



INTERCULTURALIDAD, CIUDADANÍA Y MULTILINGÜISMO

Luis Enrique López
Ariel Carlos Guarayo M.
Isabel Condori Chiri

**Fundación para la Educación en Contextos de
Multilingüismo y Pluriculturalidad
(FUNPROEIB Andes)**

**Interculturalidad, ciudadanía y
multilingüismo**

Luis Enrique López

Ariel Carlos Guarayo Morales

Isabel Condori Chiri



SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos

FUNPROEIB Andes
Directora ejecutiva a.i.
Nohemi Mengoa Panclas

Administradora
Nohemí Mengoa Panclas

Coordinador del sub proyecto “Diplomado en Formación de investigadores y emprendedores indígenas para la revitalización cultural y lingüística”
Daniel Guzmán Paco

Comité editorial
Inge Sichra, Sebastián Granda y Luis Enrique López

Cuidado de edición
Daniel Guzmán Paco

Autores
Luis Enrique López, Ariel Carlos Guarayo Morales e Isabel Condori Chiri con el acompañamiento y apoyo de Daniel Guzmán Paco

Fotografías contraportada
FUNPROEIB Andes:
© FUNPROEIB Andes
Estudiantes del diplomado 2019 durante trabajos de revitalización cultural y lingüística.

Diagramación y diseño de portada
Ilсен Massiel Cardozo Velazco
Danissa Alvarez Salazar

Calle Néstor Morales N° 947
Entre Aniceto Arze y Ramón Rivero
Edificio Jade, 2° piso
Teléfonos: (591) (4) 4530037 – 77940510
Página web: <http://www.funproeibandes.org>
Correo electrónico: fundación@proeibandes.org
Cochabamba, Bolivia

Primera edición: septiembre 2021
ISBN: 978-99974-996-9-1
Depósito Legal: 2-1-4055-2021

La reproducción parcial o total de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a la FUNPROEIB Andes.
La FUNPROEIB Andes no se hace responsable de las opiniones del autor de este módulo.

ÍNDICE

Introducción	7
PRIMERA UNIDAD: Interculturalidades	9
Introducción	9
1. Lecturas histórico-conceptuales de la diversidad étnica-cultural y lingüística en Bolivia	10
2. Deslindes y delimitaciones conceptuales.....	18
2.1. Multiculturalismo e interculturalidad	19
2.2. Delimitaciones entre intraculturalidad e interculturalidad.....	23
2.3. Interculturalidad y lugar de enunciación	25
2.4. De colonizadores a interculturales	28
3. Interculturalidades y plurinacionalidad: más allá de la retórica legal y del discurso académico	37
SEGUNDA UNIDAD: Ciudadanías	43
Introducción	43
1. La lucha indígena por la ciudadanía en Bolivia.....	44
2. Interculturalidad y nuevo sentido ciudadano.....	55
3. Los indígenas como sujetos de derecho.....	59
4. Desafíos: ciudadanía intercultural activa y multilingüismo	70
TERCERA UNIDAD: Los derechos lingüísticos y su ejercicio ciudadano	75
Introducción	75
1. Emprendimientos comunitarios y recuperación y revitalización de sus lenguas patrimoniales.....	78
2. Nueva palabra indígena.....	87

3. Nueva canción indígena	94
4. Nuevos territorios desde el uso de las redes sociales y el Internet ..	117
Palabras de cierre y reapertura	125
Referencias	127
Sobre los autores	137

Introducción

El módulo *Interculturalidad, Ciudadanía y Multilingüismo* nos fue encomendado por la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (Funproeib Andes) para ser utilizado como material de referencia en el Diplomado Culturas y Lenguas que ofrece el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba a los profesionales y estudiantes egresados que deseen especializarse en el campo de la revitalización cultural y lingüística.

El último módulo de este diplomado pone el acento en el ejercicio de los derechos lingüísticos como aspecto inherente al ejercicio de una ciudadanía intercultural activa, en general. Para ello, relaciona aspectos vinculados con el multilingüismo boliviano con la construcción de la interculturalidad y la ciudadanía, en el marco de la defensa de una vida digna.

Aun cuando por razones de espacio no se aborde del todo en este módulo, es necesario destacar que las amenazas que se ciernen sobre las lenguas indígenas-originarias son múltiples y, al menos en las últimas tres décadas como resultado de la impronta del neoliberalismo en toda América Latina, guardan relación con el acecho a los territorios indígenas. En la actualidad, y también en Bolivia, factores como el extractivismo, la deforestación y los agronegocios amenazan a las sociedades indígenas y comprometen su supervivencia. También la migración creciente hacia los centros urbanos y la cerrazón con la que allí se topan, producto del racismo y la discriminación, inciden en el silenciamiento progresivo y creciente de los idiomas indígenas.

El módulo comprende tres unidades. La primera versa sobre la noción de interculturalidad, su génesis y evolución, a través de una revisión de los hitos históricos que confrontaron a Bolivia con la diversidad sociocultural y lingüística que la caracteriza, a raíz de las demandas indígenas. La

segunda unidad se aproxima a la noción de ciudadanía intercultural, reconstruyendo también una línea histórica de los distintos ciclos de insurgencia indígena en Bolivia, los mismos que en la primera década del siglo XXI concluyen con la adopción de un nuevo modelo de Estado producto de una Asamblea Constituyente. Tanto la primera como la segunda unidad se cierran identificando algunos de los desafíos que enfrenta la Bolivia plurilingüe en la construcción en la práctica cotidiana de una interculturalidad transformativa así como de una ciudadanía intercultural activa. El módulo finaliza con una tercera unidad dedicada a ilustrar cómo las juventudes y algunos profesionales indígenas ejercen sus derechos lingüísticos a través de diversos medios, contribuyendo de este modo a revitalizar sus lenguas y también a la sostenibilidad del multilingüismo. Esta última unidad se propone, además, expandir el escenario boliviano, recogiendo algunas buenas prácticas desarrolladas en otros países, de manera de iluminar y enriquecer lo avanzado en Bolivia.

Si bien Interculturalidad, Ciudadanía y Multilingüismo ha sido escrito para los estudiantes del Diplomado en Culturas y Lenguas, este módulo puede servir también de referencia a toda persona interesada en la revitalización de lenguas indígenas-originarias.

Para cerrar, cabe destacar que este módulo se escribió en tiempos de pandemia, por lo que a los tres autores nos tocó interactuar virtualmente recurriendo a la plataforma Zoom. Durante el proceso, contamos con el acompañamiento de Daniel Guzmán, coordinador del Diplomado de Culturas y Lenguas, a quien agradecemos también por sus observaciones y comentarios en la medida que preparábamos los manuscritos de las tres unidades.

Cochabamba, junio 2021

Ariel Guarayo, Isabel Condori y Luis Enrique López

Primera Unidad: Interculturalidades

Introducción

Con el descubrimiento del continente americano, se inicia la construcción de la sociedad latinoamericana a partir de la noción de raza (Quijano, 2000, 1989). A lo largo de la colonia y la república, la incorporación de esta perspectiva en los diferentes ámbitos de la vida social tuvo connotaciones estructurales en el imaginario colectivo nacional, regional y local. La persistencia de la condición colonial ha determinado la existencia de ciudades de primera y de segunda, de un centro y una periferia, de personas que son mejores y otras que no son tomadas en cuenta.

Bolivia no está exenta de esta dinámica. Rivera Cusicanqui (2012) habla de dos repúblicas, y hace mención al modelo colonial heredado por la República, “[...] donde lo criollo y lo indio ocupan social y culturalmente estancos alternos y [...] las diversas metamorfosis de la oligarquía dominante tienden a mantener cada uno a su manera, según los quiebres y alteraciones de lo que va siendo, paso a paso, el Estado Boliviano” (Rivera, 2012, p. 12).

Para llegar a constituirse como Estado Plurinacional, Bolivia debió recorrer un camino de muchos *llaquis*, llantos, dolores, teñido de sangre derramada, como en la mayoría de los casos, por los Pueblos Indígenas-Originarios. Las luchas reivindicativas desde la periferia por el reconocimiento de los *otros* como diferentes, plurales, y por la interculturalidad, nunca pierden su aliento y las ganas de construir un Estado Plurinacional en la práctica.

Para el desarrollo de esta unidad, se propone una línea de tiempo que permite entender las transformaciones políticas y socioculturales del país que dan pie a hablar de interculturalidad y plurinacionalidad en

Bolivia. Un primer elemento o punto de partida es una lectura histórico-conceptual de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

Se propone realizar una mirada hacia atrás, hacia la historia de la Bolivia diversa, y por ello se describen cinco momentos constitutivos. El primer hito es la Revolución de 1952, sobre todo con la aprobación del Código de la Educación Boliviana de 1955. De allí se pasa a 1973 a conocer el Manifiesto de Tiwanaku. Posteriormente se llega a 1990 a la Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad desde las Tierras Bajas. En 1994 se conoce la reforma constitucional, sobre todo la adopción de la cuestión intercultural en la Ley 1565 de Reforma Educativa; y, finalmente la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado del 2009. Este recorrido en el tiempo ayuda a ver cuál ha sido la mirada de la diversidad en cada etapa y el aporte de los Pueblos Indígenas a lo que hoy consideramos un país plurinacional, intercultural, pluricultural y plurilingüe.

Sobre esa base, en una segunda instancia se presentan los deslindes entre: multiculturalidad e interculturalidad además de interculturalidad e intraculturalidad; para, en un tercer momento, conocer las diferencias entre interculturalidad funcional, interculturalidad crítica e interculturalidad transformativa. Y, finalmente, revisamos los desafíos actuales que enfrenta nuestro país para transitar de la interculturalidad normativa en el marco de la plurinacionalidad hacia una nueva praxis social que nos permita convivir en paz y en democracia reconociendo, aceptando y valorando las diferencias inherentes al ser boliviano.

1. Lecturas histórico-conceptuales de la diversidad étnica-cultural y lingüística en Bolivia

Conocer la historia es mirar el pasado con ojos críticos para no volver a cometer los mismos errores. La historia de reconocimiento de la diversidad en sus diferentes expresiones ha costado llantos, vidas, luchas, resistencias, rebeldías. El momento de la invasión del continente

americano y el enquistamiento de la colonialidad del poder y su correlato de raza (Quijano, 2000, 1989) en lo que hoy se denomina Estado Plurinacional de Bolivia pone en evidencia la vigencia del pensamiento colonial y de sus prácticas de colonialismo interno y racismo.

La consolidación de Bolivia como Estado plurinacional es una tarea de largo aliento, por lo que aún queda un largo camino que recorrer. En la adopción, introducción, maduración y diseminación de la noción de interculturalidad se encuentran cinco hitos constitutivos: la implementación del Código de la Educación Boliviana de 1955, el Manifiesto de Tiwanaku de 1973, la Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad de 1990, la Reforma Constitucional de 1994 y la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de 2009.

La Revolución de 1952 fue una de las insurgencias populares más importantes de América Latina, junto a la Revolución Mexicana de 1910. La Revolución del '52 no hubiera sido posible sin los levantamientos rurales y luchas indígenas que se gestaron desde mucho antes, incluso en el período colonial. Entre sus logros más relevantes destacan:

El sufragio universal, que reconoce, por primera vez, al sujeto indígena quien, desde entonces, ejerce el voto y tiene derecho a escoger a sus gobernantes.

El surgimiento de los sindicatos, entre ellos la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (FSTMB), que luego se convertiría en un sector clave de la Central Obrera Boliviana (COB).

La reforma agraria, bajo el lema "La tierra es de quien la trabaja", que trajo la consecuente distribución de tierras y la eliminación de trabajo obligatorio y gratuito.

El Código de la Educación Boliviana de 1955, que garantiza la educación universal y gratuita en el nivel primario como derecho de todas las bolivianas y bolivianos. Con su aplicación, los sectores marginados

históricamente -indígenas y campesinos- comenzaron a apropiarse de lengua escrita y del castellano y a utilizar la escritura como capital cultural y político para liberarse de la opresión de los sectores hegemónicos.

Empero, las políticas implementadas no dejaron de ser concesiones de una élite dominante mestizo-criolla con rasgos netamente coloniales. Así, por ejemplo, la educación para los indígenas es castellanizante, lo aliena y acomoda a un estilo de vida que no respeta su identidad cultural y lingüística; y, en el fondo, el objetivo no es otro que homogeneizar y aculturar a las poblaciones indígenas, para que sean útiles a la cultura occidental y capitalista.

En reacción a ello, estudiantes universitarios y dirigentes sobre todo aymaras, a través del Manifiesto de Tiwanaku de 1973, cuestionaron el sistema político, económico, cultural y educativo implementado desde el Estado-nación. Este Manifiesto tiene su génesis en las reuniones sostenidas por intelectuales indígenas que se auto cuestionaban y demandaban a la clase dominante en el poder que las políticas nacionales tomaran en cuenta la cultura de los Pueblos Indígenas. Con el Manifiesto de Tiwanaku se abre un resquicio para que la intraculturalidad, la interculturalidad y la plurinacionalidad entren en la mesa del debate. En términos de Rivera Cusicanqui:

El manifiesto de Tiwanaku habla de la lucha de renovación del sindicalismo, a tiempo que señala la necesidad de construir una organización propia, capaz de representar autónomamente los intereses del campesinado indio del país. Se reivindicaban las luchas anticoloniales y antifiscales de los siglos pasados. (Rivera, 2012, p. 199).

El Manifiesto se emite en un contexto de despertar indígena en América Latina marcado por el surgimiento de las corrientes indianistas en reacción al indigenismo estatal, por la creación de organizaciones indígenas nacionales y regionales, y también por la aparición de la noción de

interculturalidad en el discurso educativo latinoamericano (López, 2009c). Este Manifiesto se constituyó en un referente para las nuevas luchas que los sujetos indígenas encararon como pueblos; porque la subversión discursiva fue la línea matriz para lograr constituir más adelante el Estado Plurinacional de Bolivia.

En ese entonces, la existencia de los Pueblos Indígenas era más visible en la región andina, por la visión altiplánica y andina que el país proyectaba de sí mismo. Pero, en el Oriente, el Chaco y la Amazonía –las Tierras Bajas– también existían y existen Pueblos Indígenas que, en general, se mantenían en el anonimato por las perspectivas andino céntricas de la clase dominante en el poder. Sin embargo, estos Pueblos guardaban sus memorias, culturas y lenguas y también sus reivindicaciones y luchas comunitarias al igual que los indígenas del occidente.

En recuperación de su memoria histórica y para exigir visibilidad y derechos a participar en la refundación del país, la Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad de 1990 llegó a la sede del poder instituido –la ciudad de La Paz–. En este escenario, los Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas se visibilizaron a nivel nacional e internacional, exigieron reconocimiento por parte del Estado y respeto a sus territorios ancestrales ante la invasión petrolera y agroforestal, propiciada por ese mismo Estado que no quería verlos. Con su lucha, se inscribió en el imaginario nacional la triada: territorio, cultura, dignidad.

Primera Marcha Indígena del 15 de agosto de 1990



Fuente: <https://lapalabradelbeni.com.bo/trinidad/la-historica-marcha-por-el-territorio-y-la-dignidad/>

Entre las políticas implementadas en el primer gobierno del presidente Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), en el marco del paquete neoliberal ofrecido por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) para salir de la profunda crisis económica que experimentaba el país, en el ámbito educativo, se aprobó en 1994 la Ley de Reforma Educativa No. 1565. Meses antes, se había reformado la Constitución Política del Estado para reconocer el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del país, luego de casi 170 años de vida republicana y de invisibilización de la condición mayoritariamente indígena del país.

En la Ley 1565 aparece explícitamente el término interculturalidad, el mismo que se menciona en las bases, fines, y objetivos de la educación boliviana. Así, la educación boliviana es definida como “[...] intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un

ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Bolivia, 2005, p. 4). También incorpora la noción de diversidad lingüística al referirse a las modalidades de lengua: monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua originaria, bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua.

Si bien el término interculturalidad aparece de manera visible en la normativa, para muchos la perspectiva adoptada es funcional, puesto que esta apropiación étnica constituyó una especie de maquillaje, dando por hecho que se tomaban en cuenta las reivindicaciones de los Pueblos Indígenas (Garcés, 2011). No obstante, esta norma reconoció y asignó particular importancia a la participación social en la educación, con la creación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), los cuales siguen vigentes en la actualidad, aunque, irónicamente, disminuidos en su capacidad de agencia por el centralismo estatal y la primacía que tienen las decisiones tomadas por los funcionarios del Estado Plurinacional. Del mismo modo, la Ley 1565 transformó la educación nacional al instituir los idiomas indígenas-originarios como lenguas vehiculares de la educación. Uno de los vacíos de esa época fue no haber enfatizado la noción de intraculturalidad, implícita en la de interculturalidad, pues si no hay una agencia e identidad cultural y lingüística fortalecidas, el diálogo intercultural no trasmuta a un nivel equitativo, horizontal y real.

