings of what people intend or do in their everyday life cannot be translated or interpreted in a clear-cut manner. For instance, students learning Quechua, as well as several scholars working in the Andes, tacitly assume that there is a straightforward and transparent translation from Quechua to Spanish or from Quechua to English. Students believe that any word in a foreign language can be equated to a word of their own language and that the syntax of one language is always similar to the other. Some scholars, who lack fluency in the language of the people that they will study and who suffer from time and budget constraints, hire a translator to facilitate their work. To address these phenomena I will outline some points about translation and its complexities, particularly regarding the Quechua suffix *-chi*. I will discuss the shortcomings of assuming that the Spanish

⁶⁰ This article was made possible by a Pre-doctoral Rackham Fellowship 2008–2009. I am grateful to Bruce Mannheim and Sabine McCormack for their reading of this article in a previous draft. I am also thankful for the comments of participants at the First Symposium on Teaching Indigenous Languages of Latin America (STILLA-2008), particularly to Rosaleen Howard.

⁶¹ A warning given to a friend by a person who teaches Quechua.

translations of Quechua are transparent and unambiguous, an assumption which may lead to misunderstandings and misinterpretations when the Spanish translations are subsequently translated into English.

On Translating a Foreign Language

Translating or interpreting a foreign language to communicate or grasp meaning or intention is complex. Ramirez (2006) points out problems of translation, particularly in the Americas where natives and colonizers struggled to communicate. The colonizers lacked the linguistic skills to translate imported concepts into native American languages, and literal Spanish translations of native languages were insufficient to convey indigenous concepts and meaning because of the lack of context (p. 305). Even translators who spoke for native people struggled to express the cultural and unspoken assumptions that gave significance to native thoughts. This was worst in the case of words that could not be directly translated. Thus, communication was and is illusive. The intranslatability of certain words, concepts, and institutions was believed to be solved in certain cases by using the native word and glossing over it as best as possible. However, the literal or equivalent translation, or even choosing the “right” word is frequently insufficient to express the fundamental/essential meaning or intention of a foreign expression. It is crucial to explain the surrounding cultural context or situation.

Alton Becker (1996) suggests that all cross-linguistic and cross-cultural interpretation is simultaneously exuberant and deficient. An interpretation is exuberant when “the categories of the interpreter’s language require something to be added to the original in order to be understandable to the interpreter. [It is deficient when] the categories of the interpreter’s language fail to account for significant patterning in the original” (see Mannheim, 1991, p. 128). In any interpretation, exuberance and deficiency occur every time the categories of one language do not correspond with the categories of other language; i.e., exuberances and deficiencies are intrinsic to any cross-linguistic interpretation.

Therefore, translation is not an unproblematic or simple endeavour, and it becomes more difficult in an environment in which one group considers the other to be inferior. To render words and concepts into another language is complex (for an example of how Quechua phonological sounds were deficiently or exuberantly translated see Mannheim, 1991). The multiple meanings of words or phrases can frustrate efforts to comprehend. Consider the word *runa*, which has a myriad of meanings: a noun that can refer to all of humanity, to a group of people who speak Quechua, to a group of people identifiable culturally, to all grown up adults, to a grown man, to one who is capable of productive work, and so on. Those who fail to distinguish among these various meanings risk misrepresenting the word’s complexity.

As related by Ramirez (2006), scholars have suggested various procedures to resolve some of the difficulties in the process of translation, such as back-translation, improving a scholar’s fluency in the target language, and trying to escape one’s own cultural framework. Moreover, scholars should acknowledge that people from two lingua-cultural groupings may interpret the same word or phrase in different ways (p. 308). For example, using the causative suffix *-chi* in a word such as *llank’achini* as “the one who is making someone else work” is usually used and translated by Spanish speakers⁶² as “I am making someone work for me for free

⁶² Spanish speakers refer to those whose maternal language is Spanish.

involuntarily.” Quechua speakers⁶³ may say that they do not use *-chi* to refer to free work in the field. The suffix *-chi* is used with children and youth to command them to do a task. It would not be used to command adults unless it were used by a *hacienda* steward or a *hacienda* landowner who spoke Quechua as a second language, in order to control or exert authority over the Quechua speakers who worked for the *hacendado* as servants.

These subtle distinctions were difficult to explain to English-speaking students of Quechua who assumed that there would be a clear-cut translation. These students have learned the basic principles of Quechua structure, such as the formation of a word by adding to the Quechua stem or root suffixes to convey verbs, nouns, pronouns or tense. They also learned to construct multiple Quechua sentences in simple present, present continuous, past tense, and future. Some of them who knew a little Spanish claimed that Spanish grammatical structure was equivalent to Quechua structure. This belief adds an extra burden to the process of learning and comprehending Quechua as a language that is independent and different from Spanish. In addition, attempts to translate Quechua into English were more difficult, a topic which I will address in the last section.

One day, after explaining how the suffix *-chi* is used in conversation and how it may be translated, I asked my students to write sentences using *-chi* and to translate them into English. Below are some of the sentences they translated:

Wawata hanpichini	I make someone cure my baby
Waqachini	I make her/him cry
Antukuta qhishwata rimachini	I make Anthony speak Quechua
Sipasta asichini	I make the young girl laugh
Hanpiqwan hanpichini	I make the medicine man cure her/him
Kumariyta wayk'uchini	I make my godmother cook

I asked the students what “making someone do something” implies. They answered that it means, in general, that one has given a command or an order to perform an action. I explained that the sentences in Quechua would not, in fact, imply a command to Quechua speakers. The students struggled to convey this complexity in English. They came out with the following translations.

Wawata hanpichini	I had the baby cured
Waqachini	I made him/her cry
Antukuta qhishwata rimachini	I made Anthony speak Quechua
Sipasta asichini	I made the girl laugh
Hanpiqwan hanpichini	I had the medicine man cure her/him
Kumariyta wayk'uchina	I made my godmother [whose child I baptized] cook

Even these English translations do not convey fully what is being said in Quechua. The students were frustrated in their attempts to construct a rule that would specify whether to translate Quechua sentences containing *-chi* by using *made* or *had*. For example, it was not clear which combination of direct object and verb would be translated into English using *made* or *had*. The students commented that *made* and *had* imply a command; however, their meanings are

⁶³ Quechua speakers refer to those whose maternal language is Quechua.

dependent on the kind of verb with which they are used. In the sentence “I made the girl laugh,” *made* implies a command, but it seems that with the verb *laugh* it is no longer a command, while if one combines *had* with *laugh*, it remains a command. If one takes the sentence “I had the medicine man cure her/him” one may interpret *had* as a command like *made*, though *had* is less strong than *made*. In this sentence there is nothing telling us whether the one who cures was a willing participant or was asked, forced, obliged or begged. On the other hand, *made* definitely indicates a degree of force. Thus, none of the above English translations fully conveys the meanings of the Quechua sentences.

On Translating Quechua into English

Some scholars, in their attempt to translate a foreign language, draw on grammar as a set of universal categories common to all languages (Becker, 1996), and take synonymy as the norm in interlinguistic translation. They translate by glossing another language into their own word for word and assume that such translation is enough to grasp the intention of an ongoing conversation (for a critique see Asad, 1986). If we assume that grammatical structure is equivalent across languages and simply look up word equivalences, we would translate the last three Quechua sentences as follows:

Sipas	-ta	asi	-chi	-ni
Noun(girl)+direct object marker		stem (laugh)+cause+	first person	

I cause/ provoke the girl to laugh
 I made the girl laugh
 I had the girl laugh

Hanpi	-q	-wan	hanpi	-chi	-ni
Noun (medicine)+agentive (-er)+instrum-comitative			medicine+cause+	first person	

I cause the medicine man to cure her/him (an awkward construction for English speakers)
 I cause her/him to be cured by the medicine man (passive voice)
 I made her/him to be cured by the medicine man (passive voice)
 I made the medicine man cure her/him
 I had the medicine man cure her/him (this can be stronger than *made*)

Kumari	-y	-ta	wayk'u-chi	-ni
Noun (godmother)+possessive+D.O. marker		cook+	cause +	first person

I cause my godmother [whose child I baptized] to cook
 I made my godmother [whose child I baptized] cook
 I had my godmother [whose child I baptized] cook

Although these English translations do express the denotational meanings of the sentences up to a point (for a critique see Silverstein, 2003). Of course they do not completely convey what the sentences intend to communicate and what the implications of the sentences are. If the meaning of a word or a sentence, as Becker (1996) points out, is not an arrangement “of atomic categories and relations or underlying features or properties” (p. 148), then it does not

take grammar as a closed system of rules. That is, one may consider grammar as contextual relations in which the grammar is made up of the different modes and ways people shape a prior text to a new setting or milieu (pp. 144–148). Jakobson (1959) indicates that in cross-linguistic translation or interpretation, synonymy does not mean a complete equivalence; there is never full equivalence between code units in two languages, and translations from one language into another replace messages in one for entire messages in the other rather than for separate code-units. What is more, the translation of individual sentences from one language to another may not replicate the initial content. To minimize the loss of information it is essential to pay attention to the context of the message (pp. 233–236). If one considers context, the Quechua sentences previously translated into English do not fully express the meaning or intention. One must ask what is the more “accurate” translation or interpretation?

Sipasta asichini

I made the young/mature girl laugh [because I love her]
 I made the young/mature girl laugh [because I want her as my lover]
 I made the young/mature girl laugh [because I want to live with her]
 I made the young/mature girl laugh [because I would like her to be my wife]
 I made the young/mature girl laugh [because I would like her to be my companion]

Hanpiqwan hanpichini

I had [by begging] the medicine man cure her [because I love her]
 I had [by supplicating] the medicine man cure her [because it is my responsibility]
 I had [by pleading] the medicine man cure her [because she is my beloved child]
 I had [by imploring] the medicine man cure her [because I want her to be healthy]
 I had [by begging] the medicine man cure her [because she is my wife]

Kumariyta wayk'uchini

I made/ordered my godmother [whose child I baptized] (to) cook [because I am the landowner and she must serve me]
 I made/ordered my godmother [whose child I baptized] (to) cook [because I secure her livelihood by giving her a job or food]
 I made/ordered my godmother [whose child I baptized] (to) cook [because I give her food to feed her children]
 I made/ordered my godmother [whose child I baptized] (to) cook [because I allow her to care for her animals on my farm]
 I made/ordered my godmother [whose child I baptized] (to) cook [because her child is living with me to help me]
 I made/ordered my godmother [whose child I baptized] (to) cook [because she owes me money]
 I made/ordered my godmother [whose child I baptized] cook [because I sometimes give her clothes]
 I made/ordered my godmother [whose child I baptized] cook [because I made her get married]

These translations are more accurate than the first set of English glosses; however, there is another detail. The Quechua sentences are in the simple present and the translations are in the simple past. The Quechua examples are a good way to teach how to use *-chi* in the simple present, but in reality, no one talks this way. Translating these sentences to English in this way

creates the fallacy that present simple sentences with *-chi* can be translated as past tense. A Quechua-speaking male would say *sipasta asichiRQAni*⁶⁴ when talking with other people, adding the past tense suffix after the stem and the causative *asi-chi+RQA*. This would be translated as:

I made the young/mature girl laugh; [because I want her to be my girlfriend]
 [“ to be my lover]
 [“ to be my wife]
 [“ to be my life companion]
 [“ to be happy]
 [because I want to marry her]
 [because I want to have her as my girlfriend]
 [because I want to talk to her...]
 [because I want to take care of her forever]

As Silverstein (2003) states, words and expressions occur in discursive real time (culture). Thus, they are embedded in principles of cotextuality and contextuality. This has to be taken into account in order to capture “the indexical and iconic modalities through which words and expression are endowed with significances in their co(n)textual matrix.” (p. 82). But in the above translation, there is still something missing. Under what circumstances can a person make someone laugh or have someone cure another, or make someone cook for another? For instance, if one says *sipasta asichirqani*, this could be linked to a previous action such as harvesting, sowing, grazing, being in the market, or at the carnival. Then *sipasta asichirqani* could/would be understood as:

I had the young/mature girl laugh [while sowing maize]; [because I want her to be my girlfriend]
 [while grazing my animals]; [because I want her to be my
 lover]
 [while harvesting potatoes]; [because I want her to be my wife]
 [while being in the market]; [because I want her to be my life
 companion]
 [while at the carnival]; [because I want her to be happy]
 [while dancing at the carnival]; [because I want to marry her]
 [etc...]; [because I want to have her as my girlfriend]
 [because I want to talk to her...]
 [because I want to take care of her forever]

Sipasta asichirqani not only elicits other verbal signs, but it also calls upon nonverbal signs (landscape, body comportment, and so on). Words and expressions acquire meaning from “indexical modalities of semiosis and [...] from complex, dialectic, though indexically-based ones” (Silverstein, 2003, p. 82). Silverstein suggests that in any translation, an indexical system having its own values has to be reconstructed into an indexical system of another culture without missing the key point of communicating what the intended meaning or intention is. Therefore, if scholars want to translate or interpret a foreign language (regarding it as a cultural form) into

⁶⁴ Quechua language marks past tense with *-RA* or *-RQA* suffix . Both forms are widely used in the southern part of the Andes.

their own language, they should understand the functions of that language and the intentions of a particular conversation (Asad, 1986).

On Translating Spanish Translations of Quechua into English

Some scholars have hired research assistants to translate Quechua into Spanish because either they understand Spanish better than Quechua, or they may not speak Quechua at all, or they might simply lack sufficient fluency to do their own translations. These scholars then translate these Spanish translations of Quechua into English as if they were transparent and free of any ideological charge. Among other things, this assumes that the translator shares the same sociolinguistic register with/as Quechua-speaking people, that Spanish and Quechua both have the same obligatory grammatical structure, and that there is no need to pay attention to the ideological underpinnings of the translator's translation.

In grammatical terms, Quechua word order is, by default, S (subject), O (direct object), V (verb) and C (complement) in which the S is not obligatory since it is marked in the verbal word or phrase. *Papata wayk'un* ('he/she cooks potatoes') is a sentence that can stand by itself. The direct object 'potatoes' is affected by the verb *wayk'u*, and *-n* refers to a female or male third person that performs the action of cooking. In this Quechua sentence it is not crucial to state whether the third person is female or male. In contrast, Spanish structure follows S (subject), V (verb), O (direct object), and C (complement); thus, the Quechua sentence needs to be rephrased in Spanish as *ella/ él cocina papas*, a sentence in which the subject is first followed by the verb and then direct object. Unlike in a Quechua sentence, the personal pronoun *ella or él* is an obligatory category. It indicates if the person cooking is female or male, an important distinction for Spanish speakers because it is linked with their notions of masculinity and femininity.

If translators translate Quechua into Spanish, how can the researcher be assured that they have accurately rendered the meaning and intention of the original Quechua, and how can they escape the translator's assumptions about Quechua-speaking people? It has been observed that Spanish translators often consider Quechua speakers as backward, stupid, lazy, dirty, stinky, lacking intelligence and the capacity for discernment (for historical view see Gall, 1964; Gonzales Prada, 1904/1960; Guerrero, 1997; Whitten, 2001; Larson, 2004; Franco, 2006). According to this view, Quechua might be translated in order to make the thoughts of the Quechua people fit within the framework of the Spanish translator's preconception of Quechua. This may appear as exuberances or deficiencies that can occur in any translation, but scholars may need to consider the translators' preconceived notions of Quechua people.