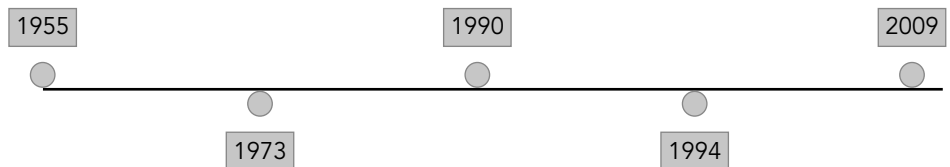
El 2009 se aprobó la nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia. La plurinacionalidad es un factor constitutivo de la nueva carta magna, puesto que se reconoce las 36 nacionalidades y Pueblos Originarios que cohabitan en el territorio nacional. En esta constitución, el término interculturalidad aparece en veintidós artículos, incorporando además las nociones de intraculturalidad y plurilingüismo como transversales en todo el texto. Así, por ejemplo, el Artículo 1 menciona que Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho, **plurinacional, comunitario**, libre, independiente, soberano, democrático, **intercultural**,

descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país (Bolivia, 2009, p. 3, énfasis de los autores).

Como es de esperar la refundación del Estado tiene avances normativos importantes en la devolución de los derechos arrebatados a los Pueblos Indígenas. Como se verá más adelante, los desafíos residen en la aplicación de las nuevas normas.

Actividad 1: Línea de tiempo sobre la reclamación de identidades étnicas diferenciadas

Elabora una línea del tiempo sobre los hitos históricos de las reivindicaciones populares relacionadas con la diversidad étnica – cultural y lingüística en el Estado Plurinacional de Bolivia.



En cada uno de los bloques en los que figura un año determinado, escribe un título que condense la reivindicación de ese momento.

Al conocer de la historia reciente de tu país, ¿consideras que falta algún otro hito determinante en esta línea de tiempo? De ser así, añade el o los hitos que consideres relevantes.

Actividad 2: Diversidad de naciones y pueblos en Bolivia

Identifica el o los departamentos en los cuales se ubican preponderantemente cada una de las Naciones y Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos que, según la Constitución del 2009, conforman el Estado Plurinacional de Bolivia. De ser necesario, navega en la Web para encontrar las respuestas correspondientes.

También averigua en la Web si todos estos Pueblos cuentan o no con población, y si los nombres consignados corresponden a la autoidentificación de sus miembros.

Pueblo	Departamento(s)	Pueblo	Departamento(s)
Araona	Mojeño-trinitario	.....
Aymara	Mojeño-ignaciano	.....
Baure	Moré	.....
Bésiro	Mosetén	.....
Canichana	Movima	.....
Cavineño	Pacawara	.....
Cayubaba	Puquina	.....
Chácobo	Quechua	.....
Chimán	Sirionó	.....
Ese ejja	Tacana	.....
Guaraní	Tapieté	.....
Guarasugwe	Toromona	.....
Guarayu	Uru-chipaya	.....
Itonama	Weehnayek	.....
Leco	Yaminawa	.....
Machajuyai-kallawayá	Yuki	.....
Machineri	Yurakare	.....
Maropa	Zamuco	.....

Actividad 3: Comparaciones, similitudes y diferencias

Navega en Internet y busca las constituciones de 1994 y del 2009. Luego, Consulta el Art. 1 de la Constitución Política del Estado reformada en 1994 y el Art. 1 de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia del 2009 y compáralos.

2. Deslindes y delimitaciones conceptuales

La diversidad es un elemento constitutivo de los seres humanos, más aún en las sociedades indoamericanas, las cuales desde su nacimiento como repúblicas optaron deliberadamente por invisibilizar su diversidad étnica, cultural y lingüística con la ilusión de crear un Estado y una nación homogéneos a tono con la *modernidad*. Estas diversidades se expresan todavía en escenarios de lucha por el reconocimiento de la diferencia, no desde una perspectiva liberal de tolerancia, sino, más bien, desde una óptica de negociación y diálogo entre sujetos y colectividades culturalmente diferenciadas. Con ello, se busca superar la visión relativamente reciente de coexistencia que se ha impuesto en la lógica gubernamental latinoamericana a raíz de la impronta del multiculturalismo neoliberal anglo-sajón en el continente (Hale, 2005).

Como se puede colegir, la atención a la diversidad en los contextos latinoamericano y mundial sigue por lo general dos grandes corrientes: el multiculturalismo y la interculturalidad, cada una desde diferentes vertientes y bajo distintas connotaciones (González, 2019). Previo al análisis de cada una de estas corrientes, cabe precisar que la noción de multiculturalidad nos permite describir y caracterizar un contexto y una realidad sociocultural marcada por la presencia y coexistencia de diversas culturas, así como también por diversas lenguas y formas de hablar en un espacio geográfico determinado. Desde esa perspectiva, todas las sociedades y países latinoamericanos son multiculturales y lo han sido desde su constitución, como de hecho también son multiculturales la mayoría sino todos los países del mundo.

Frente a esta situación de hecho –la multiculturalidad– y para manejarla, en un momento histórico cuando entra en crisis el modelo de Estado-nación, copiado o calcado de la Francia postrevolucionaria, surgen las nociones de interculturalidad desde América del Sur y de multiculturalismo, desde América del Norte. En ambos casos, se trata de responder sea a las demandas, en el sur, o a las necesidades, en el

norte, de colectivos sociales con culturas y lenguas diferentes de aquellas propias de las clases dominantes en el poder.

En este marco, mientras la multiculturalidad constituye una categoría *descriptiva*, la interculturalidad es más bien una categoría *proyectiva* o *prospectiva*, y *multiculturalismo* e *interculturalismo* aluden a normatividad y a políticas gubernamentales, diseñadas para manejar la diversidad cultural y lingüística. En relación a ello, es necesario mencionar que los términos *interculturalidad* e *interculturalismo* son a menudo utilizados como sinónimos.

Tabla 1: Conceptos utilizados en relación con la descripción, análisis y gestión de la diversidad sociocultural y lingüística

Conceptos	Naturaleza	Finalidad	Ámbito
Multiculturalidad	Descriptiva	Descripción	Académico
Interculturalidad	Proyectiva o prospectiva	Análisis	Académico, social y político
Multiculturalismo	Normativa	Gestión	Política pública
Interculturalismo	Normativo	Gestión	Política pública

2.1. Multiculturalismo e interculturalidad

El **multiculturalismo**, como política gubernamental para gestionar de la multiculturalidad, se introduce en los países latinoamericanos de la mano de los organismos internacionales y de los bancos de desarrollo a partir de la década de 1990, con la irrupción global del neoliberalismo. Esta perspectiva que nace en Canadá (Kymlicka, 2001), rápidamente adoptada por los Estados Unidos y Europa, busca responder a los desafíos que plantean los números crecientes de migrantes del Sur que dejan sus países en búsqueda de mejores condiciones de vida y del *sueño americano*, en general. Los países receptores, sobre todo aquellos considerados del primer mundo –sean de Norte América o Europa–, se encuentran ante lo que ellos consideran *un problema* y ante una

cuestión de derechos fundamentales vinculada con el acceso a servicios diversos por parte de personas que también contribuyen al crecimiento económico de los países de acogida. Las personas migrantes llegan cargadas de sus culturas y lenguas y a veces también con sus familias, que en un determinado momento necesitan educación escolar. Como resultado de ello, los centros educativos se ven ante una diversidad de rostros y voces, y la estrategia para resolver esta situación es la educación multicultural. Lo propio ocurre en otros ámbitos de la vida social, como en la salud, las comunicaciones y otros tipos de servicios, por lo que, en aras de gobernabilidad, el Estado y la sociedad adoptan algunas políticas de reconocimiento de estas particularidades culturales y ofrecen algunos servicios diferenciados.

Con estas concesiones, pero sin cuestionar el sentido del Estado-nación, el multiculturalismo reconoce la presencia de colectivos sociales diferenciados, pone en evidencia el mosaico cultural de la sociedad, apela a la tolerancia y busca asegurar la coexistencia pacífica. Sin embargo, las relaciones entre los diferentes que llegan del sur y los naturales de los territorios del Norte a los que se migra no logran ser fluidas ni tampoco respetuosas, por lo que predomina una lógica de *juntos pero no revueltos*, configurándose una suerte de nichos o guetos en las ciudades donde habitan los migrantes (López, 2019). Se observa un reconocimiento desde una mirada esencialista de la diversidad, y se establecen medidas de discriminación positiva o de acción afirmativa de las personas y colectivos subalternos. En resumen, desde el multiculturalismo se busca

[...] acoger [...] a familias y trabajadores del Sur, portadores de culturas diferentes y que pueden hablar lenguas distintas a las usadas en los países de acogida. Si bien se les reconocen derechos específicos, se busca evitar conflictos y todo tipo de riesgo para el proyecto liberal, pues ni el modelo económico ni el Estado-nación están en entredicho. (López, 2009, p. 152)

Al ser el multiculturalismo hijo del neoliberalismo, donde el modelo económico está supeditado al mercado, la normatividad respectiva maquilla la diversidad porque no propicia diálogos reales que permitan relaciones horizontales entre los sectores dominantes y los subalternos. Su traslación acrítica a América Latina se topa con diferencias abismales de contexto, con serios problemas políticos y con la resistencia de los subalternos, pues aquí "Frente al afán liberador y descolonizador de los Pueblos Originarios, prima la consolidación del proyecto neoliberal sustentado en la vigencia de la condición colonial" (López, 2009, p. 152). No se cuestionan las relaciones de poder, las asimetrías sociales, económicas, porque el interés máximo es mantener el status quo en una sociedad que acopla la diversidad al modelo dominante neoliberal caracterizado por la colonialidad del poder, del saber (Quijano, 2000, 1989) y del ser (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), así como también por una colonialidad lingüística o del hablar.

Por su parte, la **interculturalidad** nace a inicios de la década de 1970 desde América Latina, desde lo que se considera periferia, desde una posición subalterna o tercer mundo. Surge como iniciativa vinculada directamente con la realidad indígena, y se va tejiendo y redefiniendo en sentido inverso al acostumbrado, desde abajo hacia arriba. Surge en una región del mundo que comprende entre sus entrañas una realidad diversa, heterogénea y compleja, caracterizada por la opresión, la discriminación, el racismo y la exclusión de los Pueblos Indígenas, los cuales a pesar de siglos de colonización han logrado resistir y sobrevivir.

El corazón mismo de este enfoque es el diálogo y el reconocimiento de las relaciones de poder existentes entre los dialogantes. Su finalidad es aprender a vivir juntos, tejiendo redes de interacciones, y esencialmente alcanzar la igualdad y la justicia social sin que los subalternos tengan que renunciar a sus particularidades socioculturales y lingüísticas. Desde esa perspectiva, se busca trascender los regimenes de coexistencia para incursionar en nuevos modos de convivencia democrática en los que se

reconozca la dignidad de las personas y colectivos que cohabitan en un determinado espacio geográfico.

En cierto modo, la interculturalidad constituye una noción contra-hegemónica y subversiva en tanto cuestiona la condición colonial que persiste en los países amerindios, además de plantear la urgencia de responder a la deuda histórica que los Estados nacionales tienen con los Pueblos Indígenas-Originarios por los siglos de opresión, explotación y colonización. También explicita la racialización de la diferencia cultural, en aras de un empoderamiento y para que, desde la agencia que nace desde abajo, se pueda alcanzar una igualdad con dignidad (López, 2009). Para López, la interculturalidad:

Supone [...] no sólo reivindicar el derecho a la diferencia, apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas [...], sino además un nuevo lugar para lo indígena en la sociedad "nacional", [con] participación política activa en la identificación y resolución de los problemas que atañen a todo el país, y, por ende, ingreso con nombre y mérito propio de los indígenas a la comunidad política como sujetos de derecho; en suma, la forja de nuevos modos de relacionamiento social entre diferentes y, por ende, mayor democracia y nuevo sentido ciudadano. (López, 2009, p. 179)

Históricamente, la interculturalidad nace de los Pueblos Indígenas, subalternizados que reclaman derecho al territorio, agua y bosques, justicia social, y también derechos culturales y lingüísticos, cuestionan las relaciones de poder y la estructura racializada de la sociedad, la política y la economía. En el fondo, la interculturalidad nos remite a luchas emancipatorias que cuestionan el corazón mismo del neoliberalismo. Por ello, Walsh (2000) considera que la interculturalidad nos remite a

[...] complejas relaciones, negociaciones, e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y

que parte de las asimetrías sociales, económicas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia – la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (Walsh, 2000, pp. 9-10)

2.2. Delimitaciones entre intraculturalidad e interculturalidad

Anibal Quijano (2000, 1989) argumenta que la colonialidad del poder nace de la mano del concepto de raza, a partir de la conquista de América por Europa, con España como su mayor exponente. En ese momento, comienza la negación de esos otros mundos diferentes que trajo consigo un nuevo patrón de poder racializado que terminó ubicando a los vencidos y a sus modos de vivir, concebir, conocer y explicar el mundo en situación de inferioridad en relación a los conquistadores, su vida y conocimientos, ubicados en la escala superior. La relación entre la colonialidad del poder y la colonialidad del lenguaje sacan a la luz las relaciones de poder y asimetrías que predominan entre los sistemas de conocimientos, culturas y lenguas indígenas y los dominantes o hegemónicos, que en la mayor parte de América Latina y en Bolivia nos remiten a lo occidental, cristiano, al castellano y a la predominancia del eurocentrismo. En este entretrejo de relaciones, el quechua y el aymara, junto a los demás idiomas originarios, ocupan una posición de inferioridad. Así como en el imaginario colectivo de la sociedad boliviana existen culturas mejores y culturas peores o sin posición social alguna, ciudadanos de primera y

ciudadanos de segunda, se aspira a poseer la forma y calidad de vida planteadas por el modelo hegemónico, neoliberal, capitalista y de habla castellana.

Este modelo se constituye en un horizonte simbólico y aspiracional para quienes se autoadscriben como pertenecientes a Pueblos Indígenas, así como también para aquellos que todavía no lo hacen. Desde la conquista, el sistema invasor melló las subjetividades de los indígenas para que hacerlos serviles al sistema impuesto; de ahí se explica la pérdida gradual de autoestima y orgullo étnico. Por tanto, en un contexto donde lo ajeno y de afuera es más importante, la intraculturalidad constituye un elemento clave de fortalecimiento identitario, porque invita a mirarse en el espejo étnico, para reconocerse como perteneciente a un Pueblo Indígena, y, a partir de ello, reafirmarse y sanar los traumas y heridas coloniales transmitidos de generación en generación.

La Ley 070 “Elizardo Pérez y Avelino Siñani” de 2010 recupera dos factores esencialmente complementarios de la nueva construcción como país plurinacional: la intraculturalidad y la interculturalidad. La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión sociocultural de las Naciones y Pueblos Indígenas-Originarios-Campesinos, como de las llamadas comunidades interculturales (*sic, cf.* 2.4) y las afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basándose en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. Se plantea que en el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporen los saberes y conocimientos de las todas estas Naciones, Pueblos y comunidades. Por su parte, la Interculturalidad implica la interrelación e interacción equitativa y respetuosa de filosofías, conocimientos, saberes, lenguas, ciencias y tecnologías propios de cada comunidad cultural con los de otras culturas, lo que también contribuye al fortalecimiento de la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las Naciones y Pueblos bolivianos con los del resto del mundo; y se promueve la valoración, convivencia y diálogo

entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia. Para que estos diálogos interculturales sean posibles, es importante recuperar la confianza en la sabiduría, lengua y cultura propia.

2.3. Interculturalidad y lugar de enunciación

Si bien la noción de interculturalidad es un concepto interrogador de la realidad y por ello potencialmente movilizador y subversivo, es necesario reconocer la existencia de diferentes tipos de interculturalidad, unos más cercanos al multiculturalismo y al liberalismo, otros más en coherencia con las lucha anticolonial de los Pueblos Indígenas. Se identifican tres tipos de interculturalidad: funcional, crítica y transformativa.

La **interculturalidad funcional** capitaliza la diversidad de forma utilitaria para hacer más eficiente y eficaz al Estado-nación ante situaciones de mayor visibilidad de la complejidad sociocultural y lingüística de la sociedad y ante los reclamos que comienzan a surgir de ella. Resulta funcional por estar al servicio de los intereses de los sectores dominantes blanco-mestizos, constituidos como sector hegemónico y que tienen el control del Estado y de su funcionamiento (cf. Tubino, 2005).