The attempt to translate the three Quechua sentences into Spanish shows the problems of "accurate" translation:

Sipasta asichini	le hizo reír a la chica
Hanpiqwan hanpichini	le/la hizo curar con el curandero
Kumariyta wayk'uchini	hago cocinar a mi comadre

The first two sentences are translated in reported form while the last sentence is translated as direct talk. The underlying background is that a Spanish speaker could almost never see himself making a "girl," who is a *p'asña*, laugh. *P'asña* is pejoratively used to point at (describe/index) someone as Indian, an insignificant peasant, and a backward person who has not yet been fully

civilized, which is indicated by the way *sipas* has been translated as *chica* and not as *joven*.⁶⁵ A Spanish speaker would almost never approach a young Quechua woman to be his girlfriend. A Spanish translator would bring his loved ones to a physician, a professional who occupies the highest social standing within Peruvian society.

The translation of the third sentence as direct talk is linked to an old and still current practice: Spanish speakers can make their *comadre* (whose child they have baptized) cook and perform whatever duties they wish. They push a Quechua *comadre* into a subordinated position in their face-to-face interactions. The above Spanish translations are taken by some researchers as obvious and free of any ideological charge. What is more, even people who speak Quechua as a mother tongue and have moved to a city hypercorrect themselves when they are unable to translate Quechua within the structural grammar of Spanish.⁶⁶ Therefore, the Quechua sentences might be translated as:

Sipasta asichini	A la chica le hace reír
Hampiqwan hampichini	Con el curandero le/la hace curar
Kumariyta wayk'uchini	A mi comadre le hago cocinar

These translations keep the Quechua grammatical structure up to a point, but some researchers seem not to pay attention to these grammatical subtleties and even less to the past and present contexts a word or sentence evokes (Becker, 1996). The first set of Spanish translations above is likely to be more comfortable for the English-speaking researchers because they can more easily translate the Quechua–Spanish translation to English because of the similarity to English grammatical structure.

For example, if in a Quechua-speaking community a researcher asks about the person who cured an illness, the research assistant may ask, *piwan hampichinki*? A Quechua speaker might answer *hampiqwan hampichirqani*, which would be translated as *le hizo curar con el curandero*. The fact that *hacer* is conjugated as *hizo*, and *hampiqwan* is situated in a secondary role as a complement emphasizes the role of the subject who commanded another person (in this case the *curandero*) to cure a third person. *Le* also implies that the person cured is masculine. The translation fails to convey the fact that *hampi-q* is emphasized as being the instrument of the action by using the suffix *-wan* (*ham-piq-WAN*) after the agentive *-q* (*-er*). The causative *-chi* is also inferred by the Spanish speaker to indicate the power of the subject to order the *curandero* to cure. This understanding misses the point that Quechua speakers would never command nor would they attempt to exert power over a medicine man. Rather, Quechua speakers believe they must beg and implore the medicine man to cure their loved ones.

Moreover, *hampiq* has been translated as *curandero*, which within the belief system of many Spanish speakers is understood to be a charlatan, an ignorant liar, someone who does not know true medicine. These negative connotations and the change of emphasis from the object in the Quechua sentence to the subject in the Spanish translation (given the Spanish syntax) permeate Quechua–Spanish translations and are, therefore, reflected in the final English

⁶⁵ For some Spanish speakers may argue that *chica* is a label without discriminatory undertones. However, in the southern Andes it is used to refer to domestic servants whose mother tongue is Quechua.

⁶⁶ Spanish rather than Quechua has hegemonic position as the language of communication in Peruvian society (see Franco 2006), and also in other Latin American countries.

translation. For an example, see the section on translating Quechua into English, but the sentence has to be in the past tense.

Scholars may not realize how problematic this is because in English and Spanish the grammatical subject of a sentence is by default the agent. The understanding of the social role of the *hanpiq* changes with each step of the translation. If the Spanish translation is used by researchers to understand the role of the *hampiq* in Quechua culture, they will likely misunderstand it. Quechua-speaking people themselves remain silent and beyond the scholars' comprehension.

Spanish speakers who translate Quechua cannot stand as representatives, nor should they be taken to speak on behalf of Quechua-speaking people (see Alcoff, 1991). Research assistants working with English speaking researchers have largely consisted of the urban elite or the establishment who live in provincial towns or cities who are sometimes landowners and who have specific social and ideological positions with respect to most Quechua speakers. Their translations are colored by their social understandings of life in the Quechua hinterland.

A scholar who treats these Spanish translations as transparent buys into these assumptions. However it is not only the point of view of the individual translator that introduces ideological distortions. The long tradition of literate contact between Spanish and bilingual speakers (documented in Alan Durston's (2007) recent book) has produced a tradition of translational equivalences that constantly reframe Quechua within a Spanish framework, as Jane Collins (1984) pointed out decades ago.

Once we move from a local to an international domain, we can see this hierarchy of languages reproduced fractally. Just as Spanish (as the language of the Peruvian state) is hegemonic over Quechua, so too is Spanish subordinated to English. Hence, Spanish translations of Quechua suffer a double transformation. Quechua is placed within Spanish syntax, and subsequent Spanish translations are then translated by scholars into their own language. This twofold translation is also affected by the expected outcome the scholar is looking for, which may not be linked to the nuances produced in translation, nor to the knowledge that Quechua-speaking people may want to communicate (see Asad, 1986, pp. 157–158).

Therefore, scholars who depend on translations of Quechua into Spanish while doing their fieldwork may not learn “to live another form of life and to speak another” language (Asad, 1986, p. 149), in this case Quechua. They may not engage in a genuine dialogue with the people with whom they are intending to work and live and about whom they will later write. The results of their research are based on information seen through the translator's lens, and the thoughts, worldview, and daily life of the Quechua remain distant from the scholars' understanding.

I hope this reflection on the issue of translation, the complexities of translating a foreign language such as Quechua, and the problematic dependency on translators to understand other cultural groups, enforces the need to learn the language of those with whom one seeks to work as an investigator. This paper is only a starting point for the consideration of other issues, such as the meanings and intentions that a translator might inadvertently infuse into his work based on his social position.

Works Cited

- Alcoff, L. (1991). The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, 20, pp. 5–32.
- Asad, T. (1986). The concept of cultural translation in British social anthropology. In J. Clifford and G.E. Marcus (Eds.), *Writing culture* (pp.141–164). Berkeley: University of California Press.
- Becker, A.L. (1996). Biography of a sentence: A Burmese proverb. In D. Brenneis and R. Macaulay (Eds.), *The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology* (pp. 142–159). Boulder, CO: Westview Press.
- Collins, J. (1984). Translation traditions and the organization of productive activity: The case of Aymara affinal kinship terms. In A. W. Miracle, Jr. (Ed.), *Bilingualism: Social issues and policy implications* (pp. 11–21). Athens, Ga: University of Georgia Press.
- Durston, A. (2007). *Pastoral Quechua: The history of Christian translation in colonial Peru, 1550–1650*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Franco, J. 2006. ‘Alien to modernity’: The rationalization of discrimination. *Journal of Latin American Cultural Studies*, 15(2), p. 171–181.
- Gall, N. (1964, June). Letter from Peru. *Commentary*. Available: <http://www.normangall.com/peru_art1.htm>.
- Gonzales Prada, M. (1904/1960). *Horas de lucha*. Lima: Editores Latinoamericanos.
- Guerrero, A. (1997). The construction of a ventriloquist’s image: Liberal discourse and the ‘miserable Indian race’ in late 19th-century Ecuador. *Journal of Latin American Studies*, 29, pp. 555–590.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In R. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 232–239). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Larson, B. (2004). *Trials of nation making: Liberalism, race, and ethnicity in the Andes, 1810–1910*. New York: Cambridge University Press.
- Mannheim, B. (1991). *The language of the Inka since the European invasion*. Austin: University of Texas Press.
- Ramirez, S.E. (2006). Lost—and found—in translation? The practice of translating, interpreting, and understanding the past. *The Americas*, 62(3), pp. 305–312.
- Silverstein, M. (2003). Translation, transduction, transformation: Skating “glossando” in thin semiotic ice. In P. G. Rubel and A. Rosman (Eds.), *Translating cultures: Perspectives on translation and Anthropology* (pp. 75–105). New York: Berg Publishers.
- Whitten, N.E., Jr. (2001). South America: Socio-cultural aspects. In N.J. Smelser and P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp.14607–14612). Oxford: Pergamon Press.

CHAPTER 23

Usos y funciones de la partícula *in* en el náwatl de Tlaxcala

Alfonso Hernández Cervantes

Resumen

La partícula *in* (el, la, los, las) en náwatl siempre aparece en la posición anterior al nombre. La frase nominal donde aparece ocurre como sujeto u objeto, pero la ocurrencia de éste es lo que ayuda a determinar su función semántico-pragmática. Las funciones que he identificado hasta el momento son: enfatizar, reunir al verbo-sujeto en una sola idea, determina el dependiente, función de tópico frase nominal con sentido de frase preposicional y función de pasivización. Cada una de estas funciones están descritas a lo largo del presente trabajo.

Introducción

En la clasificación de lenguas mesoamericanas, el náwatl pertenece a la familia Yuto-nahua o Yuto-azteca y en específico al grupo aztecaño (Suárez, 1972; Manrique, 1990). Esta lengua está conformada por distintas variantes; es decir, en cada región donde se habla la lengua hay una variante nawa distinta. La variante que presento en este estudio es la que pertenece a la región central (Hasler, 1995). Pero esta división parece ser tan simple porque no existe suficiente profundidad temporal para visualizar áreas claramente delimitadas (Lastra, 1986); ya que a lo largo de nuestra historia han ocurrido distintos factores que han impedido la delimitación de todas las variantes lingüísticas del náwatl (extinción del náwatl, el náwatl fue llevado a otras áreas por los españoles y las incontables migraciones). Estos y otros factores, como podemos ver, procrearon la situación actual del náwatl. Una de esas características que abordo ahora tiene que ver con el uso y funciones de la partícula *in* en náwatl.

Primero describo el contexto donde realicé el presente trabajo. Después presento, de manera sintética, las características tipológicas de la lengua nawa. Posteriormente muestro, con ejemplos tomados del material que he venido recopilando en esta lengua, los diferentes usos y funciones de la partícula *in*, con el objetivo de presentar un panorama sobre el comportamiento sintáctico y semántico de esta partícula en náwatl. En una sección posterior detallo la metodología que seguí para recabar la información.

Contexto

Tlaxcala, entidad federativa donde realicé el presente trabajo, se encuentra en la región centro-oriental de la República Mexicana. Es el estado de la Federación con menor extensión territorial, pero el más rico en número de hablantes de náwatl. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda a través del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2000) se reportó que Tlaxcala tiene una población de 962.646 habitantes de los cuales 26.662 son hablantes de lenguas nativas, ocupando el primer lugar la lengua nawa. El número de hablantes de náwatl en todo el estado de Tlaxcala corresponde a 23.737 (INEGI, 2000).

A pesar de ser el estado más pequeño de la república, éste está dividido en 60 municipios de los cuales, dos de ellos tienen el mayor número de hablantes de náwatl. El primero corresponde a San Pablo del Monte y se localiza en las faldas occidentales de la montaña Malintsi al sureste de la ciudad capital Tlaxcala. El número de hablantes de náwatl es de 8.956. El segundo municipio es San Bernardino Contla de Juan Cuamatzi ubicado, también, en las faldas de la montaña Malintsi, pero al noreste de Tlaxcala. El número de hablantes corresponde a 4.318 (INEGI, 2000). El resto de los municipios, así como también, el número de hablantes los podemos apreciar en el apéndice A.

Los registros orales que analizo en el presente trabajo corresponden a hablantes originarios de estas zonas. Además de que tuve especial cuidado al seleccionar hablantes que radicarán específicamente muy cerca de la montaña Malintsi. De acuerdo con Nutini (1977), las poblaciones aledañas a las faldas de la montaña Malintsi pertenecen a un grupo cultural lingüístico homogéneo, es decir, su común denominador es la lengua náwatl. Aunque existe variación dialectal, puedo generalizar o hablar de que hay sistematicidad en los datos para llevar a cabo el objetivo específico de la presente investigación.

Características tipológicas del náwatl

Es una lengua aglutinante que presenta una estructura verbal compleja (aumenta o disminuye la valencia, incorporación nominal). En el siguiente ejemplo podemos apreciar esta característica.

- | | | | |
|-----|----|---------------------------------------|----------------------------|
| (1) | a. | <i>ni-k-kwa tlaxkal</i> ⁶⁷ | <i>ni-tla-kwa</i> |
| | | S1SG-O3SG-comer tortilla | S1SG-ININA-comer |
| | | ‘como tortilla’ | ‘como (algo)’ |
| | b. | <i>ni-k-tlamaka no-kone</i> | <i>ni-te-tlamaka</i> |
| | | S1SG-O3SG-dar de comer POS1SG-niño | S1SG-INANI-dar de comer |
| | | ‘le doy de comer a mi hijo’ | ‘doy de comer (a alguien)’ |

Tiene marcación de sujeto y objeto morfológico en el núcleo de la cláusula (esto lo podemos ver en el ejemplo 1a y b, con los prefijos *ni-* y *k-*).

Marcación de núcleo (ejemplo 2):

- | | |
|-----|---------------------------|
| (2) | <i>i-cha in Juan-tsi</i> |
| | POS3SG-hogar DET Juan-REV |
| | ‘la casa de Juan’ |

⁶⁷ Las abreviaturas que uso en el presente trabajo son: ABS= absolutivo, APL= aplicativo, CAUS= causativo, DET= determinante, DUR= durativo, IMP= imperativo, INANI= indefinido animado, ININA= indefinido inanimado, INT= intensificador, LIG= ligadura, LOC= locativo, MOD= modificador, OBJ3PL= objeto de tercera persona del plural, OBJ1SG= objeto de primera persona del singular, OBJ2SG= objeto de segunda persona del singular, O3SG= objeto de tercera persona del singular, OP= objeto primario, PAS= pasado, PERF= perfectivo, PL= plural, PLD= plural definido, PLI= plural indefinido, PLP= plural posesivo, POS1SG= posesivo de primera persona del singular, POS2SG= posesivo de segunda persona del singular, POS3SG= posesivo de tercera persona del singular, PRES= presente, RED= reduplicación, REF= reflexivo, REV= reverencial, S1PL= sujeto primera persona del plural, S1SG= sujeto de primera persona del singular, S2SG= sujeto de segunda persona del singular, S3SG= sujeto de tercera persona del singular, S3PL= sujeto de tercera persona del plural.

Es una lengua de objeto primario, pero por influencia del español comienza a mostrar rasgos de una lengua de objeto directo (ejemplo 3):

- (3) *o-ni-k-chih-chiw-ili no-kone i-kal*
 PAS-S1SG-O3SG-RED-hacer-APL.PERF POS1SG-niño POS3SG-casa
 ‘le construí una casa a mi hijo

- Con sistema de alineamiento nominativo–acusativo (ejemplos 1b y 3)
- Con un orden sintáctico flexible, aunque parece ser que el más básico es VOS (Hernández, 2004)
- No expresa género con alguna marca morfológica

Estas características tipológicas nos dan un panorama de la situación lingüística actual de la lengua nawa; aunque también, implícitamente, las características tipológicas son el resultado de un proceso cultural por el cual ha pasado esta lengua. Con esto quiero puntualizar que la vida cultural de los pueblos nawa-hablantes de la región de Tlaxcala la vemos representada en las palabras o estructuras.

Uso de la partícula *in*

El uso de la partícula *in* es que siempre aparece antes de un nombre para determinarlo, pero ¿cuál es la función que desempeña? En seguida muestro algunos ejemplos donde nos percatamos que esta partícula siempre aparece antes del nombre e intento dar una clasificación de la función que desempeña ésta.