Esta forma de interculturalidad es aquella que las instituciones del Estado hacen suya para promover el diálogo entre diferentes, sin abordar las asimetrías que lo condicionan; por lo que encubre las relaciones de desigualdad y verticalidad relacional. En otras palabras, hace abstracción de la vigencia de la condición colonial. Por tanto, las normas y políticas interculturales funcionales, antes que contribuir a la transformación de las inequitativas relaciones sociales, económicas, políticas, etc. entre diferentes, propenden al mantenimiento del *status quo*, y, por ende, favorecen al sector hegemónico blanco-mestizo y criollo (López, 2019). Este tipo de interculturalidad es capitalizado por el sector dominante que adopta un lenguaje políticamente correcto y se muestra tolerante ante la diversidad, aunque en el fondo persistan en visiones dicotómicas

racializantes. Mientras no sean afectados sus privilegios y prerrogativas, son tolerantes con los otros que consideran *diferentes*.

Por su parte, la **interculturalidad crítica** trasciende la interculturalidad funcional en tanto cuestiona los factores –políticos, económicos, sociales e incluso militares–, que condicionan el diálogo intercultural (Walsh, 2008, Tubino, 2005, Fonet-Betancourt, 2000). La adopción de una posición crítica trastoca las cuestiones estructurantes de todo diálogo entre diferentes, sobre todo aquellas de índole social, étnica, lingüística y de género, porque los dialogantes no comparten un mismo estatus étnico ni de clase. Unos se encuentran en mejores condiciones sociales, económicas, educativas y lingüísticas que otros, por su pertenencia al sector hegemónico. De ahí que las condiciones para un diálogo democrático y sincero no sean reales. Adoptar una posición crítica frente al contexto y a las condiciones del diálogo resulta determinante pues nos remite a las relaciones de poder frente a quienes son considerados cultural y lingüísticamente diferentes, así como también a descubrir cómo opera la colonialidad del poder, del saber, del ser y del hablar.

En tal sentido, la aplicación y ejercicio de la interculturalidad debe cimentar las bases para la ciudadanía intercultural, generando políticas educativas y comunicativas que permitan la convivencia plena, intercultural, activa y crítica, para, de esa forma, superar la brecha entre el discurso de tolerancia y coexistencia, y pasar a la práctica del respeto y de la coexistencia en aras de la ansiada unidad en la diversidad.

En tercer lugar, se plantea la **interculturalidad transformativa**, la cual, sin renunciar a la crítica, busca avanzar hacia la concreción de comportamientos cada vez más interculturales, a partir de las complicidades que se establecen en la actuación cotidiana de individuos y colectivos sociales comprometidos con la diversidad y la diferencia en la que participan miembros de los sectores hegemónicos y subalternos. En otras palabras, la interculturalidad transformativa es por naturaleza performativa, se construye en la actuación cotidiana y desde ese lugar de

enunciación y de acción social y política se proyecta hacia la sociedad en su conjunto (López, 2021a, 2019, 2009). Así, se comprende que:

Una interculturalidad transformativa supone que todos reflexionemos sobre las situaciones y circunstancias que inciden en la construcción de la hegemonía cultural y en la subalternización de determinadas comunidades sociohistóricas. Paralelamente [...] implica una participación activa y comprometida con la transformación de esta realidad. De este modo, a partir de la comprensión, racional y afectiva, de las situaciones y circunstancias histórico-políticas conducentes a la minorización y subalternización de unos grupos sociales por otros, la praxis social y política comprometida con la lucha por la emancipación social de los sectores subalternos genera progresivamente nuevas formas de convivencia y de relacionamiento social y, por ende, la transformación de la sociedad en su conjunto. (López, 2019, p. 71)

Para materializar este tipo de interculturalidad, a través de procesos de acción-reflexión-acción y de co-creación de más horizontales espacios de diálogo y escucha activa, los involucrados reconocen la posición en la que cada uno se encuentra, y desde ese lugar, cohabitan espacios comunicativos de pensamiento y actuación y aprenden a vivir juntos entre diferentes. De este modo, se aprovechan las ventanas de posibilidad que ofrece la interacción cotidiana entre diferentes, aun cuando se trate de microsituaciones y eventos localizados que inciden en que los sujetos adquieran a través de su comportamiento sentires interculturales día tras día.

Situaciones como las que se dan en los centros educativos desde el nivel inicial hasta el secundario, en las universidades, en los lugares de trabajo, las asociaciones civiles y sindicatos, entre otras instituciones, constituyen escenarios privilegiados para la performatividad intercultural. Así, imbuidos de una nueva ética y posicionamiento político, la actuación reiterada y concreta de los individuos genera progresivamente una

disposición intercultural igualmente insistente y terca hasta hacerse habitual y permanente. Las universidades públicas, como la Universidad Mayor de San Simón, donde confluyen estudiantes de distintos orígenes étnico-culturales y clases sociales, que recurren a igualmente diferentes lenguas y variantes de las mismas, tienen ante sí el desafío de constituirse en espacios para la construcción de una interculturalidad transformativa, de manera que sus estudiantes, docentes y personal administrativo adquieran competencias interculturales, ejerciéndolas día a día; es decir, en la misma performatividad intercultural (López, 2021a).

2.4. De colonizadores a interculturales

No es posible cerrar este análisis de las distintas acepciones que toma el término intercultural sin revisar brevemente, en el caso boliviano, el uso que se hace del término interculturales en la normatividad vigente y la práctica política bolivianas. El Art. 5 de la Constitución del 2009, que define al pueblo boliviano, señala explícitamente que: “La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano”.

Como se puede apreciar en la definición citada, se habla de la nación boliviana (en singular), aun cuando se reconoce el carácter plurinacional del país. También se destaca que conforman la nación, además de todas las bolivianas y bolivianos, en tanto individuos, los pueblos y naciones indígena originario campesinos (sic), en tanto colectividades; sumando a estos grupos histórico-sociales también las comunidades interculturales y afrobolivianas. Al respecto, cabe destacar dos cuestiones importantes; de un lado, el uso disruptivo de la frase que califica a los pueblos y naciones “indígena originario campesinos”, sin recurrir a las necesarias comas o a la conjunción “y”: y, acostumbradas en la lengua castellana; así como, de otro lado, la calificación de interculturales para quienes

anteriormente, y desde 1971, se conocía oficialmente como colonos o colonizadores.

Entre otros, Schavelzon (2012) precisa cuán difícil fue concertar puntos de vista entre los distintos sectores y organizaciones sociales para llegar a tal denominación tanto antes como durante las deliberaciones que tuvieron lugar en la Asamblea Constituyente. De todo ello, se recupera que la ruptura deliberada con la norma guarda relación con la necesidad política de mostrar como un todo a pueblos y naciones de distinta raigambre y trayectorias sociales y políticas: los pueblos y naciones de tierras bajas y altas, los ayllus primigenios y los sindicatos campesinos establecidos desde 1952 y también a quienes se autoidentifican como indígenas y a quienes prefieren hacerlo más como originarios y campesinos, nuevamente en referencia a la Revolución del '52. Y es que, en las deliberaciones sostenidas, todos querían verse representados y establecieron un símil con la forma en la que se usan los apellidos paterno y materno de las personas, sin comas (Schavelzon, 2012, p. 115). En cuanto al segundo punto, los colonizadores andinos no se veían representados en la definición de pueblo boliviano inicialmente propuesto y, al exigir su inclusión, cayeron en cuenta de los problemas que se derivaban del uso de la denominación de colonizadores, pues "en tiempos de descolonización, un sector de 'colonizadores' no cabe" (citado en Azcárgaga, 2019, p. 129). En el marco de estas deliberaciones, el año 2007 la ex Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), creada en 1970-1971, modifica su denominación y se constituye en la Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia (CSCIB); cambio con el cual exigen ser incluidos en la definición de "pueblo boliviana" (Schavelzon, 2012, p. 113-114).

Como se recuerda, desde comienzos de la década del 2000, la CSCB, hoy CSCIB, a la que pertenecía Evo Morales, es una de las organizaciones clave fundadoras del MAS-IPSP y, además, una de las impulsoras de la Asamblea Constituyente. Ellos se autodefinen como de origen aymara,

quechua y de otros pueblos originarios que migraron a las tierras bajas ante la falta de tierra en el altiplano y en los valles en busca de mejores condiciones de vida, asentándose sobre todo en las zonas subtropicales: "La gente del occidente tiende a migrar a Beni, Pando o Santa Cruz, porque allá la tierra es grande" (Página Siete, 09/03/2014). En diferentes declaraciones ellos reconocían que estas comunidades de migrantes reunían a personas y familias de distinto origen y procedencia: "Somos mezcla de aymaras, quechuas, lecos, mosetenes, afrobolivianos. Somos la mezcla de todo. Los interculturales somos vecinos de los indígenas [...]. Estamos centrados en Santa Cruz. En cada diez hectáreas allá está una familia de interculturales." (Página Siete 09/03/2014). También reconocían el traslado al nuevo ecosistema de productos y prácticas de sus lugares de origen así como también la existencia de matrimonios interétnicos: "Tenemos origen quechua, aymara, algunos hermanos van a las fiestas, chuño, papa, pero viven en el trópico o en San Julián. Los aymaras de distintos lugares son distintos. Entre quechuas y mosetenes, aymaras y lecos hay matrimonios interculturales" (Schavelzon, 2012, p. 114). Al 2014, la CSCIB contaba con cerca de dos millones de miembros y superaba en afiliados a la CSUTCB así como también a las otras organizaciones matrices de los indígenas, originarios y campesinos de Bolivia (Página Siete, 09/03/2014).

Como se puede apreciar, en este contexto, interculturalidad connotaría varias cosas a la vez; de un lado, fusión, mezcla e hibridez; y, de otro, intercambio y diálogo cultural entre pobladores provenientes de distintos lugares. Zonas como el Chapare constituirían una suerte de "melting pot" o crisol de culturas. Sin embargo, cabe destacar que, con el reemplazo de la denominación colono a intercultural, en Bolivia la noción pierde la fuerza liberadora con la cual nació, pues multiculturalidad e interculturalidad constituirían ambas categorías descriptivas de una realidad social determinada. Adicionalmente, y como algunos líderes andinos destacan, la nueva denominación estaría siendo utilizada con

finés políticos para negar u ocultar la identidad personal y colectiva de los migrantes aymaras y quechuas:

[...] la gente que vive, por ejemplo, en Palos Blancos o Caranavi, incluso en Yapacaní [...] es de origen aymara o quechua [...] se trata de una población colla. Interculturalidad es un término para negar esa identidad nacional. El Gobierno evidentemente se ha servido de esas personas reagrupándolas bajo ese denominativo y ahora quieren registrar a todos los que no son nada (sic). Es por eso que ahora son interculturales. (Untoja, en Página Siete, 09/03/2021)

Schavelzon (2012) va más allá al observar una suerte de mutación en la noción de interculturalidad, en el contexto de la plurinacionalidad boliviana y de la llegada al poder de algunos sectores indígenas; de categoría utilizada en el país por más de dos décadas para referir a los conflictos entre los sectores hegemónicos blanco-mestizos y los subalternos indígenas, interculturalidad nos referiría a las diferencias culturales y conflictos de distinta índole que se suscitan en el quehacer cotidiano y también en el ejercicio político y en el relacionamiento con el Estado entre indígenas y originarios; es decir, entre Pueblos Indígenas de tierras altas y de tierras bajas. En tal situación, cabe también tomar nota de la asimetría que se establece en los territorios de acogida entre los naturales de tales tierras y los migrantes, quienes se ven a sí mismos como superiores, imponen sus visiones, formas de vida y reglas de juego sobre los pobladores de tierras bajas e instauran una nueva jerarquización, producto de una visión andinocéntrica.

Respecto de la relación entre interculturalidad y multilingüismo, cabe también reflexionar sobre lo que implica la presencia de pobladores y familias hablantes de lenguas andinas, como el quechua y el aymara, en ambientes donde antes predominaban los idiomas de esos territorios. Al respecto, por ejemplo, se observa cómo, en algunas localidades del Chapare, el quechua se superpone al yuracaré y en ocasiones también lo desplaza; y, del mismo modo, en algunas comunidades del TIPNIS

coexisten no sin dificultad el quechua y el moxeño. ¿Será que el cambio de denominación de *colono* a *intercultural* conllevará también a actitudes más democráticas de los excolonos frente a la diversidad sociocultural y lingüística de los territorios a los que se desplazan o los seguirán viendo como *salvajes* o *menores de edad*, reproduciendo de este modo las actitudes e ideologías coloniales? ¿Qué estará pasando en Pando, a raíz del influjo creciente de aymara y quechua hablantes de las dos últimas décadas? Las interrogantes son múltiples y desafían en la práctica las nociones de interculturalidad y plurinacionalidad.

Actividad 1: Multiculturalismo vs Interculturalidad

Complementa el cuadro estableciendo las diferencias entre multiculturalismo e interculturalidad/

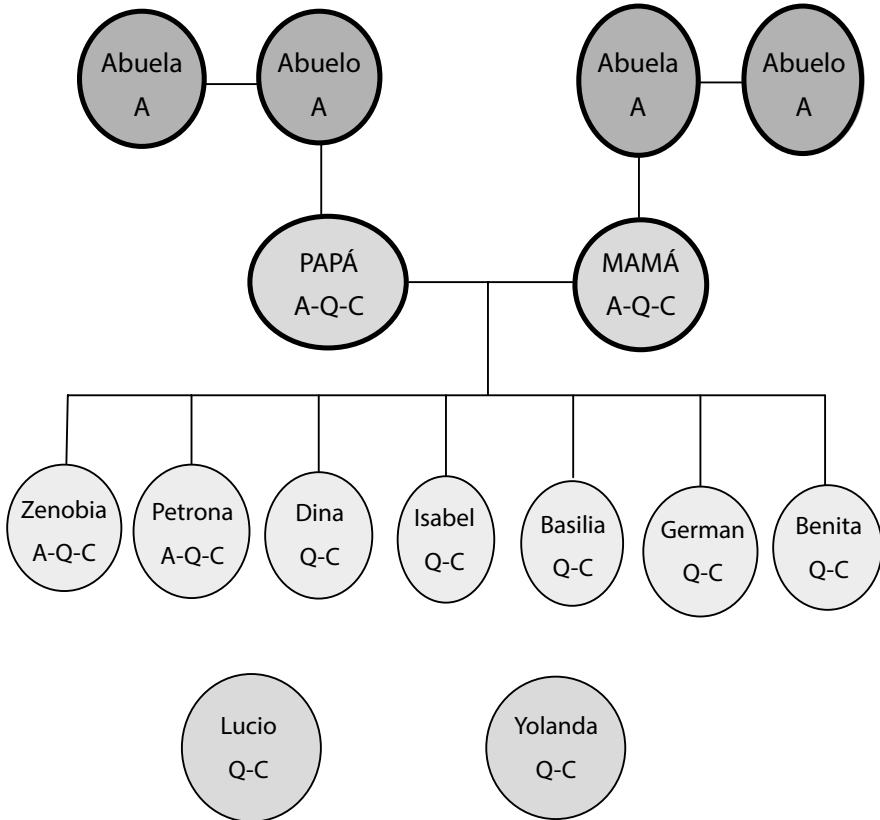
Multiculturalismo	Interculturalidad
Similitudes	
Diferencias	
Reflexiones personales	

Actividad 2: Mi árbol lingüístico

Primero conoce el árbol lingüístico de una estudiante del Diplomado de Culturas y Lenguas.

El árbol lingüístico de Isabel Condori Chiri

Abreviaturas: A = Aymara Q = Quechua C = Castellano



Mis abuelos y abuelas, tanto por parte de mi madre y mi padre hablaban el aymara. Solamente tuve la oportunidad de conocer a mi abuela Margarita por parte de mi padre. Tengo pequeños

recuerdos, porque cuando ella aún vivía, yo era pequeña. Mis padres, los dos, son de una comunidad aymara llamada Culta, que se encuentra en la frontera entre Oruro y Potosí. Según cuentan mis padres, ellos solían llevar sal para vacas al municipio de Aiquile, la vendían y compraban maíz; y nuevamente regresaban a su comunidad aymara. Como mis hermanas iban creciendo, mis padres decidieron migrar definitivamente a Aiquile para garantizar la educación escolar de mis hermanas mayores. En este municipio tuvieron que aprender a hablar el quechua, la que considero su segunda lengua, y aprendieron también el castellano como tercera lengua. En ese proceso, nací, crecí y estude en Aiquile. Solamente dos de mis hermanas mayores aprendieron a hablar aymara, a nosotras las/os menores solían hablarnos normalmente en quechua, pero cuando se trataba de temas privados y no querían que mis hermanos/as se enteraran, hablaban en aymara. Yo y mis hermanos menores no sabemos hablar aymara, pero sí hablamos el quechua. Por los procesos de colonización que sufrieron los pueblos indígenas, las lenguas originarias del continente amerindio fueron subalternizadas, porque se clasificaron en lenguas que son importantes o dominantes y en lenguas de la periferia que se consideran no relevantes. Las lenguas indígenas históricamente han ocupado un segundo plano.

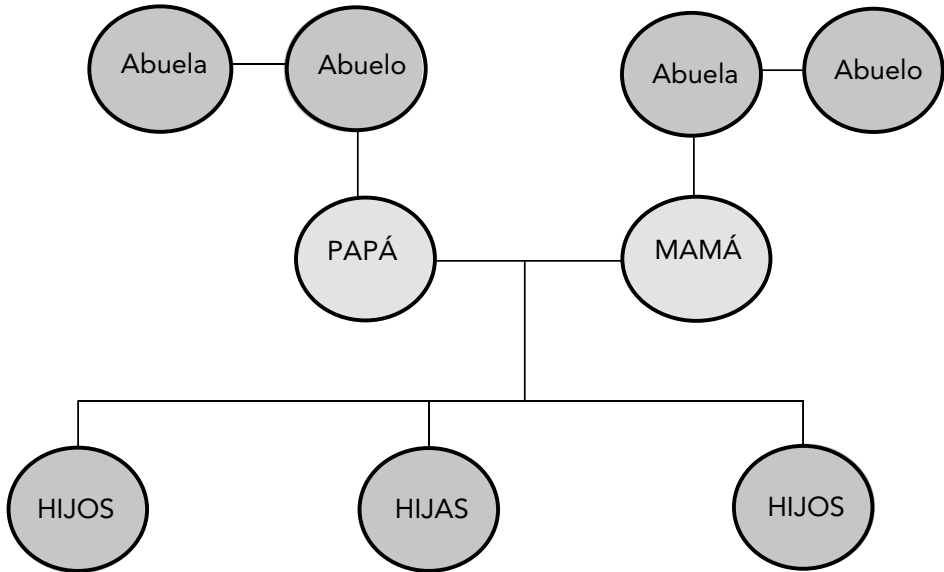
En el caso de mi entorno familiar, caigo en cuenta que el aymara fue desapareciendo poco a poco en mi círculo consanguíneo, debido a que mis padres no consideraron relevante enseñarnoslo, puesto que la lengua también se racializa. Pero por el contexto y realidad donde se instalaron mis padres, aprendimos a hablar el quechua, personalmente considero que el quechua no solamente es idioma, sino que es una cosmovisión que plantea alternativas de vida al capitalismo.

Isabel Condori

Después de haber examinado el árbol lingüístico de Isabel y leído su relato, elabora tu propio árbol lingüístico.

Mi árbol lingüístico

Abreviaturas: X = Y = C = Castellano



Una vez elaborado el árbol lingüístico, realiza una descripción reflexiva, de manera que puedas mirar tu historia familiar enfatizando las lenguas que hablaban y hablan cada de uno de los miembros de tu familia.

.....

.....

.....

.....

.....

Actividad 3

Identifica las similitudes y diferencias entre intraculturalidad e interculturalidad.

Intraculturalidad	Interculturalidad
Similitudes	
Diferencias	
Reflexiones personales	

Actividad 4: Interculturalidades

Identifica las diferencias entre estos tres tipos de interculturalidad.

Interculturalidad

Diferencias

Funcional

.....
.....

Crítica

.....
.....

Transformativa

.....
.....

Actividad 5: Mi posición

Escribe tu opinión sobre el tipo de interculturalidad que más se ajusta a tu práctica de vida.

.....
.....
.....
.....
.....

3. Interculturalidades y plurinacionalidad: más allá de la retórica legal y del discurso académico

Más que reflexión social y discurso académico, la interculturalidad es sobre todo acción cotidiana. Ello exige aprovechar las ventanas de

posibilidad que la enunciación de este término abre, hasta constituirse en acción sentipensada, reiterada y habitual; es decir hasta llegar a una interculturalidad transformativa. Trascender la normatividad legal y el discurso académico supone retos individuales y colectivos para hacer de la interculturalidad una práctica de vida.

A nivel personal, la intraculturalidad, como antesala de la interculturalidad, requiere que cada quien se mire hacia adentro, en el espejo étnico para reconocer positivamente sus orígenes socioculturales, sus formas de pensar, sentir, actuar y hablar para aceptarse, y también con seguridad y relativo orgullo relacionarse de igual a igual con los demás. Esta toma de posicionamiento personal y político frente a la autobiografía e historia familiar y comunitaria conlleva la aceptación y valoración de la trayectoria histórica, filosofía, forma de vida, lengua(s) del Pueblo Indígena al cual cada quien se adscribe voluntariamente o al que pertenecen sus mayores. Conocerse a uno mismo y descubrir y reconstruir la historia social y política de su Pueblo permite a cada individuo estar en mejores condiciones para un diálogo intercultural equitativo y horizontal.

En el campo político, la aplicación de la interculturalidad como política de Estado debe trascender el reconocimiento de la diferencia y el plano de la multiculturalidad factual que históricamente ha caracterizado a Bolivia. Por una parte, exige del Estado una devolución del poder y de los derechos arrebatados históricamente a los Pueblos Indígenas para que vuelvan a ser ellos mismos los protagonistas de su historia y de su futuro; y, por otra, la implementación de políticas diversas que ayuden a quienes son parte del sector hegemónico a leer crítica y reflexivamente su historia de privilegios para ponerse al menos figurativamente en los zapatos de los subalternos y sentipensar con ellos un proyecto de futuro diferente y compartido. Dicho de otro modo, desde la institucionalidad del Estado es menester construir escenarios donde la diversidad étnica, cultural y lingüística sea vista como recurso y potencialidad y ya no como un problema.

Para que lo anterior sea posible, se requiere recuperar el sentido de la lucha indígena por una vida digna y por el derecho a ser iguales pero diferentes. Desde esa perspectiva, por ejemplo, urge repensar las normas que regulan las autonomías indígenas, superar el centralismo y la toma de decisiones desde el lugar del poder, hacer efectiva la oficialidad de las lenguas indígenas-originarias, convertir el castellano en una lengua capaz de vehicular una relación interétnica e intercultural respetuosa y equitativa, así como también emprender campañas masivas de información y comunicación dirigidas a todas y todos, que estén destinadas a re-escribir la historia boliviana para promover una lectura crítica de los hechos y de sus protagonistas, reinscribiendo el papel que en el proceso jugaron los Pueblos Indígenas y también el Afroboliviano. Del mismo modo, será necesario emprender acciones similares destinadas a convencer afectiva y racionalmente a todos y todas respecto de las ventajas que tiene ser parte de una sociedad cultural y lingüísticamente diversa.

En ese proceso, la educación está destinada a jugar un papel fundamental, pues se trata sobre todo de formar a las nuevas generaciones para que, desde pequeños, aprendan a convivir en una sociedad multicultural y plurilingüe y desarrollen competencias interculturales desde la acción cotidiana. Por su parte, las universidades tienen ante sí la tarea de formar profesionales que, conscientes del eurocentrismo que ha primado en la construcción de sus campos disciplinares y formativos, abran sus mentes y corazones a otros horizontes cognoscitivos, afectivos y políticos.

En el ámbito estrictamente lingüístico, una educación para la plurinacionalidad debe trascender la celebración de la diversidad lingüística, enquistada actualmente tanto en las esferas del Estado como entre las propias comunidades de hablantes para reinscribir el uso de las lenguas originarias, en sus múltiples manifestaciones, en la praxis social cotidiana, recuperando así, de un lado, la transmisión generacional de las lenguas indígenas en los hogares; y, de otro,

estimulando su uso irrestricto en los centros educativos y en diversos espacios de la vida social escolar. Así como se plantea la enseñanza y el aprendizaje en lengua originaria para los estudiantes que poseen una lengua indígena como idioma materno o para quienes lo tienen como lengua de uso predominante, también es necesario diseñar estrategias de uso y aprendizaje de las lenguas originarias y del castellano en los distintos escenarios sociolingüísticos actualmente existentes. Entre ellos está obviamente aquel en el cual se ubican los educandos, sean indígenas o no, que tienen actualmente el castellano como lengua materna y a quienes también les asiste el derecho a aprender como segunda lengua el idioma indígena más hablado en su región. Y es que no hay mejor forma de desarrollar sentires y competencias interculturales que aprendiendo otras lenguas, en tanto ellas constituyen ventanas a otras realidades, formas de pensar y de vivir. En reconocimiento de la vigencia de la colonialidad del poder, del saber y del ser, así como de la colonialidad lingüística, es imprescindible emprender campañas de comunicación que seduzcan a las madres y padres de familia de los sectores hegemónicos respecto de las ventajas cognitivas y afectivas de un bilingüismo precoz, entre las cuales se encuentra también una mayor predisposición favorable para el aprendizaje de una tercera lengua, la cual puede bien ser un idioma extranjero.

Finalmente, en el campo lingüístico no cabe otra cosa que hacer efectiva la oficialidad constitucional de las lenguas originarias, implementando lo establecido por la ley de políticas y derechos lingüísticos. El mayor desafío en este campo lo tiene el Estado plurinacional, el cual, pese a todo el aparato legal que tiene a su favor, sigue funcionando desde un marco de referencia monolingüe y, en muchos casos, también monocultural. El uso del idioma originario en las instituciones públicas y en los medios de comunicación masiva debe ser el común denominador que detone una real interculturalidad en la sociedad boliviana. Obviamente que, dada la historia lingüística nacional, la reinscripción social y política de las lenguas indígenas se dará en un escenario bilingüe o plurilingüe en el cual los

idiomas ancestrales de Bolivia compartan dominios, espacios y funciones sociales con el castellano. Es decir, la transformación trascendental está en hacer de Bolivia un país donde el bilingüismo sea aditivo y estable y no como antes, sustractivo, en tanto estadio previo a la total asimilación al castellano. Por decir lo menos, resulta paradójico querer descolonizar el país a través de la lengua que se utilizó precisamente como herramienta de conversión y colonización.

Evaluación

Una vez concluidas las lecturas del primer capítulo, escribe un ensayo de entre tres y cuatro páginas, tomando como hilo conductor de introducción, desarrollo y conclusión la pregunta siguiente:

¿Cómo han afectado las transformaciones –políticas, económicas, sociales y culturales– que ha vivido el país desde 1952 hasta nuestros días?

En tu ensayo, debes utilizar los términos: diversidad cultural, bilingüismo y plurilingüismo, Estado plurinacional, interculturalidad, intraculturalidad, multiculturalismo.

Es importante que el ensayo sea redactado desde tus vivencias, aplicando los conceptos a tu historia de vida personal y familiar. Tu ensayo debe tener un carácter de autobiografía.

Segunda Unidad: Ciudadanías

Introducción

La historia nos permite saber quiénes hemos sido, quiénes somos, quiénes queremos ser, leernos a nosotros mismos y encarar relaciones interculturales con base en una identidad fortalecida desde la reconstrucción de nuestra trayectoria social y política. En otras palabras, recuperar la memoria de los históricamente excluidos es clave en todo proceso de reconstrucción histórica como el boliviano.

En tal sentido, la presente unidad pretende dar cuenta de la importancia de la memoria oral colectiva, por medio de un ejercicio de una genealogía del presente. Se plantea que el presente es un efecto heredado, resultado de toda una serie de transformaciones que es preciso reconstruir para captar lo que hay de inédito. Es clave tomar la historia como potencial para comprender el presente y problematizar las cuestiones actuales. Para ello, hay que entender la historia, en su composición de "discontinuidades y rupturas, y [donde] el presente es portador de los trazos y las heridas" (Foucault citado en Castel, 2001, p. 6).

Para abrir el debate, en la primera parte de esta segunda unidad se presenta la relación histórica de los pueblos indígenas con el Estado-Nación boliviano para periodizar esa relación a efectos solo didácticos e ilustrativos, dado que la historia no es necesariamente lineal. Así, presenta las diferentes propuestas del Estado desde las políticas de blanqueamiento, civilización, homogeneización y asimilación, y las contrapropuestas del movimiento indígena organizado desde la alianza con el sector liberal en la Guerra Federal, los ciclos rebeldes indígenas, la creación de escuelas clandestinas, las ideas germinales del indianismo-katarismo, la creación de organizaciones indígenas, las diferentes marchas indígenas hasta la materialización de la Asamblea Constituyente y la refundación de Bolivia como Estado Plurinacional para intentar

transformar la sociedad y el Estado desde dentro, y con ello también la noción de ciudadanía.

En una segunda parte, se deslinda lo que se entiende por ciudadanía liberal, étnica e intercultural. También se toma como referencia los tratados internacionales y nacionales que reconocen a los indígenas como sujetos de derecho, tanto individuales como colectivos. Para ello, se presentan algunos artículos referentes a la lengua en los textos del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989) y en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

Finalmente, se reflexiona para trazar algunas pistas para la construcción de una ciudadanía intercultural y para avanzar desde al menos tres frentes: la escuela, los órganos de gobierno del país y las organizaciones sociales, comunitarias y barriales. Para concluir, se establecen algunos desafíos en cuanto a la ciudadanía intercultural activa y el multilingüismo.

1. La lucha indígena por la ciudadanía en Bolivia

La Bolivia de hoy, constituida en Estado Plurinacional, tiene como uno de sus pilares la interculturalidad. Para analizar cómo se llegó a este punto, es necesario revisar la historia del relacionamiento entre los Pueblos Indígenas y el Estado. Como se mencionó en la unidad anterior, el Estado boliviano asumió una ideología monocultural, excluyente, homogeneizante, castellanizante y reproductora de mecanismos coloniales de dominación, en el marco del modelo de Estado-nación y de país unitario. En rigor, Bolivia nació sin el indio y en su contra (Choque, 2006). A través del tiempo y al margen de las políticas gubernamentales, los indígenas plantearon contrapropuestas a la élite que quería resolver el “problema del indio”, a partir de políticas de blanqueamiento, civilización y homogeneización.

Los primeros cuestionamientos indígenas al Estado-nación

Después de la fundación de Bolivia y los primeros años de la república aristocrática, una guerra civil a finales del siglo XIX marcó un antes y un después en la historia boliviana. La Guerra Federal de 1898-1899 entre conservadores y liberales puso en cuestión el carácter unitario del Estado boliviano. Los liberales apostaban por una república federal con el apoyo del campesinado y de un gran sector aymara liderado por Pablo Zárate Willka. Zárate, el temible Willka, sin embargo, fue traicionado y asesinado así como otros líderes de su ejército de aymaras. Sus demandas de restitución de las tierras usurpadas desde el inicio de la república con la expansión de la hacienda y el afán por construir una *Bolivia regenerada*, unida en sus diferencias y además federal fueron desoídas (Mendieta, 2019). La Guerra Federal concluyó con la derrota de los aristócratas sucrenses y la emergencia de un sector burgués mestizo paceño, el cual tampoco cumplió con las promesas hechas a los indígenas (Irurozqui, 1993).



Pablo Zárate Willka con un grupo de seguidores aymaras (1899).
Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Pablo_Z%C3%A1rate_Willka

Como corolario de la Guerra Federal, también conocida como “Guerra de Razas” (Iruzosqui, 1993) se generó un debate respecto a qué hacer con las poblaciones indígenas. La oligarquía de entonces veía al indio como criminal o como víctima, como se colige de la cita siguiente:

[... bajo] la [visión] del “indio criminal”, [...] se justificaba una conducta represiva hacia ellos por ser “criminales sanguinarios en continuo acecho de la raza blanca” y [bajo] la de “indio víctima”, [...] la incapacidad] de subvertir sus instintos por los años de opresión y tiranía ejercida durante la colonia y la época de los caudillos. Ambas imágenes fueron las dos caras del discurso de la “guerra de razas”, destinado a reforzar la negación a la población indígena de una participación activa en la vida política del país. Tanto por ser criminal como por ser víctima, el indio estaba incapacitado para entender la democracia y para ejercer los derechos y los deberes del ciudadano. (Iruzosqui, 1993, p. 169)

La élite criollo-mestiza no veía al indio como a su semejante y par, por lo que resultaba imposible plantear perspectivas de relacionamiento y convivencia democráticos –léase interculturalidad–. Existía también una mirada darwinista, donde el indio no sólo era visto como peligroso sino también inferior y despreciable, responsable del atraso de la nación a causa de su salvajismo y analfabetismo (Larson, 2002).