Función de la partícula *in*

Enfatizar

En la variante nawa hablada en la región de Tlaxcala, la posición sintáctica más frecuente que ocupa la palabra *in* ‘el, la, los, las’ es la de determinar a un nombre; es decir, su función es la de un determinante. En la frase nominal siempre ocupa la posición anterior al núcleo de ésta. Pero ¿qué sucede con la frase nominal donde aparece o no esta partícula cuando se encuentra en construcciones más complejas? Por ejemplo, con nombres animados, la presencia del determinante *in* ayuda a los hablantes a especificar o saber de lo que se está hablando; focaliza o enfatiza a la persona, animales o cosas, tal como podemos apreciar con el siguiente ejemplo:

- (4) a. *in tlaakwal-koomi-tl*
 DET comida-olla-ABS
 ‘la olla de comida’
- b. *tlaakwal-koomi-tl*
 comida-olla-ABS
 ‘olla de comida’

Con este ejemplo (4) sólo he mostrado una de las funciones que cumple el determinante *in*; focalizar a una simple frase nominal.

Reunir al verbo-sujeto en una sola idea

Otra de las funciones que desempeña la partícula, además de la de focalizar o enfatizar, es la de fungir como objeto de la oración y su presencia o ausencia ayuda a denotar si un objeto es determinado o indeterminado, como vemos en la siguiente construcción (5).

- (5) a. Ø-k-wika **in** naaka-tl
 S3SG-O3SG-llevar DET carne -ABS
 ‘lleva la carne (él-ella)’
- b. Ø-k-wika naaka-tl
 S3SG-O3SG-llevar carne-ABS
 ‘lleva carne (él-ella)’

La presencia o ausencia del determinante *in* no sólo ayuda a denotar si la frase nominal objeto es determinada o indeterminada; o como sostiene Launey (1992, p. 37), “el hecho de quitar *in* no necesariamente significa indeterminación, sino que reúne en una sola idea el verbo y el sujeto”.

Determinar el dependiente

En náwatl es una lengua con marcación de núcleo. La partícula *in* es indispensable para determinar el dependiente de una construcción porque el núcleo siempre aparece con un prefijo posesivo, el cual ayuda a determinar que el núcleo es el marcado. Mientras que el dependiente siempre aparece acompañado de la partícula *in*, lo cual se podría pensar que tiene la función muy cercana a la de una ‘preposición de pertenencia’ y el núcleo nunca aparece con esta partícula, esto lo apreciamos en el siguiente ejemplo:

- (6) itlawika in mariatsi o-Ø-nechmagak
 POS3SG-esposo DET maria-REV PAS-S3SG-OBJ1SG-dar-PERF
 ‘el esposo de María me pegó’

En este ejemplo (6), se puede apreciar cómo esta partícula ayuda a diferenciar el dependiente del núcleo.

Función de tópico

Pero ¿qué sucede cuando sendos participantes de la construcción toman esta partícula? En el siguiente ejemplo podemos apreciar cómo la presencia de esta partícula en los dos participantes hace que la construcción tenga otra lectura y por lo tanto cumpla otra función.

7. a) in i-tlawika in maria-tsi o-Ø-ki-maga-k-e
 DET POS3SG-esposo DET maria-REV PAS-S3PL-OBJ3SG-dar-PERF-PL
 ‘al esposo de María le pegaron’

La presencia de la partícula en ambos participantes, además del orden sintáctico que presentan, ayuda a denotar que cuando el participante que recibe la acción del verbo (paciente) y se topicaliza, siempre aparece en primera posición antecedido de la partícula *in*. Si cambiamos la posición de los participantes, la partícula *in* desaparece tal como se aprecia en los siguientes ejemplos:

b) *in maria-tsi o-Ø-ki-maga-k i-tlawika*

DET maria-REV PAS-S3SG-OBJ3SG-dar-PERF POS3SG-esposo
‘a María le pegó su esposo’

c) *itlawika o-Ø-kimaga-k in maria-tsi*

POS3SG-esposo PAS-S3SG-OBJ3SG-PERF DET maría-REV
‘su esposo le pegó a María’

Si nos damos cuenta, en los dos ejemplos, aparecen las mismas marcas y los mismos participantes, pero esto provoca que haya un cambio en **la posición** de las construcciones. En (7b), la presencia de la partícula *in* en primera posición sirve para topicalizar, pero cuando esta misma frase nominal la mudamos al final y la frase nominal que ocupaba la posición inmediata al verbo ocupa, ahora, la posición anterior al verbo (7c) hace que la lectura sea la siguiente: ‘el esposo no es el de María, sino que el esposo es de alguien más’.

Frase nominal con sentido de frase preposicional

Otra de las funciones de la partícula *in* tiene que ver con el sentido que denota cuando aparece en una frase nominal como lo podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

8. *in tiempo de aa-tl pos Ø-ka-te miek axoloo-meh*

DET tiempo de agua-ABS pos S3PL-estar-PL mucho ajolote-PL
‘en tiempo de agua, pues hay muchos ajolotes’

En esta construcción (8), la partícula *in* sintácticamente está determinando al nombre *tiempo de aatl* ‘tiempo de agua’, pero su función no sólo es la de determinar, sino también ayuda a denotar, por el contexto en el que aparece, un sentido preposicional. Esto quiere decir que su extensión sintáctico-semántica comienza a tocar otros límites.

Función de pasivización

En una construcción activa de valencia tres o ditransitiva, la partícula *in* sólo aparece en el objeto primario y en el objeto secundario, pero no con el agente o sujeto de la construcción. Por ejemplo:

9. *Juan-tsi o-Ø-ki-maka-k in maria-tsi in tomin*

Juan-REV PAS-S3SG-OBJ3SG-dar-PERF DET maria-REV DET dinero
‘Juan le dio el dinero a María’

Cuando se pasa a forma pasiva esta misma construcción, el orden de los participantes cambia y en todos ellos, aparece la partícula *in* que ayuda a denotar este significado pasivo como lo muestro en el siguiente ejemplo:

10. *in maria-tsi o-Ø-ki-maka-k in tomin in Juan-tsi*

DET maria-REV PAS-S3SG-OBJ3SG-dar-PERF DET dinero DET juan-REV

‘A María le dio dinero Juan’

Si nos percatamos, en el ejemplo ya aparecen los tres participantes del verbo con la partícula *in*. Cuando aparece con el primer participante, nos está denotando que es una construcción pasiva, que en la activa correspondía al objeto primario. El elemento que está inmediatamente después del verbo era, en la construcción activa, el objeto secundario y estaba después del objeto primario. En última posición se encuentra el primer participante (sujeto) de la activa, pero ahora aparece con la partícula *in* para decirnos que es el elemento que realiza la acción verbal. Entonces, en una construcción pasiva, el beneficiario debe llevar la marca y ocupar la primera posición, después del verbo se debe encontrar el objeto secundario y al final el agente, y sendos deben aparecer con la partícula *in*.

A manera de conclusión, debo decir que el presente trabajo es un esbozo de los usos y funciones de la partícula *in*. Este trabajo surgió en las lecturas del material grabado en lengua indígena náwatl, donde me percaté de algunas de las funciones de dicha partícula. Creo necesario seguir trabajando y profundizando en el presente tema para poder visualizar otros campos o funciones que esté desempeñando esta partícula que en la lengua actual aparece por doquier, pero nos hace falta hacer la descripción de su función y su uso.

Obras citadas

Censo de Población y Vivienda INEGI 2000.

Hasler, A. (1995). *Manual de Gramática del Náhuatl Moderno*. UAT-CIESAS. México.

Hernández Cervantes, A. (2004). *Gramaticalización de Frases Nominales que expresan Localización en el Náwatl hablado en Tlachco, Tlaxcala*. Tesis de Maestría. CIESAS-México-DF.

Lastra, Y. (1986). *Las áreas dialectales del náhuatl moderno*. México, UNAM, 766pp. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Lingüística, Serie Antropológica, 62.

Launey, M. (1992). *Introducción a la lengua y a la literatura náhuatl*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Manrique Castañeda, L. (1990) “Pasado y presente de las lenguas indígenas de México”, en Vileta Demonte y Beatriz Garza Cuarón (eds.), *Estudios de lingüística de España y México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México –El Colegio de México, pp. 387 – 420.