Si una raza inferior colocada junto a otra raza superior tiene que desaparecer, como dice Le Bon, [y si...] hemos de explotar a los indios aymarás (*sic*) y quechuas en nuestro provecho o hemos de eliminarlos porque constituyen un obstáculo y una rémora en nuestro progreso, hagámoslo así franca y enérgicamente. (Saavedra, 1971, p. 146, citado en Rivera, 1984, p. 74)

En ese proceso de aniquilar al indio, surge durante el gobierno de Tomás Frías la ley de Exvinculación de 1874, en la cual se declaraba jurídicamente extinguida la comunidad india y se prescribía la parcelación

individualizada de las tierras comunales (cf. Rivera, 2003). Esta política no tuvo éxito en la disolución del ayllu, y más bien desencadenó en una red de sublevaciones particularmente en el periodo entre 1910 y 1930.

En ese intervalo, y a pesar de su teoría racista e impulsos civilizatorios, durante el auge de los liberales (1900-1920) se diseñaron políticas para civilizar al indio. Es decir, como apunta Larson (2002, p. 175), para “socializarlos para que cumplieran con labores manuales, para que permanecieran en el campo y para que retuvieran sus propias costumbres”.

Sin embargo, al mismo tiempo se empezaba a gestar en todo el altiplano una red denominada por Rivera (1984, p. 78) como ciclos rebeldes: “una larga cadena de acciones rebeldes que testimonian un lento proceso de reorganización y agitación que se extiende en algunos casos más allá del Altiplano hacía las serranías y valles interandinos de Cochabamba y Potosí”. La consigna era recuperar las tierras comunales por dos vías: la sublevación indígena contra el régimen liberal y la reivindicación de tierras con base en los títulos coloniales que guardaban las comunidades.

En ese contexto, para el movimiento de caciques apoderados,

[...] la escuela se convierte en una estrategia de sobrevivencia enmarcada en la lucha por frenar las expropiaciones de tierras comunales y restituir las tierras usurpadas. La alfabetización se convierte en una necesidad para conocer las leyes y realizar gestiones reivindicativas en mejores condiciones. (Soria, 1992, p. 76)

En aquel momento, la estrategia de la vinculación de la escuela con la tierra era permanente e insoslayable. En el altiplano aymara, al igual que otras partes del país, la estrategia fue recurrir a la formación escolar para adquirir el lenguaje de los verdugos y así poder enfrentarlos en su propio terreno.

Otro de los hitos que hizo visible nuestra diversidad cultural, social y lingüística fue el “infierno verde”, la Guerra del Chaco (1932-1935) entre bolivianos y paraguayos. Esa guerra nos hizo conocernos entre bolivianos, entre indígenas de tierras altas y bajas, entre indígenas, obreros y ciudadanos en un contexto en el cual los indígenas constituían la mayoría de un país que para ellos no existía. Después de la guerra y a raíz de este forzado encuentro, se sientan las bases de la “construcción de nación”; es decir, se despertó la conciencia nacional, en palabras de Zavaleta (s.f., p. 19), “Bolivia encontró vida en un lugar sin vida”.

Casi paralelamente a ese episodio, se instala la Escuela Ayllu de Warisata, una experiencia de educación indígena que se fundó por iniciativa del educador Elizardo Pérez y el amauta aymara Avelino Siñani en la zona aymara de La Paz. De esta dupla indígena-mestiza surge una de las más reconocidas experiencias de educación alternativa en el país; aunque autores como Breinen (2005, citado en Garcés, 2013) sostiene más bien que se trató de una iniciativa estatal para crear condiciones para controlar los cientos de escuelas indígenas que ya existían en el país. De cualquier modo, esta experiencia marcó el inicio de una gestión intercultural de la educación, no solo por la confluencia entre Pérez, funcionario gubernamental, y Siñani, maestro comunitario aymara, sino también por la institución del Consejo de Amautas, órgano con el cual se concertaba la toma de decisiones respecto a la escuela y su quehacer (López, 2005).

El mestizaje nacionalista

Otro hito importante en la construcción ciudadana boliviana es la Revolución del 52, época en la cual se hicieron esfuerzos por convertir al indio en campesino, apostándose por el mestizaje como respuesta a la urgencia de integrar el país. Entre los cambios estructurales de esta época están la nacionalización de las minas, la reforma agraria, el voto universal y el Código de la Educación Boliviana. A través de la educación,

se pretendió incorporar o asimilar al indio a la nación, por medio de una educación homogeneizante y castellanizante.

Casi dos décadas después, hacia finales de los años 1970, surgió el Movimiento Katarista, conformado por jóvenes migrantes aymaras universitarios, que se inspiraron en las ideas de Fausto Reinaga (1971, p. 45-52). Reinaga propugnaba la existencia de dos Bolivias, una de la casta criollo-mestiza *q'ara*; y la otra india. Ante tal constatación, los kataristas buscaron establecer un balance entre etnicidad y pertenencia de clase; es decir, entre ser aymara pero también reconocerse como campesino. En ese marco, el Movimiento Katarista es uno de los impulsores en 1979 de la conformación Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), para más adelante ser también el primero en pensar y formular la propuesta de Estado Plurinacional, aunque no necesariamente con ese nombre (Garcés, 2013).

Como se ha podido apreciar, históricamente, “lo indígena debía ser absorbido por todos los bolivianos en aras de un estado homogéneo. Por lo tanto, la escolarización universal y gratuita debía “bolivianizar”; es decir, enseñar a los indios a leer y escribir el idioma oficial del estado, enseñarles sobre su país y a estar orgullosos de él” (Sichra et. al., 2013, p. 22). Demás está decir que, en aras de la construcción de una identidad y una cultura nacional, el proyecto uniformizador suponía un desaprendizaje paulatino, pero seguro, de las instituciones y expresiones culturales y lingüísticas propias.

Agencia indígena y creación de organizaciones indígenas

Esta historia cambia radicalmente como resultado de la reinsurgencia política indígena, precisamente con la creación de la CSUTCB en 1979, la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (Cidob) en 1982 y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) en 1987. Estas tres organizaciones desde su creación asumen progresivamente la defensa de los derechos civiles, políticos, sociales y económicos de los Pueblos Indígenas,

aunque con matices distintos; en un caso –Csutcb– más desde una visión sindical y en los otros dos desde un claro rasgo étnico-político –Cidob y APG–. Sin embargo, estas diferencias gradualmente se van difuminando producto de la interacción y confrontación entre los dirigentes de estas tres organizaciones, precisamente por las cuestiones que atañen a los derechos diferenciados de las Naciones y Pueblos Indígenas y en estrecha relación con las distintas maneras de vivir, expresar y entender la ciudadanía.

La impronta de la interculturalidad en la educación

Por su parte, la noción de interculturalidad, que surge en América Latina desde comienzos de la década de 1970 (López, 2009, 2001), es utilizada en Bolivia a partir de 1983 por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (Senalep) cuando se planteó una campaña nacional de alfabetización que recurrió a las lenguas aymara, guaraní y quechua así como a una variante regional del castellano boliviano –el chapaco–. Así, durante el gobierno de Hernán Siles Suazo, la interculturalidad echó raíces en Bolivia desde el trabajo con jóvenes y adultos indígenas quienes, a través de una propuesta intercultural y bilingüe de la educación popular freiriana, toman consciencia sobre sus derechos ciudadanos y sobre la situación de postergación en la que vivían.

A fines de esa década, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación, apoyado por el Unicef, también apela a la noción de interculturalidad para plantear una innovadora propuesta educativa que por primera vez en el país incluye contenidos socioculturales aymara, quechua y guaraníes en los currículos y textos escolares utilizados entre 1990 y 1995 en escuelas rurales de estos tres escenarios socioculturales. Esta experiencia se desarrolló en alianza con la Csutcb y la APG, organizaciones sociales que participaban en la toma de decisiones sobre las acciones que este proyecto desarrollaba en el país; en este contexto, se conformaron juntas de padres y madres de familia que, a nivel local, se involucraban junto a los maestros en la educación

de sus hijas e hijos y hacían uso de esos tres idiomas originarios (López, 2005).

La Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad

Sin embargo, la lucha y resistencia del movimiento indígena organizado se expresó de forma contundente a través un hecho que transformó el imaginario nacional y el escenario tanto público como político tradicional: la Marcha por el Territorio y la Dignidad de 1990. A pocos kilómetros de su llegada a La Paz, luego de la caminata desde el Beni, se dio un encuentro entre indígenas de tierras bajas y tierras altas. Desde nuestra perspectiva, ese fue un encuentro intercultural pleno y real, porque a partir de ello, marcharon juntos hacia la sede del poder en demanda y defensa de tierra y territorio al Estado y su reconocimiento.

De acuerdo a Rivera Cusicanqui (2015, p. 41-42), territorio y dignidad son dos palabras clave, que reactualizan una identidad a la vez ancestral y moderna.

La primera, porque el bosque, la "casa grande", es al mismo tiempo un espacio físico, una trama de imaginarios y representaciones y un tejido lingüístico y semiológico que entreteje a una comunidad consigo misma y con el cosmos en un proceso de autopoyesis permanente. Pero, a la vez, esta lectura, o más bien *semiopraxis* del territorio, plantea un modo político y económico completamente "otro", alterno y alternativo al modo mercantil de la territorialización estatal. Territorio implica pues espacio productivo, comunidad, autogobierno, polis: espacio en el que se reproduce la Vida por un acuerdo tácito entre la humanidad y todos los seres animados e inanimados de cuyo conjunto forma parte indisociable. Es una visión cosmocéntrica y relacional del territorio que se opone a la visión antropocéntrica, racional e instrumental del espacio, en suma, a la visión colonial y expoliadora que el moderno estado-

nación reactualiza en forma permanente y que se traduce en la invasión desarrollista a los bosques y llanuras de la Amazonía.

Continuando con su análisis, la autora, manifiesta que:

Dignidad es, a su vez, la forma “manchada”, *ch’ixi*, de una noción liberal: el respeto entre seres humanos, el derecho a la igualdad, pero sin que esta suponga una abdicación de la diferencia cultural y civilizatoria representada en la alteridad indígena. Esto se enuncia desde un lugar específico: el del sujeto colonizado. En ese sentido, es un reclamo universalista que surge de la práctica negadora de ciudadanía que fue y sigue siendo la dominación colonial. Es una reivindicación dolorosa contra la historia, pues emana de siglos de usurpaciones, despojos, masacres y servidumbre obligada, fundada en una arbitraria jerarquía entre “civilización” y “barbarie”. La dignidad es, en suma, una demanda anticolonial que se traduce al lenguaje de la ciudadanía pluricultural moderna. (Rivera, 2015, pp. 41-42)

Por su parte, Sahonero (citado en López, 2005, p. 19) nos confronta con las percepciones, preconceptos y prejuicios que respecto de unos y otros se generaron durante esta primera gran Marcha que cambiaría para siempre el escenario político boliviano:

En 1990, cuando los indígenas [...] salieron de los llanos de Mojos en la Marcha por el Territorio y la Dignidad y llegaron a la cumbre del camino que va a Los Yungas, a pocos kilómetros de la ciudad de La Paz, [...] los esperaba un gran recibimiento preparado por la CSUTCB para celebrar el histórico encuentro entre las culturas indígenas de oriente y occidente. Aquella marcha generó mucha solidaridad, emotividad y expectativa. En el imaginario colectivo de muchos andinos (indígenas y no indígenas), se esperaba que los originarios de las tierras bajas fueran como los “chunchos” o los “tobas” recreados en las danzas tradicionales. Para ellos, resultaba

hasta cierto punto decepcionante que los supuestos “salvajes” no vistieran plumas, no usaran atemorizadores maquillajes de guerra ni se desplazaran dando espectaculares brincos sino que, más bien, fueran personas comunes, “sólo” otros bolivianos organizados y luchadores. El caso es que, siguiendo la tradición de la milenaria civilización andina, el punto culminante de la solemne ceremonia incluía el sacrificio de algunos animales, el riego benéfico y fecundo de la tierra con la sangre de las ofrendas y el rito de untar con un poco de esa sangre el rostro de los presentes. Cuando los esperados “salvajes” llegados de oriente vieron aquello, se miraron unos a otros muy sorprendidos y algunos comentaron en voz baja: “¡Estos sí son salvajes!”

La marcha fue un movimiento milenarista que desde el imaginario mojeño fue traducido en acción. Como refiere Lehm (1999, p. 98), “el movimiento de la Marcha Indígena de 1990, fue un resultado de acumulación de experiencias, que se engrana con el movimiento de Búsqueda de la Loma Santa”. La marcha demandaba el reconocimiento legal de los territorios indígenas, de sus organizaciones indígenas y autoridades, el mejoramiento de las condiciones económicas, de salud y educación y, el respeto y recuperación de las culturas indígenas.

Actividad 1. Genealogía del presente

Elabore una genealogía del presente –problematización de la historia– a partir de la imagen del encuentro entre Pizarro y Atahualpa en Cajamarca en 1532.

Algunas preguntas que pueden guiar la problematización son:

- ¿Cuál es el contexto de ese encuentro?
- ¿Existe una visión de los vencedores y vencidos? ¿cuáles son?
- De acuerdo a tu percepción: ¿Se dio una conquista, descubrimiento, encubrimiento, apropiación, negociación, choque cultural?
- ¿Qué crees que pasó con las lenguas en mencionado encuentro?
- ¿Qué personajes más identificas en la imagen?
- ¿Cuáles son las consecuencias de ese primer encuentro hasta el día de hoy?



Fuente: *Nueva Corónica y Buen Gobierno* de Phelipe Guamán Poma de Ayala (1615). Tomado del libro de Rolena Ardonio (2020). *Guaman Poma. Writing and Resistance in Colonial Peru. Second edition with a new introduction.* Austin: University of Texas Press.

Actividad 2. Percepción sobre la primera marcha indígena

Redacte un comentario (1 párrafo) sobre el video "Marcha indígena por el Territorio y la Dignidad 1990", entrando al link: https://www.youtube.com/watch?v=7U3Z5SG1_Lc

2. Interculturalidad y nuevo sentido ciudadano

En 1991, la Csutcb presentó al IV Congreso Nacional de Educación su documento "Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe". En esta propuesta se cuestionaba la discriminación y negación de la identidad cultural y lingüística en la educación, a partir de lo cual se plantea una educación intercultural para todos, proponiendo reorientar el sistema educativo en función a las características culturales y lingüísticas de los bolivianos. Se demandaba, además, la reubicación de los docentes de acuerdo a la lengua hablada, la dotación de textos escolares gratuitos, internados para estudiantes indígenas para que concluyeran la educación secundaria y un nuevo sistema de formación docente.

En rigor, durante la década de 1990 la noción de interculturalidad trasciende el ámbito educativo con el cual nació e impregna otras políticas gubernamentales como la Participación Popular, a partir de la reforma constitucional de 1994, cuando el Estado Boliviano reconoció constitucionalmente el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del país. La Reforma Educativa de entonces tuvo como uno de sus pilares la participación social que permitió la creación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) que continúan operando hasta la actualidad, aunque disminuidos en su agencia y vocería. Con los primeros cuatro CEPO -el aymara, el guaraní, el multiétnico amazónico y el quechua- se avanza en la construcción de una interculturalidad que incide en la transformación de las relaciones sociales entre líderes indígenas, maestros y funcionarios de Estado, sobre todo del Ministerio de Educación. Hasta antes de los CEPO, los padres y madres de familia se reunían en Juntas de Auxilio Escolar, cuyo único fin era atender el

bienestar de los maestros rurales y contribuir al mantenimiento y reparaciones de la escuela. A nuestro juicio, en la creación y el accionar de los CEPO encontramos el germen de la ciudadanía intercultural.

Los líderes de los CEPO, junto a sus organizaciones matrices –el Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu (Conamaq), la Csutcb, la Cidob, la APG, la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB) y la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia “Bartolina Sisa” (Fnmcb-BS)– se abocan entre el 2003 y el 2004 a la elaboración de su propia propuesta educativa bajo el título “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”, más conocida como Libro Verde (cf. http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/p_educativa.pdf). En este Libro Verde se encuentran los antecedentes del deslinde entre intraculturalidad e interculturalidad, la propuesta de descolonización de la educación, a través de la radicalización de la EIB, así como también el anhelo de la plurinacionalidad y de la convocatoria a una Asamblea Constituyente.

Esa propuesta fue sustentada en el Congreso Nacional de Educación del año 2006. Posteriormente y sobre esa base, se abocaron al diseño de un proyecto de una nueva ley de educación que el 2010 se asumió como la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, aprobada por la Asamblea Legislativa Plurinacional.