Nutini, H.G. 1977. *The Mexican Aristocracy. An Expressive Ethnography 1910-2000*. University of Texas Press.

Suárez, J.A. (1972) “La clasificación del papabuco y del solteco”, *Anuario de Letras*, 10, 219-232. Tipología. Lenguas Mexicanas: Papabuco and Solteco.

APPENDIX



OFFICIAL PROGRAM / PROGRAMA OFICIAL

**FIRST SYMPOSIUM ON TEACHING INDIGENOUS
LANGUAGES OF LATIN AMERICA (STILLA 2008)**

**PRIMER SIMPOSIO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS
INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA (STILLA-2008)**

Organized by the Minority Languages and Cultures of Latin America Program (MLCP) &
the Center for Latin American and Caribbean Studies (CLACS)

August 14-16, 2008 – Indiana University – Bloomington, Indiana

**Indiana Memorial Union
900 E. Seventh Street, Bloomington, IN 47405**

THURSDAY, AUGUST 14, 2008 / JUEVES, 14 DE AGOSTO, 2008	
7:30 - 8:30	FRANGIPANI ROOM REGISTRATION / COFFEE & SNACKS INSCRIPCIÓN / CAFÉ & BOCADILLOS
8:30 - 8:40	FRANGIPANI ROOM WELCOMING REMARKS / DISCURSOS DE INAUGURACIÓN Patrick O'Meara Vice President for International Affairs <i>Indiana University</i>
8:40 - 8:50	Bradley A. U. Levinson Director of the Center for Latin American and Caribbean Studies <i>Indiana University</i>

	MAPLE ROOM	OAK ROOM	WALNUT ROOM
9:00 -11:00	PANEL: Ethnography of speaking, ethnopoetics, and discourse-centered approaches: personal trajectories Moderator: Matthew J. Van Hoose <i>Indiana University</i> Panelists: Joel Sherzer <i>University of Texas at Austin</i> Kuna stories, myths, chants, and songs. From the gathering house to the Internet Janet Chernela <i>University of Maryland</i> The Self and the Other in the New Diversified Anthony K. Webster <i>Southern Illinois University at Carbondale</i> How a television is like a urinating donkey and other things I learned studying Navajo poetics: On Puns, Bilingual Navajo, and Ideophony John H. McDowell <i>Indiana University</i> On Committing Kamsá to Writing: Improvisations and Collaborations Discussants: Nora C. England <i>University of Texas at Austin</i> Richard Bauman <i>Indiana University</i>	PANEL: Indigenous Languages Crossing the Digital Divide in the Twenty First Century (<i>Lenguas indígenas cruzando la brecha digital en el siglo XXI</i>) Moderator: Miguel Rodríguez-Maldonado <i>Indiana University</i> Panelists: Serafín M. Coronel-Molina <i>Indiana University</i> Runasimi-kuchu.com: ciberrecursos para la promoción y revitalización de lenguas indígenas Mabel Arteaga Vino <i>Instituto de Lengua y Cultura Aymara, ILCA, y Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia</i> "Ciberaymara": un curso de enseñanza del aymara en el Internet Rosaleen Howard <i>Newcastle University, UK</i> Kawsay Vida: An interactive multimedia programme for teaching and learning Quechua Clodoaldo Soto Ruiz <i>University of Illinois at Urbana Champaign</i> Curso electrónico (online) de quechua enseñanza a distancia Discussants: Michael Gasser <i>Indiana University</i> Luis Enrique López <i>Programa de Apoyo a la Calidad de la Educación, GTZ-Guatemala</i>	Individual Presentations Moderator: María Gladys Vallieres <i>Villanova University</i> Presenters: Lelia Inés Albarracín <i>Universidad Nacional de Santiago del Estero</i> Atila Karlovich <i>Asociación Investigadores en Lengua Quechua, República Argentina</i> Políticas lingüísticas y exclusión: el rol de la EIB con relación al quechua en Argentina Janelle Johnson <i>The University of Arizona</i> Language Shifting in Guatemala: Policies and Practices in Bilingual Intercultural Education Haralambos Symeonidis <i>University of Kentucky</i> Spanish and Guaraní Language Policy and Implementation in Paraguay: Current Status of an Ambitious Project

11:10 - 12:10	FRANGIPANI ROOM KEYNOTE / EXPOSITORA PRINCIPAL #1 Introduction: John H. McDowell <i>Indiana University</i> Nora C. England Dallas TACA Professor, Department of Linguistics, <i>University of Texas at Austin</i> Director, Center for Indigenous Languages of Latin America (CILLA) The role of linguistics in indigenous language revitalization and teaching
12:10 - 1:10	LUNCH / ALMUERZO Due to our large number of interesting presentations, we ask that you please stay close for lunch. The Indiana Memorial Union's Market Place Cafeteria and Sugar and Spice are just down the hall and have several lunch options. <i>Debido al gran número de presentaciones interesantes, por favor elijan el lugar más cercano para almorzar. Las Cafeterías Market Place y Sugar and Spice de la Indiana Memorial Union están ubicadas en el mismo lugar del evento y tienen varias opciones culinarias.</i>

	MAPLE ROOM	OAK ROOM	WALNUT ROOM
1:20 – 2:50	PANEL: El Popol Wuj y el Q'anjob'al Online Moderator Michael Gasser <i>Indiana University</i> Panelists: Carlos López <i>Marshall University</i> Purpose and Cultural & Linguistic Implications of the Project Jorge Abril Trigo <i>The Ohio State University</i> The Latin American Studies Program and the Popol Wuj and Mayan Cultures Archives Project Laura Martin <i>Ohio State University & Cleveland State University</i> Q'anjob'al On-Line: Second Language and Second Culture Acquisition in a Maya Language	PANEL: Inga Language Initiatives at Indiana University Moderator: Bradley A. U. Levinson <i>Indiana University</i> Panelists: John H. McDowell <i>Indiana University</i> Inga in the World and at Indiana University: The Past, Present, and Future Francisco Tandioy <i>Indiana University</i> Musu Runakuna's Inga Language Revival Valerie K. Cross <i>Indiana University</i> Resistance and Possibility of Bilingual Education in the Putumayo Region of Colombia Juan Eduardo Wolf <i>Indiana University</i> Indigenous Language Learning and the Concept of Style: Reflexive Musings on My Experiences with Quechua and Aymara	Interactive Workshops Moderator: Sharon Schierling, <i>University of Notre Dame</i> From 1:20 – 2:00 pm Presenters: Alfonso Hernández Cervantes <i>Universidad Autónoma de Tlaxcala</i> Raquel Conde Guadarrama <i>Universidad Autónoma de Tlaxcala</i> Ihkon Tikmomachtiskeh in Tonawatlahtol "así enseñamos náwatl" From 2:10 -2:50 Presenter: Luis Alberto Yamberla <i>Centro Cultural Inti Raymi, Iluman, Imbabura-ECUADOR</i> Taller de música andina