En lo que sigue, recogemos algunos extractos del Libro Verde, relevantes para nuestra discusión sobre la ciudadanía intercultural en Bolivia.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que planteamos está orientada a **generar e implementar un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del Estado y sociedad boliviana**, mediante el respeto y fortalecimiento del control de nuestros territorios, el desarrollo y expansión de nuestras lenguas y el pleno desarrollo de nuestros usos y costumbres, ya que estas nacieron como planeamientos y conquistas de las naciones

indígenas originarias [...]. Esta propuesta se constituye en una alternativa de cambio profundo al actual sistema educativo del país. Esta transformación **implica la fundación de un nuevo Estado a partir del reconocimiento pleno de nuestra plurinacionalidad, la profundización de la democracia comunitaria, la recuperación de los usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía, un nuevo modelo económico y social basado en la economía comunitaria y de gestión de recursos naturales.**

[...] La educación pluricultural, plurilingüe y la participación social en educación, al ser una conquista de las naciones indígenas originarias y del magisterio rural planteada desde las necesidades y demandas de los pueblos, comunidades, tentas, capitanías, ayllus y otras organizaciones como alternativa a la anterior corriente de educación clásica, castellanizante, aculturante y caduca, se constituye en **uno de los instrumentos político ideológicos para lograr la fundación del nuevo Estado y la autodeterminación desde la visión de las naciones indígenas originarias.** (Libro Verde, p. 24, énfasis de los autores)

Los planteamientos esbozados por el Pacto de Unidad Indígena en relación con una nueva educación boliviana destinados a construir un nuevo sentido ciudadano en el país, en el marco de la plurinacionalidad, son luego desarrollados en las discusiones de la Asamblea Constituyente (2007-2008) y traducidos en normas nacionales, como se verá en el siguiente apartado.

Por su parte, y como se destacó en la unidad anterior, son clave la histórica Marcha Indígena de 1990 y las nueve marchas sucesivas hasta la última del año 2019 para exigir al gobierno dejar sin efecto el decreto que autorizaba las quemas controladas en la Chiquitanía y en otros ecosistemas del Oriente y el Chaco bolivianos. Estas marchas de los Pueblos Indígenas de tierras bajas constituyen una muestra palpable de un aprendizaje y ejercicio ciudadano en Bolivia vinculado

con la defensa de la vida, el territorio, el medio ambiente, las formas de vida y culturas propia y sobre todo demandando reconocimiento de su dignidad. Tales ejercicios ponen también en evidencia el surgimiento de sentidos diferentes de ciudadanía que trascienden la perspectiva individual, abordan la dimensión colectiva y expresan una visión indígena diferenciada, confrontando la noción hegemónica de desarrollo y las decisiones gubernamentales, en muchos casos influidas también por visiones andinocéntricas. Cabe destacar que la cuarta marcha del 2002 de Santa Cruz a la Paz fue precisamente el escenario desde el cual se exigió la convocatoria a una Asamblea Constituyente.

Como se ha visto, la lucha por la ciudadanía, la inclusión y los derechos de los Pueblos Indígenas no constituyeron dádiva alguna de ningún gobierno. La transformación de los sistemas democráticos y la construcción progresiva de la comunidad política boliviana y del sentido ciudadano han estado en permanente cambio prácticamente desde los inicios de la vida republicana. A principios del siglo XX, estas cuestiones se abordaron desde un estado paternalista, civilizador, asimilador y blanqueador del indio, pero con la lucha y respuestas contrahegemónicas del movimiento indígena la ciudadanía se ha ido transformado en un derecho tanto individual como colectivo. Como afirma Bello:

[...] la ciudadanía como modo de inclusión y pertenencia a la comunidad política ha pasado del republicanismo, la pertenencia a una entidad política y sociológica, concretada en el nacionalismo, a una comunidad de derechos reconocidos por el Estado, en su dimensión político individual, a otra de carácter individual-colectivo. (Bello, 2009, p. 59)

Esta nueva comunidad política, a partir de la construcción de la ciudadanía desde abajo nos permite hablar hoy en día de Estados plurales, pluriétnicos, multiculturales y plurinacionales. En América Latina y en Bolivia, la nueva comunidad política de hoy no puede ser viable si la dimensión sociocultural no tiene reflejo en la construcción del Estado y

el desarrollo de la democracia y la gobernabilidad (Bello, 2009). En otras palabras, el Estado debe funcionar como un espejo para que los Pueblos Indígenas y su diversidad lingüística y cultural puedan reflejarse en él. No es más posible concebir al Estado sin los Pueblos Indígenas.

Actividad 1. Lectura complementaria

Rescate las ideas centrales del texto del antropólogo Álvaro Bello haciendo énfasis en las categorías conceptuales de interculturalidad, ciudadanía y comunidad política. El texto puede encontrarse en la web: Bello, A. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. En: López, L.E. (ed.) *Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Funproeib Andes y Plural Editores, pp. 58-76.

3. Los indígenas como sujetos de derecho

En el sentido más tradicional y liberal, Bello afirma que la ciudadanía “alude al sentido de pertenencia de los sujetos y grupos sociales a una comunidad política, organizada a través de un Estado y una nación territorial” (2009, p. 67). No obstante, en la actualidad existen corrientes que han rebatido esta postura, planteando que la ciudadanía es hoy, “un sentido de pertenencia relacionado con un conjunto de derechos, formas de inclusión y participación que desbordan los ámbitos políticos y cívicos, ampliándose hacia la cultura y la economía” (Bello, 2009, p. 67).

En América Latina, a raíz de la lucha y avance del movimiento indígena, se han conquistado también derechos culturales. Por esta razón las definiciones actuales de ciudadanía “incorporan mayores niveles y formas de inclusividad con base en el reconocimiento y participación política, económica, social, y cultural de los diferentes actores” (Hopenhayn 2002, Velasco 2006, citados en Bello, 2009). Así, podríamos hablar de una ciudadanía étnica, apelando a la “etnicidad estratégica” basada en la organización, acción y movilización colectiva como, en el caso boliviano, de la Asamblea Constituyente (2002) o la defensa del TIPNIS (Territorio

Indígena y Parque Nacional Isiboro Securé) en tierras bajas a partir de las VIII y IX marchas (2011) y visibilizar sus demandas que repercuten a nivel local, nacional y global.

Hay que añadir que, en el siglo XXI, el debate sobre ciudadanía va ganando terreno por los cambios estructurales, culturales y, sobre todo, tecnológicos (vinculados con la globalización), motivo por el cual hoy podemos hablar de ciudadanía intercultural, misma que, de acuerdo a Ansión, se refiere a

[...] asumir plenamente esa manera de construir la identidad y, simultáneamente, tomar en serio la ciudadanía en su sentido moderno. Ser ciudadano es tener acceso efectivo y libre a las oportunidades que ofrece la sociedad. Pero ser ciudadano en un mundo multi e intercultural es también tener derecho a mantener diferencias culturales en la esfera pública: derecho, por ejemplo, a practicar y desarrollar la lengua propia no solo en espacios privados sino también en espacios públicos; derecho a mantener ciertas formas propias de practicar la justicia; y derecho a poder manifestarse públicamente de acuerdo a la propia sensibilidad y a debatir desde ella en los medios masivos de comunicación. (Ansión, 2007, pp. 6-7)

Es este contexto que nos permite avizorar la organización, insurgencia y presencia indígena. “[...] la llegada al poder de líderes e intelectuales que reivindican su etnicidad diferenciada y/o su adhesión a la causa indígena cuestiona el concepto liberal de ciudadanía, replantea y profundiza el sentido de la igualdad en un país de profundas asimetrías y, además, pone en cuestión el mismo sentido de país y de Estado” (López, 2009b, p. 145). Los indígenas son ahora sujetos de derecho (individual-colectivo). En otras palabras, son los actores y sujetos políticos a partir de su “eticidad estratégica” y base cultural; ese tránsito y largo recorrido es caracterizado por Xavier Albó (2009) como el pasaje: “Del indio negado, al permitido y al protagonista”.

Lo nacional-popular-indígena en el poder y sus contradicciones

El resurgimiento indígena en Bolivia trajo consigo la asunción de Evo Morales al poder, plasmándose una de las demandas de los Pueblos Indígenas: refundar Bolivia a través de una asamblea constituyente. La Asamblea Constituyente fue exigida en varias marchas indígenas desde el Oriente, y con mayor precisión en la IV Marcha del año 2002 y la VI del año 2007. La Asamblea se instaló el 2007 y finalmente, en febrero de 2009, se promulgó la nueva Constitución Política del Estado, luego de un referéndum.

Desde entonces, el Estado Boliviano se reconoce como plurinacional, comunitario y plurilingüe, donde convive una diversidad de comunidades y Pueblos Indígenas que representan la mayoría de la población boliviana. De acuerdo al censo del 2002, la población indígena representaba el 62% de la población nacional, aunque en el más reciente del 2012, solo el 41,5% se autodefinió como indígena, baja que podría haber sido motivada por el cambio de la pregunta censal respectiva. El Censo del 2022 debería arrojar información más precisa al respecto.

La nueva Constitución incluye un conjunto de derechos individuales y colectivos; entre los individuales destacan el derecho al ejercicio ciudadano, la salud, la libertad de pensamiento, a la autoidentificación sociocultural, entre otras; mientras que entre los colectivos se encuentran el derecho a la autonomía, al territorio, al uso y disfrute de las lenguas y culturas originarias. También existen otros como el derecho a la educación donde confluyen la dimensión individual y colectiva de los derechos, pues se trata de las prerrogativas que tienen tanto las personas como sus sociedades, Naciones y Pueblos a escoger el tipo de educación que anhelan. Como se vio en la unidad anterior, las normas derivadas de la nueva carta magna recogen los principios de intraculturalidad, interculturalidad y descolonización. Con los cambios constitucionales, las personas y Pueblos Indígenas pasan de ser, al menos formalmente, objeto de la política pública para convertirse en sujetos de derecho.

Al respecto cabe preguntarse ¿cuáles fueron o son las perspectivas reales del ejercicio de los nuevos derechos ciudadanos de los Pueblos Indígenas desde una perspectiva intercultural descolonizadora?

Después de una larga lucha y tensiones permanentes entre los Pueblos Indígenas y el Estado-nación, la Bolivia de hoy, constituida en Estado Plurinacional, tiene como uno de sus pilares fundamentales la interculturalidad. En comparación a los otros países de la región, Bolivia y Ecuador han avanzado, en materia jurídica y reforma constitucional, transitando de un Estado republicano, monocultural, excluyente, a un Estado plurinacional sin exclusiones. Sin embargo, ninguno de los dos se propuso adoptar la figura de Estado federal y persistieron en la lógica del Estado unitario. Más aun, la constitución boliviana en su Art. V se refiere de manera explícita a la nación boliviana y al pueblo boliviano, en singular; entidades conformadas por pueblos, naciones y comunidades interculturales y afrobolivianas. (Véase a la discusión al respecto en la unidad anterior)

En cuanto a la ciudadanía, la nueva carta magna en su declaración reconoce a los Pueblos Indígenas en su autodeterminación como sujetos políticos, que gozan tanto de derechos individuales como colectivos. Esto implica que la ciudadanía intercultural tendría que construirse con los Pueblos Indígenas y no sin ellos. En ese marco, el Art. 144 del Título V, Capítulo 2, señala que: "Son ciudadanas y ciudadanos todas las bolivianas y todos los bolivianos, y ejercerán su ciudadanía a partir de los 18 años de edad, cualesquiera sean sus niveles de instrucción, ocupación o renta" (p. 50). Recuérdese al respecto que antes de la Revolución del '52 no existía el voto universal, y las personas indígenas no podían elegir ni ser elegidos; los requisitos para ser ciudadanos eran saber leer y escribir, ser hombre, tener solvencia y pagar impuestos, entre otras cosas.

En cuanto a los demás derechos, el nuevo texto constitucional se basa y es refrendado por diferentes normativas internacionales. La lucha histórica de los Pueblos Indígenas por sus reivindicaciones se ve reflejado, por ejemplo, en los textos del Convenio 169 de la Organización Internacional

del Trabajo (OIT) y en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, ambos instrumentos fueron adoptados como ley e incorporados a la normatividad nacional.

El convenio 169, en su Artículo 2.1. manifiesta que “Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad”. Por su parte, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas podemos mencionar un par de artículos como ser: Artículo 4: Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho a la libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de medios para financiar sus funciones autónomas. Por otro lado, señala en su Artículo 15.1: Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública. No obstante, cabe aclarar que el Estado boliviano fue el primero en el mundo en ratificar como normativa, elevando mencionada Declaración de las Naciones Unidas a rango de ley y aprobada por unanimidad los 46 artículos del texto en noviembre de 2007. En tal sentido, se puede decir que fue base para la construcción del cuerpo legal de la nueva constitución y las políticas públicas en general.

A continuación, se presenta una síntesis y extraemos lo referente a las lenguas y culturas en ambas normas internacionales y que fueron ratificados por Bolivia.

Tabla N° 1: Las lenguas en el Convenio 169 de la OIT (1989) y Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)

<p>1989, Convenio 169 de la OIT, ratificado por Bolivia en 1991, mediante la Ley No. 1257</p>
<p>El Art. 3.1 reconoce el derecho de los Pueblos Indígenas a decidir sus prioridades y controlar su propio desarrollo económico social y cultural, y gozar plenamente de los derechos humanos, sin obstáculos ni discriminación.</p> <p>El Art. 5, prescribe que en la aplicación del Convenio: a) deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente; b) deberá respetarse la integridad de los valores, prácticas e instituciones de esos pueblos; c) deberán adoptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo.</p> <p>En la sección referida a la educación y a los medios de comunicación, el Art. 27 establece que los programas y servicios de educación deben desarrollarse e implementarse en cooperación con los Pueblos Indígenas para "responder a sus necesidades particulares, y [...] abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, [sus lenguas,] sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales; [para lo cual los Estados deben garantizar ...] 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. Adicionalmente, en el inciso 3 de este mismo artículo, se estipula que los gobiernos deben "reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación [...] y deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin".</p> <p>El Artículo 28, inciso 3, prescribe asimismo la adopción de medidas para preservar las lenguas indígenas y promover el uso y desarrollo de las mismas; mientras que el Art. 30 establece la obligatoriedad de los gobiernos a recurrir a "traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos", para darles a conocer sus derechos y obligaciones.</p>
<p>2007, Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, elevada a Ley No. Ley N° 3760</p>

La Declaración en su Art. 11.1 establece el derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales, pasadas, presentes y futuras.

El Art. 12.1 estipula el derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y a acceder a ellos privadamente.

El Art. 13 garantiza el derecho a revitalizar, usar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas; del mismo modo, establece la adopción de medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también el derecho para entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello servicios de interpretación.

El Art. 14 reitera el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes para impartir educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y de aprendizaje.

El Art. 16 prescribe el derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas y a acceder a todos los demás medios de información no indígenas sin discriminación. En ese mismo artículo también establece la obligatoriedad de los Estados de adoptar medidas eficaces para asegurar que los medios de información públicos reflejen debidamente la diversidad cultural indígena, tocándole también motivar a los medios de información para que reflejen debidamente la diversidad cultural indígena.

No obstante, pese a las normas nacionales e internacionales favorables, la complejidad y diversidad étnica y cultural de Bolivia hace que la construcción de una ciudadanía intercultural plena, crítica y activa sea todavía una aspiración, ya que el racismo estructural y las heridas coloniales perviven. Si bien esta es una herencia que se arrastra desde la colonia y la república, paradójicamente, el racismo se reproduce incluso en el nuevo Estado Plurinacional. Estas y otras contradicciones parecen exacerbarse desde al menos el año 2012, cuando se puso en discusión la continuidad del régimen que encarnó e hizo suyos los cambios que anhelaban los sectores subalternos de la sociedad boliviana.

Después de las elecciones del pasado 18 de octubre de 2019, la situación se ha agudizado producto de los regionalismos históricos entre “cambas y collas”, entre “tierras bajas” y “tierras altas”, entre indígenas y originarios. Las discrepancias que también surgen entre plurinacionalidad y la toma de decisiones todavía centralizada ponen en interrogante la posibilidad de la convivencia entre diferentes y con autonomías, como se anhelaba en la Asamblea Constituyente. ¿Aprenderán los bolivianos a vivir juntos y a reconciliarse en sus diferencias para en el marco de la plurinacionalidad y la interculturalidad construir proyectos de futuro compartidos como, en gran medida, lo anhelaban Túpac Katari, Zárate Willka, quiénes suscribieron el Manifiesto de Tiwanaku y también las diez Marchas Indígenas entre 1990 y 2019? ¿Será posible reconciliar formas distintas de pensar, sentir y actuar y lograr consensos mínimos para alcanzar la unidad en la diversidad desde una posible lógica de complementariedad? ¿Será la vía el reemplazo de una hegemonía por otra, o habrá otras salidas creativas inspiradas en la plurinacionalidad de facto y en la normativa que precisamente los subalternos han ido empujando poco a poco desde al menos comienzos de la década de los '90?