	MAPLE ROOM	OAK ROOM	WALNUT ROOM
3:00 – 4:30	Individual Presentations Moderator: Enid Zimmerman <i>Indiana University</i> Presenters: Ivonne Heinze Balcazar <i>California State University, Dominguez Hills</i> The importance of bilingualism to the teaching of Kaqchikel and other Mayan languages Rusty Barrett <i>University of Kentucky</i> The politics of dialectal variation in teaching K'ichean (Mayan) Languages Hana Muzika Kahn <i>Temple University</i> Teaching Mayan Languages and Cultures through Literature	Individual Presentations Moderator: César Felix-Brasdefer <i>Indiana University</i> Presenters: Mintzi Martinez-Rivera <i>Indiana University</i> P'urehépecha Jimbo: Manteniendo el idioma a través de la educación Ivonne Heinze Balcazar <i>California State University, Dominguez Hills</i> Patterns of language use and language attitudes of Kaqchikel Maya adolescents	PANEL: Lexicography Moderator: Miguel Rodríguez-Maldoñedo <i>Indiana University</i> Panelists: Emily Tummons <i>Wuqu' Kawoq, Bethel, VT</i> <i>University of Kansas</i> Robert Henderson <i>Wuqu' Kawoq, Bethel, VT</i> <i>University of California Santa Cruz</i> Peter Rohloff <i>Wuqu' Kawoq, Bethel, VT</i> <i>Harvard Medical School</i> “So that we don't lose words”: Reconstructing a Kaqchikel medical lexicon Nonato Rufino Chuquimamani Valer <i>Ministerio de Educación del Perú</i> Diccionario escolar quechua en quechua: Quechua Cuzco – Collao, Puno-Perú Clodoaldo Soto Ruiz <i>University of Illinois at Urbana Champaign</i> Diccionario funcional quechua-castellanoinglés, Ayacucho-Chanka, Vol. I
4:40-5:40	FRANGIPANI ROOM KEYNOTE / EXPOSITORA PRINCIPAL #2 Introduction: John H. McDowell <i>Indiana University</i> Rosaleen Howard Chair and Professor of Hispanic Studies School of Modern Languages MALAIS <i>Newcastle University, UK</i> Positions in the Andean sociolinguistic field: Relating to the language of the “other”		
5:50	DINNER / CENA Dinner on your own. Please check your STILLA 2008 folder for a list of our favorite local restaurants. <i>La cena corre por su propia cuenta. En el folder de STILLA 2008 se encuentra una lista de restaurantes locales favoritos.</i>		

8:00 – 11:00	ANDEAN MUSIC / MÚSICA ANDINA: CENTRO CULTURAL INTI RAYMI At Max's Place 109 W 7th St Bloomington, IN 47404 (812) 336-5169 This Pizza Restaurant also serves tasty food and is a relaxed and hospitable venue. <i>En este Restaurante Pizzería también sirven deliciosa comida, y es un ambiente placentero y acogedor.</i>
--------------	--

	FRIDAY, AUGUST 15, 2008 / VIERNES, 15 DE AGOSTO, 2008		
8:00 – 9:00	COFFEE & SNACKS / CAFÉ & BOCADILLOS		
	MAPLE ROOM	OAK ROOM	WALNUT ROOM
9:00 - 11:00	PANEL: Revitalización Lingüística en México / Linguistic Revitalization in Mexico Moderator: Daniel F. Suslak <i>Indiana University</i> Panelists: Lois M. Meyer <i>University of New Mexico, Albuquerque</i> Language Nests: Revitalizing Indigenous languages and cultures from the communal crib (Nidos de lengua: revitalizar las lenguas y culturas originarias desde la cuna comunal) Lorena Cordova Hernández <i>Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México D.F. México</i> Revitalización y mantenimiento de la lengua chuj (maya) en La Trinitaria, Chiapas: primer acercamiento desde las ideologías lingüísticas	Individual Presentations Moderator: Tarajeau Yazzie-Mintz <i>Indiana University</i> Presenters: Edward Garrett <i>University of London</i> Roger Andersen's Corpus of Bolivian Quechua Materials Michael Gasser <i>Indiana University</i> Morphological Analysis and Generation in Computer-Assisted Teaching of Indigenous Languages Jonathan D. Amith <i>Gettysburg College</i> The Nahuatl Learning Environment: Linking Documentation, Description, Revitalization, and Pedagogy in an Endangered Language Refugio Nava Nava <i>Universidad Autónoma de Tlaxcala, México</i> Recursos multimedia para la enseñanza del náhuatl en la región de la Malintzin, México	Individual Presentations Moderator: Peter Cowan <i>Indiana University</i> Presenters: Jorge Alderetes <i>Universidad Nacional de Tucumán</i> Atila Karlovich <i>Asociación de Investigadores en Lengua Quechua, República Argentina</i> Los procesos de reetnización y su impacto sobre las políticas lingüísticas Miguel Huanca <i>University of Chicago</i> EL proceso histórico de la educación indígena y la discriminación de la lengua aymara Ryan Shosted <i>University of Illinois at Urbana, Champaign</i> Putting the Indigenous Language Back in Linguistics Field Methods

	Gabriela Pérez Báez <i>University at Buffalo – SUNY, and RISLUS, Graduate Center – CUNY</i> Language revitalization in the context of transnational migration: the case of San Lucas Quiaviní Zapotec <i>(Revitalización lingüística en el contexto de migración transnacional: el caso del zapoteco de San Lucas Quiaviní)</i> José Antonio Flores Farfán <i>Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México D.F. México</i> The linguistic revitalization, maintenance and development project in Mexico		
11:10 - 12:10	FRANGIPANI ROOM KEYNOTE / EXPOSITOR PRINCIPAL #3 Introduction: Serafín M. Coronel-Molina <i>Indiana University</i> Luis Enrique López Coordinador del Programa de Apoyo a la Calidad de la Educación, GTZ-Guatemala Ex-asesor Principal, Universidad Mayor de San Simón/Cooperación Técnica Alemana Programa de Formación para la Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes), Bolivia Revitalización de lenguas indígenas: una nueva necesidad sentida que desafía a las políticas y estrategias de enseñanza de idiomas indígenas		
12:15 - 1:15	LUNCH / ALMUERZO Due to our large number of interesting presentations, we ask that you please stay close for lunch. The Indiana Memorial Union's Market Place Cafeteria and Sugar and Spice are just down the hall and have several lunch options. <i>Debido al gran número de presentaciones interesantes, por favor elijan el lugar más cercano para almorzar. Las Cafeterías Market Place y Sugar and Spice de la Indiana Memorial Union están ubicadas en el mismo lugar del evento y tienen varias opciones culinarias.</i>		

	MAPLE ROOM	OAK ROOM	WALNUT ROOM
1:20 – 2:50	Individual Presentations Moderator: Luciana Namorato <i>Indiana University</i> Presenters: Clodoaldo Soto Ruiz <i>University of Illinois at Urbana Champaign</i> Quechua. Manual de Enseñanza: Versión quechua-español-inglés corregida y aumentada Nonato Rufino Chuquimamani Valer <i>Ministerio de Educación del Perú</i> Elaboración de textos de lengua maternal en quechua: Quechua Cuzco – Collao, Puno-Perú Vannessa Peláez-Barrios <i>Indiana University</i> El mito del kharisiri y la importancia de las lenguas indígenas en el trabajo de campo	Individual Presentations Moderator: César Felix-Brasdefer <i>Indiana University</i> Presenters: Mintzi Martinez-Rivera <i>Indiana University</i> P'urehépecha Jimbo: Manteniendo el idioma a través de la educación Ivonne Heinze Balcazar California State University, Dominguez Hills Patterns of language use and language attitudes of Kaqchikel Maya adolescents	PANEL: Wayñus' Lyrics in Learning Runasimi Moderator: M. Najeeb Shafiq <i>Indiana University</i> Panelists: Numa Armacanqui Aprendizaje del Runasimi (quechua) a través de las letras de wayñus: temas en debate en la práctica Melina Lozano <i>Beloit College</i> Apoyo de la lingüística aplicada y estilos de aprendizaje en la instrucción de Runasimi a través de las letras de los Wayñus Elia J. Armacanqui-Tipacti <i>UW-Stevens Point</i> El aprendizaje del idioma Runasimi o quechua puede ser divertido y agradable
3:00 – 4:30	PANEL: El quechua en las aulas universitarias y en el campo de la investigación Moderator: Matthew J. Van Hoose <i>Indiana University</i> Panelists: Margarita Huayhua <i>University of Michigan</i> El quechua y los problemas de traducción Clodoaldo Soto Ruiz <i>University of Illinois at Urbana, Champaign</i> El aspecto en el quechua Ayacuchano Félix Julca Guerrero <i>University of Texas, Austin</i> Experiencias de enseñanza del quechua en programas de postgrado: lecciones aprendidas a partir de tres casos ilustrativos	Individual Presentations Moderator: Mary Beth Hines <i>Indiana University</i> Presenters: Serafín M. Coronel-Molina <i>Indiana University</i> Peter Cowan <i>Indiana University</i> Tracing Trajectories of Indigenous Literacies in the Americas through Metaculture (Trazando trayectorias de literacidades indígenas en las Américas a través de la metacultura) María Gladys Vallieres <i>Villanova University</i> Estrategia de evaluación de la competencia comunicativa y cultural en lenguas indígenas	