El abigarramiento de Bolivia y las contradicciones señaladas colocan a las bolivianas y bolivianos ante la necesidad imperiosa de avanzar desde al menos tres frentes: la escuela, los órganos de gobierno del país y las organizaciones sociales, comunitarias y barriales.

Históricamente, la escuela fue concebida por el Estado-nación como la fábrica privilegiada de los ciudadanos liberales, que veía en la asimilación de las personas indígenas, originarias y campesinas la vía para la construcción de una cultura nacional (en singular), así como para romper la incomunicación verbal en el país por la vía de la imposición del castellano como único idioma de la república. Ahora, a esa misma escuela le toca refundarse para formar a los nuevos ciudadanos interculturales del presente-futuro, quienes, imbuidos de una nueva ética y de una igualmente renovada lectura de la realidad nacional, deben aprender a convivir democráticamente en un contexto sociocultural

y lingüísticamente heterogéneo. Para ello, a todos y todas les tocará también vencer el racismo, la discriminación y la patriarcalización atávicos. Solo en la medida que se avance en el reconocimiento y respeto de las personas, comunidades, filosofías, sistemas de conocimiento indígenas y formas de vida indígenas se avanzará en la construcción de la nueva sociedad plurinacional. Por escuela nos referimos aquí a educación formal y entonces ello implica que también la secundaria y la universidad comparten estos desafíos. En el caso de la educación, como afirma Marín:

Es preciso educar en unas cualidades ciudadanas que hagan posible una convivencia social de personas con identidades culturales distintas y una responsabilidad compartida en la construcción de una sociedad justa, equitativa y sostenible. Estas cualidades no son algo natural e inherente a la persona, son competencias que se aprenden, que se ejercitan dentro de un proceso social en permanente construcción. (Marín, 2013, p. 21)

A los órganos de gobierno que administran el Estado Plurinacional y que configuran el Poder Ejecutivo, el Legislativo, el Judicial y el Electoral les toca también imaginar y construir en complementariedad y autonomía nuevas formas de relacionarse con los ciudadanos y de gobernar que deben ser también interculturales para marcar así la ruptura con el caduco modelo de Estado-nación que se buscó superar en la Asamblea Constituyente de 2006-2007. Más allá de las normas ya instituidas, la nueva visión requiere de una praxis transformada y transformativa que refleje la nueva ética intercultural y plurinacional en el ejercicio cotidiano del poder. Así, por ejemplo, y en el ámbito que nos compete, las lenguas indígenas-originarias deberían ser cada día más audibles y visibles en la institucionalidad del Estado a través de servidores públicos capaces de hablar al menos el idioma originario predominante en la región en la que trabajan para poder relacionarse verbal y afectivamente con las ciudadanas que acuden a sus oficinas. Del mismo modo, la toma de decisiones sobre normas y proyectos que afecten a los Pueblos Indígenas deberían pasar por procesos de consulta para obtener el consentimiento

previo, libre e informado que sustente las políticas, estrategias y su implementación. Para ello, no basta con consultar a las cúpulas de las organizaciones sociales sino más bien recurrir a los usos y costumbres y a las formas comunitarias de construcción de consenso por la vía de las asambleas donde prime el diálogo democrático y no simplemente el voto.

Por su parte, a las organizaciones sociales, comunitarias y barriales les toca convencer a los hablantes de lenguas indígenas de que sus idiomas son tan valiosos como cualquier otro, dentro y fuera de la comunidad de origen. “Se hace necesario desarrollar una concepción de ciudadanía no discriminatoria que apueste por el reconocimiento de la riqueza que supone construir el espacio comunitario desde la diferencia” (Marín, 2013, pág. 5).

En resumen, no basta contar con un aparato normativo favorable para la construcción de ciudadanías interculturales, se requiere de nuevos modos de actuación e interrelación entre gobernantes y gobernados que respondan a la nueva visión adoptada por los constituyentes. La Bolivia de hoy se reconoce como Estado Plurinacional y tiene como discurso lo pluricultural, las autonomías y la interculturalidad. Sin embargo, falta mucho por hacer para que este proyecto se plasme y transforme las relaciones sociales y el quehacer cotidiano. La plurinacionalidad no es propiedad de ningún individuo o partido político. Como hemos visto, responde más bien al anhelo y la lucha del movimiento indígena desde la memoria larga, desde la memoria oral.

Actividad 4. Análisis comparativo

Elabore una matriz, extraiga y compare las diferencias de tres artículos referentes a la concepción de ciudadanía de los textos constitucionales de 1952, 1994 y 2009 y luego realice su análisis.

Comparación y análisis referentes a la concepción de ciudadanía en los diferentes textos constitucionales de Bolivia

1967	1994	2009
<p>Artículo 1 BOLIVIA, libre, independiente y soberana, constituida en REPÚBLICA unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa.</p>	<p>Artículo 1 Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unidad y la solidaridad de todos los bolivianos.</p>	<p>Artículo 1 Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.</p>

4. Desafíos: ciudadanía intercultural activa y multilingüismo

La construcción de la ciudadanía intercultural deben trabajarse desde el seno comunitario y reforzarse en los centros educativos de los distintos niveles, en las asociaciones civiles, los sindicatos, los espacios labores, entre otros. Tal construcción supone avanzar en el cierre de las históricas brechas de comunicación entre unos bolivianos y otros, construir nuevas formas de relacionamiento, basadas en la complementariedad antes que en la oposición, y adoptar sentires y comportamientos interculturales en la vida diaria.

Los medios de comunicación y las distintas agencias e instituciones del Estado no pueden abstraerse de esta responsabilidad, sino más bien modelar, promover con el ejemplo y fortalecer las transformaciones anheladas. Para ello, deberían comenzar por emprender una campaña de lucha abierta contra el racismo y la discriminación, para avanzar con el desmontaje de las jerarquías y asimetrías racializadas producto de la herencia colonial. Solo la descolonización del trato entre bolivianos contribuirá a desmontar los estereotipos vigentes, desde los cuales se percibe al "otro" como enemigo, negándole a veces incluso la condición humana; esto no es algo que ocurre únicamente entre mestizos e indígenas-originarios sino a veces también entre indígenas-originarios de tierras altas y de tierras bajas. Lograr una convivencia intercultural con respeto y aceptación del "otro" y comprenderlo como igual pero diferente y superar los regímenes de segregación todavía vigentes en algunos contextos es por cierto uno de los más grandes desafíos del Estado plurinacional.

Desde esa misma perspectiva, los ciudadanos en ejercicio de los derechos que les reconoce la Constitución deben exigirle al Estado trascender la declaración de la normativa y pasar a la acción concreta, particularmente en lo referido a las lenguas indígenas. De un lado, a los ciudadanos hablantes de lenguas indígenas-originarias les asiste el derecho a ser atendidos y a hablar en su propia lengua al menos en todas las oficinas e instancias públicas, como los juzgados, hospitales,

derechos reales, municipalidades, universidades, escuelas, entre otras; el carácter oficial que ellas ostentan lo garantiza jurídicamente. De otro lado, los ciudadanos castellanohablantes también tienen derecho a aprender un idioma indígena-originario y a usarlo si así lo deciden.

Como se sabe, las lenguas constituyen ventanas hacia otros mundos de significación, por lo que su aprendizaje efectivo posibilita que quienes las adquieren comprendan esas otras maneras de entender el mundo y las cosas, y, por ende, entiendan también a quienes las hablen y a las sociedades de las que forman parte. Pero un nuevo idioma no se aprende a la fuerza, por lo que es necesario convencer a los hispanohablantes respecto a las ventajas de un bilingüismo aditivo de castellano y lengua indígena. Tampoco un nuevo idioma se aprende memorizando listas de vocabulario, reglas gramaticales y a partir de sus aspectos formales; más bien se lo aprende en la interacción, hablando, cantando y también jugando. Construir metodologías y materiales educativos apropiados para el aprendizaje de los idiomas indígenas como segunda lengua y preparar docentes especializados para ello es un imperativo.

La Constitución Política del Estado en su artículo 5, párrafo I, reconoce que:

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Al parecer, y al albor del espíritu descolonizador que inspiraba a la Asamblea, los constituyentes asignaron igual estatus a todas las lenguas bolivianas, independientemente del número de hablantes que tienen. Así, son tan oficiales el aymara y el quechua, con más de un millón de

hablantes, como el pacahuara que tendría solo 17 y el itonama 10. La oficialidad alcanza también a algunas lenguas ya silenciadas como el guarasu'we, a lenguas de grupos no contactados o no habidos como el toromona y también a lenguas especializadas como el machajuyai-kallawayá hablada en sus curaciones por los médicos indígenas kallawayá. A diferencia de los casos mencionados, se reconoció a una de las tres variantes del uru, el uru-chipaya, tal vez en reconocimiento de que es la única todavía vital; sin embargo, los dos hablantes de la variante uru de lruhito registrados en el Censo del 2012 también reclaman ese carácter para el uchumataqu. En suma, constitucionalmente se ha reconocido 39 lenguas de distinto grado de vitalidad, aun cuando sea válido afirmar que si de la dignidad de los hablantes y de las lenguas ancestrales de Bolivia se trata todas deberían merecer igual trato, pues en rigor se trata de reposicionar, revalorar y también revitalizar a las personas y sociedades indígenas. Dada esta situación el Estado tiene ante sí un gran reto para garantizar el derecho que cada uno de ellos tienen y desarrollar estrategias para tratar a todas las lenguas por igual, al margen de cuánta inversión ello requiera.

Del mismo modo y dado que todas las lenguas indígenas-originarias, sin excepción, corren un serio peligro de silenciamiento sobre todo por la interrupción de la transmisión intergeneracional en el hogar y por el limitado o nulo uso que el Estado hace de ellas, las organizaciones comunitarias, las organizaciones sociales, los sindicatos y el Estado, con apoyo de los medios de comunicación masiva, de las asociaciones civiles y de otras instituciones deberían emprender una gran campaña concertada de concientización dirigida a las familias indígenas, y con particular énfasis en los padres e hijos hombres, respecto a la urgencia de reinstaurar las lenguas indígenas en la comunicación cotidiana. Para ello y dada la configuración sociolingüística nacional, parece razonable considerar la promoción del bilingüismo y de sus ventajas, de un lado, y la inclusión por igual de mensajes dirigidos a familias urbanas y rurales, del otro.

Hacer efectiva la oficialidad de las lenguas indígenas-originarias implica trascender la celebración de la diversidad lingüística a la que

desafortunadamente nos hemos acostumbrado, comprometerse con ella y actuar sin dilación en un momento histórico en el cual un altísimo porcentaje de las lenguas indígenas del mundo, como en Bolivia, corren peligro de extinción. Para ello es necesario transformar las ideologías y los comportamientos lingüísticos, acción que implica a los distintos sectores de la sociedad. Como se sabe, los idiomas originarios son vistos, en el mejor de los casos, solo como lenguas de la intimidad y cuyo uso no alcanza la esfera pública o incluso no tendría para qué hacerlo. Tales actitudes y conductas van en detrimento de estas lenguas y sobre todo de sus hablantes, quienes ven mellada su autoidentificación y autoestima.

Frente a tal situación urge pues emprender acciones desde abajo hacia arriba, desde el hogar y las comunidades, pero también desde la institucionalidad nacional hacia las comunidades y familia para que recuperar y revitalizar a los hablantes de lenguas indígenas-originarias y en ese proceso revitalizar también sus idiomas. Se requiere de medidas concertadas con las propias comunidades de hablantes para emprender una cruzada nacional de salvataje de los idiomas ancestrales del territorio boliviano, así como asignar los presupuestos necesarios y suficientes para apoyar a las comunidades para que diseñen sus propias estrategias.

En verdad, si bien jurídicamente y en comparación con otros países Bolivia parecería haber avanzado, falta todavía mucho por hacer en la práctica. Inscribir los derechos culturales y lingüísticos en el marco de una ciudadanía intercultural puede contribuir también a nuevas formas de convivencia idiomática en el país, en las que a la diferencia cultural se añada la diferencia lingüística. Tal vez cuando las y los sujetos aprendan a vivir juntos en la Bolivia plural y plurinacional, se llegue también a superar la colonialidad lingüística, que junto a la colonialidad del poder, del saber y del ser, impiden un diálogo inter pares. Como se ha reiterado:

La apuesta india por la modernidad se centra en una noción de ciudadanía que no busca la homogeneidad sino la diferencia. Pero a la vez, al tratarse de un proyecto con vocación hegemónica, capaz de traducirse en términos prácticos en las esferas de la política y el

Estado, supone una capacidad de organizar la sociedad a nuestra imagen y semejanza, de armar un tejido intercultural duradero y un conjunto de normas de convivencia legítimas y estables. Esto implica una patria para todas y todos [...]. El pensamiento descolonizador que nos permitirá construir esta Bolivia renovada, genuinamente multicultural y descolonizada, parte de la afirmación de ese nosotros bilingüe, abigarrado, *chhixi*, que se proyecta como cultura, teoría, epistemología, política de estado y también como definición nueva del bienestar y el 'desarrollo'. (Rivera, 2006, p. 12; citado en López, 2009b, p.167)

La interculturalidad debe partir de la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. Al parecer, la comprensión de lo intercultural aún sigue estando centrada en el indígena; aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos. El desafío está planteado, construir una ciudadanía intercultural sobre la base de la plurinacionalidad boliviana que supere la sociedad desigual e inequitativa; y, al mismo tiempo, mantener la movilización e interpelación desde abajo a los poderes e intereses del Estado, pues, al final, el Estado es el Estado.

Evaluación

Elabore un ensayo sobre uno de estos dos temas:

- ¿Cuáles fueron o son las perspectivas reales del ejercicio de los derechos interculturales y de ciudadanía de los pueblos indígenas en Bolivia?
- ¿Cuál es el rumbo del Estado Plurinacional de Bolivia?

(Ensayo individual, 3 páginas como mínimo si contar con la carátula, formato de acuerdo a normas APA).

Tercera Unidad: Los derechos lingüísticos y su ejercicio ciudadano

Introducción

Desde el año 1989, con la aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se constatan avances en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los Pueblos Indígenas. Este convenio, que ha sido ratificado por quince países de América Latina y constituye una ley nacional en Bolivia, fue seguido por dos declaraciones internacionales y un acuerdo de los Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica. Los estándares acordados por la OIT se expandieron en la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y en la Declaración Americana de Derechos de los Pueblos Indígenas (2016). A ello se añade que, primero, el 2006, y luego, el 2018, los Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica se comprometieron con la defensa y revitalización de las lenguas indígenas, hecho que concretaron en su última cumbre de abril 2021, con la creación del Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (IALI).

Por su parte, en el plano nacional, la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009), la Ley 269 de Políticas y Derechos Lingüísticos (2012), y la Ley 070 de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (2010) reconocen un conjunto de derechos culturales y lingüísticos, que parten del reconocimiento constitucional de las lenguas indígenas-originarias como oficiales al lado del castellano. A partir de ello se establecen normas dirigidas al uso público de estos idiomas en las distintas esferas e instituciones del Estado. A este respecto, cabe mencionar el papel importante que Bolivia ha jugado a nivel internacional, tanto con ocasión de la proclamación de Naciones Unidas del Año Internacional de los Pueblos Indígenas como del compromiso asumido por la Comunidad Iberoamericana para la creación del IALI.

No obstante, los avances en cuanto al cumplimiento de las normas nacionales y de los estándares internacionales en materia de derechos lingüísticos son limitados; de un lado, por los insuficientes esfuerzos realizados desde el Estado y, de otro, porque los propios hablantes de lenguas indígenas-originarias no ejercen los derechos que la legislación vigente les reconoce. Como se sabe, uno de los factores que más atenta contra la vitalidad y la sostenibilidad de las lenguas indígenas es la interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas.

No cabe duda que decisiones difíciles como estas, tomadas por las madres y padres indígenas en el seno del hogar y de la comunidad, resultan de la prevalencia del racismo y de la discriminación en contra de los idiomas indígenas y sobre todo de sus hablantes. De allí que el interés y motivación de los hispanohablantes por aprender un idioma originario sean limitados. De igual modo, las instituciones del Estado y quienes trabajan en ellas siguen privilegiando la comunicación en castellano, así como también ocurre con los medios de comunicación masiva y el sistema educativo, de manera que la oficialidad de los idiomas indígenas-originarias siga siendo un anhelo más que una realidad, a más de una década de aprobada por la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Lo que ocurre en Bolivia no difiere en mucho de lo que sucede en otros países de América Latina, aunque es verdad que no en todos se aprobaron normas tan radicales respecto de las lenguas indígenas-originarias. De hecho, Bolivia es singular a este respecto en tanto el carácter oficial de todos los idiomas indígenas-originarias se aprobó constitucionalmente, al margen de su uso, vitalidad y número de hablantes. A diferencia de otros países de la región, estas lenguas no son solo de uso oficial en los territorios en los que se hablan sino su carácter se extiende a todo el territorio nacional, comprometiendo al país en su conjunto y a todas y todos sus ciudadanos.