		Victor Maqqe <i>University of Notre Dame</i> Alas y raíces, retos en el mundo post-moderno para nuestros idiomas nativos	
4:40 – 5:40	FRANGIPANI ROOM KEYNOTE / EXPOSITOR PRINCIPAL #4 Introduction: Serafín M. Coronel-Molina <i>Indiana University</i> Jean-Jacques Decoster Director, Centro Tinku President, Asociación <i>Kuraka</i> Director, Instituto Latinoamericano de Investigación (ILAI) Academic Director, Instituto de Investigación de la Lengua Quechua, Cusco, Perú Between Communication and Ethnic Identity: The Cultural Relevance of Language Acquisition, Memory and Forgetting		
5:50	DINNER / CENA Dinner on your own. Please check your STILLA 2008 folder for a list of our favorite local restaurants. <i>La cena corre por su propia cuenta. En el folder de STILLA 2008 se encuentra una lista de restaurantes locales favoritos.</i>		
8:00 – 11:00	RECEPTION / RECEPCIÓN Woodburn House 519 N. College Bloomington, IN 47403		

SATURDAY, AUGUST 16, 2008 / SÁBADO, 16 DE AGOSTO, 2008	
8:00 – 9:00	Arriving at the School of Education: The School of Education is approximately a 10 minute walk from the Biddle Hotel and Indiana Memorial Union. Please locate the School of Education on your campus map. If you would like to walk with a guide, a STILLA 2008 volunteer will be leaving the lobby of the Biddle Hotel at 7:45 am, 8:00 am and 8:15 am. Meet in the lobby, by the staircase to the Mezzanine. Cómo llegar a la Facultad de Educación: <i>La Facultad de Educación está aproximadamente a 10 minutos de camino desde el Biddle Hotel y la Indiana Memorial Union. Por favor ubique la Facultad de Educación en el mapa del campus. Si quisiera ir caminando con la ayuda de un guía, un voluntario de STILLA 2008 saldrá del lobby del Biddle Hotel a las 7:45 am, 8:00 am y 8:15 am. Por favor, reunirse en el lobby, al lado de la escalera que va al mezzanine.</i> COFFEE & SNACKS AT THE SCHOOL OF EDUCATION CAFÉ & BOCADILLOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

	SCHOOL OF EDUCATION AUDITORIUM / AUDITORIO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN W.W. Wright Education Building 201 N. Rose Ave. Room 1120 Bloomington, IN 47405-1006 DOCUMENTARY SHOWING AND INTERNATIONAL TELECONFERENCE: Connecting the Andes to Indiana University, USA ESTRENO DE DOCUMENTAL Y TELECONFERENCIA INTERNACIONAL: Conectando los Andes con la Universidad de Indiana, EE.UU.
9:00 – 9:05	Serafín M. Coronel-Molina <i>Indiana University</i> Introduction to the Documentary <i>Introducción al documental</i> Kusisqa Waqashayku 'From Grief and Joy We Sing' by Holly Wissler, <i>Florida State University</i>
9:15 – 10:15	Documentary Showing / Estreno del documental Kusisqa Waqashayku 'From Grief and Joy We Sing' by Holly Wissler, <i>Florida State University</i>
10:30- 11:30	International Teleconference from the Andes, Cusco-PERU to Indiana University Teleconferencia Internacional de los Andes, Cusco-PERÚ a la Universidad de Indiana (PART I) Moderators: Nonato Rufino Chuquimamani Valer <i>Ministerio de Educación del Perú</i> Serafín M. Coronel-Molina <i>Indiana University</i> Participants: Holly Wissler (Author of the Documentary) <i>Florida State University</i> Renato Cáceres (Assistant Director of the Documentary) <i>Colegio Pukllasunchis, Cusco, Perú</i> Representatives from the Q'eros Community, Cusco, Perú Hipólito Peralta <i>Responsable de Educación Intercultural Bilingüe de la Dirección Regional de Educación, Cusco</i> Gina Maldonado Profesora de quechua y locutora de la version en quechua del documental
11:30 – 11:40	BREAK / DESCANSO Snacks and drinks will be provided Se proporcionarán bebidas y bocadillos International Teleconference from the Andes, Cusco-PERU to Indiana University Teleconferencia Internacional de los Andes, Cusco- PERÚ a la Universidad de Indiana (PART II) Moderator: Jean-Jacques Decoster <i>Centro Tinku, Cusco, Perú</i> Participants: Cecilia Eguiluz Duffy <i>Asociación Pukllasunchis, Cusco, Perú</i> Status de las lenguas: Reflexiones para una pedagogía intercultural; la experiencia de Pukllasunchis
11:50 – 12:20	

12:30 – 1:00	Edith Zevallos Regina Tupacyupanqui Shirley Muniz <i>Centro Tinku, Cusco, Perú</i> Experiencia de enseñanza del quechua como lengua extranjera dirigida a investigadores y estudiantes del extranjero Proyecto de enseñanza a profesores de secundaria (Ordenanza Regional 025-2007-CR/GRC. Cusco; Art. 2 Const. Pol. Perú; Ley General de Educación 28044 Arts. 6,8,9) Proyecto de enseñanza de quechua especializado dirigido al colegio de profesionales de Cusco
FRANGIPANI ROOM LUNCH / ALMUERZO Please return to the Indiana Memorial Union to enjoy a box lunch in the Frangipani Room during the STILLA General Meeting starting at 1:30 pm. <i>Por favor, retornar a la Indiana Memorial Union para disfrutar el almuerzo que se proporcionará en la Sala Frangipani durante la Reunión General de STILLA que comenzará a la 1:30 pm.</i>	
1:30 – 3:30	FRANGIPANI ROOM STILLA Hatun Huñunakuy STILLA Jatun Tantanakuy STILLA Jach'a Tantachasiña STILLA Nima Moloj Ib' STILLA Nimamooj Rii'iil STILLA Wajlaj B'ahil Miman STILLA Fucha Kawiñ STILLA Guasu Aty STILLA General Meeting Reunión General de STILLA All participants are cordially invited to this general meeting <i>Todos los participantes están cordialmente invitados a esta reunión general</i> Facilitators: Serafín M. Coronel-Molina <i>Indiana University</i> John H. McDowell <i>Indiana University</i> Outcomes and Future Directions of STILLA <i>Resultados y futuras direcciones de STILLA</i>
3:30 – 4:00	FRANGIPANI ROOM CLOSING REMARKS / DISCURSOS DE CLAUSURA Serafín M. Coronel-Molina Founder and Principal Convenor of STILLA 2008 <i>Indiana University</i> John H. McDowell Director of the Minority Languages and Cultures of Latin American Program and Co-convenor of STILLA 2008 <i>Indiana University</i>

5:00 – 6:45	Henry Radford Hope School of Fine Arts 1201 E. Seventh Street, Room 015 Bloomington, IN 47405-7509 FILM SCREENING OF ERÉNDIRA IKIKUNARI (Open to the general public) ESTRENO DE LA PELÍCULA ERÉNDIRA IKIKUNARI (Abierto al público en general) Warning: Viewer discretion is advised. Movie contains violent scenes. Intended for mature audiences only. Advertencia: Esta película contiene escenas violentas y es apta solamente para personas mayores de edad. For more information about this fascinating film, please visit the following website: <i>Para mayor información acerca de esta fascinante película visite el siguiente portal:</i> http://www.erendiramovie.com/
-------------	---