No obstante y aun cuando las brechas entre la retórica legal y la práctica del Estado y de la sociedad parezcan todavía insalvables, en distintos lugares de América Latina, individuos, colectivos y a veces también organizaciones indígenas y comunidades vienen asumiendo la defensa de sus lenguas, la promoción de su uso y también medidas tendientes a su recuperación, revitalización y fortalecimiento. De este modo, trascienden el ámbito celebratorio de la diversidad lingüística y pasan al de la acción comprometida y militante.

En esta unidad centraremos la atención en estas iniciativas, en tanto suponen el ejercicio activo de los derechos que la jurisprudencia nacional e internacional ya reconocen. Así, quienes ejercen sus derechos lingüísticos ponen en práctica de manera activa su condición de ciudadanos interculturales.

1. Emprendimientos comunitarios y recuperación y revitalización de sus lenguas patrimoniales

A través del continente, existen evidencias de la defensa abierta y decidida que algunas comunidades y Pueblos Indígenas hacen de sus lenguas, luego de tomar consciencia del riesgo que, por múltiples razones, atraviesan. Una de las primeras comunidades lingüísticas en emprender acciones de recuperación y revitalización de su lengua fue la Rama de la Costa Caribe de Nicaragua hace ya más de 30 años. La acción decidida de una mujer que conservaba su lengua, con apoyo de una lingüista franco-estadunidense, logró que nuevas generaciones de niñas y niños se apropiaran de vocablos y expresiones de la lengua de sus mayores, cuando el inglés kriol había ya logrado desplazar al rama como la lengua de la cotidianidad. En la actualidad, más de una veintena de personas hablan el rama, entre ellos otras personas mayores que han decidido recuperar su memoria lingüística y activar conocimientos que estaban dormidos; es más, entre todos los miembros de la comunidad hay un fuerte sentimiento identitario rama, lo que permite avizorar que las ramas continuarán el proceso que iniciaron para recuperar la memoria y la voz propia (López y García, 2015, Grinevald y Pivot, 2003).

Como los Rama, otros Pueblos Indígenas del continente han tomado acciones para recuperar sus lenguas. Los Nasa del departamento del Cauca, Colombia, en la década de 1990 emprendieron un proceso de autodiagnóstico sociolingüístico, al caer en cuenta de la interrupción de la transmisión intergeneracional del nasayuwe y de la pérdida de dominios y ámbitos de uso de esta lengua. Ello se dio en un contexto en el cual desde mediados de la década de 1970, cuando, a la par de la recuperación de sus tierras y territorios, tomaron control sobre la educación formal de sus niñas, niños y jóvenes, a través de lo que luego se denominaría *educación propia*; pese a ello, la hegemonía aplastante del castellano no permitía detener el silenciamiento gradual de su lengua patrimonial. El autodiagnóstico no tuvo como fin solo corroborar lo que

ellos sospechaban o sabían, sino y sobre todo, movilizar la consciencia comunitaria respecto del peligro de silenciamiento que acechaba al nasayuwe. A través de este ejercicio, promovido y liderado por la organización etnopolítica representativa de los siete Pueblos Indígenas del Cauca –el Consejo Regional Indígena del Cauca o CRIC– las madres y padres de familia, abuelas y abuelos, pero también los jóvenes activaron sus cabezas y corazones y decidieron emprender la salvaguarda de su lengua patrimonial, junto a otras acciones que ya realizaban en defensa y reafirmación de su cultura, su organización social y forma de vida. Así en sus Planes de Vida y sus Proyectos Educativos Comunitarios, los Nasa incluyeron acciones específicas como los nidos lingüísticos, para, a través de procesos de inmersión en el nasayuwe, liderados por mayores y mayores de las comunidades, las niñas y niños en edad pre-escolar aprendiesen esta lengua de manera natural, como parte del quehacer cotidiano.

El Chaco boliviano, la Amazonía peruana y la Sierra ecuatoriana, entre otras regiones, han sido escenarios que han visto surgir iniciativas organizativas indígenas a favor de las lenguas originarias, privilegiando el ámbito escolar. En 1988, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) y la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (Aidesep), y, en 1989, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), comienzan a implementar proyectos educativos destinados a implementar en sus territorios las políticas de educación intercultural bilingüe (EIB) que comenzaban a adoptar los Estados latinoamericano. La Conaie negoció la implantación a nivel nacional de un proceso relativamente autónomo de EIB con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) con jurisdicción sobre los servicios educativos estatales desde el nivel inicial hasta el de la formación docente. Por su parte, la Aidesep apostó por la formación de nuevas generaciones de maestros de EIB para la región amazónica, a través de un modelo de co-gestión entre la organización indígena y el gobierno nacional. Y la APG negoció con el gobierno boliviano su participación e involucramiento activo en

los comienzos de la EIB en el territorio guaraní. Subyacía a cada una de estas políticas linguopedagógicas comunitarias la preocupación por la conservación y desarrollo de las lenguas y culturas originarias, como base para el logro de más y mejores aprendizajes por los educandos indígenas. Con el correr del tiempo se evidencia, como en el Cauca, que es menester trascender el ámbito escolar para salvaguardar las lenguas indígenas. Al respecto, existe suficiente evidencia internacional respecto al papel limitado de la escuela en la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas, y del papel clave que juegan el hogar y la comunidad en estos procesos.

No son muchos todavía los emprendimientos comunitarios para despertar, reactivar y fortalecer las lenguas comunitarias. En Bolivia, un ejemplo singular y a la vez titánico es el de los Uru de Iruhito y de los alrededores del Lago Poopó. La comunidad de Iruhito, cercana al Río Desaguadero, es habitada por cerca de 120 personas, entre residentes permanentes y temporales; en Iruhito el aymara ha desplazado al uchumataqu, variante local del uru, y ahora el castellano desplaza gradualmente al aymara. A mediados de los años 1990, solo dos mujeres de edad avanzada, hoy fallecidas, manifestaban hablar el uchumataqu; dos décadas y media después, en el Censo del 2012, dos varones, uno de mediana edad y otro de edad avanzada, fueron los únicos en autorreconocerse como uruhablantes. En rigor, se trata de personas trilingües con competencia equilibrada en aymara y castellano y con conocimientos pasivos de la lengua ancestral. El panorama en las tres comunidades urus de los alrededores del Lago Poopó es todavía más dramático pues el chholo, variante del uru conocida en la literatura como uru murato, está ya extinta y solo se cuenta con el recuerdo de algunos vocablos aislados, pues estos comunarios hoy hablan aymara y castellano, quechua y castellano o incluso son trilingües de aymara, castellano y quechua. Por su parte, en las comunidades de la cuenca del Lago de Coipasa, en Chipaya, la variante uru chipaya está activa y es hablada por un alto porcentaje de pobladores de distintos grupos

etarios, pese a la migración temporal por motivos laborales de muchos jóvenes hacia el norte de Chile.

En ese contexto, las comunidades de Iruhito, Puñaca Tinta María, Vilañeque y Llapallani han decidido recuperar su condición de uruhablantes en el marco de su reafirmación identitaria como urus y de su reconstitución como Nación Originaria Uru (NOU) que los cobija junto a los pobladores de Chipaya. Acompañados por la Fundación Proeib Andes desde hace casi una década, estas cuatro comunidades llevan a cabo procesos distintos de recuperación o reapropiación del uru. Los de Iruhito están firmemente convencidos que es posible recuperar el uchumataqu, defienden las particularidades de esta variante y no desean asimilarse al uru chipaya; cuentan ahora con un vocabulario, realizan actividades diversas con jóvenes, tienen un museo comunitario, han incorporado la enseñanza del uchumataqu a la educación formal y logrado la apertura de una escuela secundaria en su comunidad, lo que hace innecesario el traslado de sus jóvenes a comunidades aymaras para cursar estudios secundarios. En cambio, los urus de las tres comunidades de Poopó decidieron apropiarse del uru chipaya para lo cual invitaron a docentes hablantes de esta lengua para que los menores aprendieran a hablarla; paralelamente a ello, se llevan a cabo talleres con jóvenes, se recupera la historia local y se revalora sus manifestaciones culturales. En estos dos territorios urus también los jóvenes se involucran en actividades culturales y artísticas donde la identidad uru se fortalece y se construye una ciudadanía étnica diferenciada en el marco de la NOU.

Los aprendizajes producto de esta rápida y apretada revisión de los casos revisados nos llevan a afirmar que:

- a. No es posible separar la revitalización lingüística de la reafirmación identitaria, por lo que este proceso debería ser parte integral o al menos ir de la mano con la construcción sea de ciudadanías étnicas diferenciadas o de ciudadanías interculturales en las que volver a hablar un idioma originario

o revigorizar su uso cumpla una función política vinculada con la defensa y el ejercicio de los derechos sociales, culturales, económicos y políticos específicos de los Pueblos Indígenas: derecho a la cultura, al territorio, a una vida digna en el marco de una Vida para el Bien Común. Revitalizar un idioma requiere de compromiso y militancia.

- b. Precisamente en refuerzo de lo mencionado en el punto anterior, revitalizar una lengua implica revitalizar a sus hablantes, comenzando por propiciar la recuperación y reafirmación de su autoestima individual y colectiva y del despertar de su conciencia lingüística crítica respecto de su lengua y cultura. Revitalizar un idioma supone recuperar la memoria, sanar heridas, sobreponerse al racismo y a la discriminación imperantes, superar la vergüenza étnica y lingüística, así como fortalecer la autoestima personal y estar dispuesto a enfrentar, con orgullo, la defensa de su Pueblo y de sus formas diferenciadas de pensar, sentir, actuar y hacer.
- c. Habida cuenta de que los derechos indígenas son indivisibles, el ejercicio de los derechos lingüísticos forma parte integral de la defensa de los derechos indígenas al territorio y al final de cuenta a la supervivencia. De ahí que la lucha por el ejercicio de los derechos a hablar y desarrollar sus lenguas patrimoniales supone también persistir incansablemente en la defensa del territorio, hoy amenazado por las políticas económicas basadas en el extractivismo y los agronegocios que comprometen el devenir de las sociedades indígenas.
- d. Como colofón, la revitalización cultural y lingüística no puede reducirse ni limitarse a la esfera escolar. Las instituciones educativas pueden coadyuvar a este propósito pero la recuperación y revitalización de un idioma trasciende su visión, misión y estrategias. Para su recuperación, reactivación

y desarrollo, los idiomas indígenas-originarios requieren de márgenes de libertad que los corsés disciplinarios de la escuela no toleran ni permiten. Aun si se ambicionara cambiar el significado, sentido y rumbo de la escuela, las comunidades tendrían que arrebatársela al Estado, hacerla suya sobre la base de un proyecto político-pedagógico autónomo que inscriba la lengua originaria como uno de sus factores clave y a la vez objetivos. Sin involucramiento ni control comunitario es prácticamente imposible lograr que la escuela supere la perspectiva con la que nació, pero cuando la comunidad toma sus riendas es posible alinearla con los Planes de Vida de los Pueblos, incluso en el estrecho margen que actualmente ofrece la EIB.

Actividad 1. Lecciones aprendidas

¿Qué lecciones nos arrojan los casos presentados en el texto anterior? Escoge al menos una para cada una de los siguientes procesos en curso de revitalización cultural y lingüística.

Caso	Lección aprendida
Rama	
Nasa	
Uru Iruhitu	
Uru Poopó	

Actividad 2. La escuela y la revitalización cultural y lingüística

¿Por qué crees que el texto asevera que la educación formal tiene un papel secundario en la revitalización de una lengua en riesgo de silenciamiento? Da dos razones que sustenten esa posición y otras dos que la contradigan.

A favor	En contra

Actividad 3. Hacia una política comunitaria para reactivar un idioma originario

Ivo es una comunidad guaraní donde solo los mayores conservan el uso del guaraní, particularmente cuando hablan entre ellos en algunas ocasiones como las fiestas patronales; tal es el caso del *Arete Guasu* –o carnaval–. Por su parte, los jóvenes han decidido ya no usar la lengua de sus mayores y entre ellos se comunican sólo en la variante regional del castellano; esta situación es visible no solo en el colegio secundario al cual asisten sino también en sus juegos y conversaciones informales. Para ellos, el castellano es sinónimo de progreso y muchos de sus padres comparten la misma ideología lingüística, aunque a veces con cierto pesar, recuerdan lo felices que antes eran hablando solo en guaraní mientras *poreaban* (tomar mate en grupo). No ayuda que la mayoría de los docentes de la secundaria sean monolingües castellanohablantes y que varios de los padres migren estacionalmente hacia Santa Cruz. Los niños también hablan solo en castellano, aunque como muchos de los jóvenes también entienden el guaraní. En las visitas realizadas, se escuchó a algunas niñas y adolescentes mujeres usar una que otra expresión en guaraní, aun cuando en su práctica cotidiana hablen casi siempre en castellano. En un estudio realizado el 2018 se comprobó que la transmisión intergeneracional de la lengua había sido interrumpida y que las abuelas, abuelos, madres y padres optaban por socializar a los menores solo en castellano, en respuesta a la discriminación de la que muchos de ellos habían sido objeto por hablar guaraní (Álvarez, 2018). Sin embargo, esta situación no se da en otras comunidades guaraníes cercanas en las cuales todavía el guaraní se transmite intergeneracionalmente, las familias son bilingües y existe un cierto grado de bilingüismo social, aunque bajo la hegemonía del castellano.

Frente a esta situación, las autoridades de Ivo han decidido recuperar el uso activo del guaraní y desean impulsar un proceso de *reguaranización*

comunitaria. Te han pedido asesoramiento y solicitado elaborares un plan de acción.

A continuación te presentamos un esquema que te servirá para la reunión que sostendrás con la Asamblea de Ivo en los próximos días.

Grupo meta	Acción clave sugerida	Responsables	Medios a utilizar
Niñas y niños de 0 a 5 años			
Niñas y niños de 6 a 11 años			
Adolescentes y jóvenes de 12 a 20 años			
Mujeres y hombres de entre 20 y 39 años			
Mujeres y hombres mayores de 40 años			

Comparte tu plan con tus compañeros en clase, quienes para su análisis se constituirán en la Asamblea Guaraní de Ivo.

2. Nueva palabra indígena

Entre la diversidad de estrategias en curso para reposicionar las lenguas indígenas-originarias en el escenario nacional e internacional, en 1993 se creó en México la asociación civil Escritores en Lenguas Indígenas (Eliac), para promover y difundir la literatura escrita, bajo la denominación de la *Nueva Palabra* (León-Portilla, 2003). Esta organización aglutina a “hombres y mujeres que hablan, leen y escriben en sus respectivas lenguas de origen y en español, quienes [...] emprenden] proyectos colectivos que impulsen la creación literaria y la investigación lingüística, como alternativas para propiciar el desarrollo de las lenguas mexicanas”. Sus integrantes provienen de catorce estados y representan a veintiún de las sesentaiocho lenguas indígenas habladas en México; el 2019 ellos establecieron La Casa de los Escritores en Lenguas Indígenas en la Ciudad de México.

La *Nueva Palabra* se nutre de la tradición oral y etnoliteraria prehispánica, la cual se recrea y reinventa a través de la poesía y la prosa. En México existe una importante producción de poesía en lenguas originarias, en formatos monolingüe indígena, bilingüe y también solo en castellano, apelando a la cosmovisión y forma de vida indígenas, a los problemas que estas sociedades actualmente confrontan, así como también a sus anhelos, sueños y utopías.

Respecto del nexo entre la antigua y la nueva palabra, el poeta y cantautor mazateco Bartolo Ronquillo, presidente de Eliac, destaca que la literatura indígena es fundamentalmente oral, “[...] le llamamos palabra antigua o cuento, cosas que se cuentan y no se clasifican como novela, cuento, leyenda o mitos, todas son palabra antigua que sustenta la vida, desde allí se recrea el mundo a partir de la cosmovisión propia”. Por su parte, entre muchos Pueblos Indígenas la poesía no es de dominio popular, sino un saber especializado, exclusivo y ritual propio, por ejemplo, de los chamanes. Ahora, don Bartolo Ronquillo y sus colegas escritores indígenas hacen una nueva poesía, con el fin de reposicionar sus idiomas

patrimoniales, preservarlos y defenderlos. Pero, como todos ellos son bilingües, se auto-traducen para así trascender el espacio comunitario y el territorio de su lengua, a diferencia de lo que ocurre con quienes producen poesía en lenguas hegemónicas. Al respecto señala “[...] creamos en nuestras propias lenguas y nos damos tiempo para hacer la traducción, que en la práctica no es literal, porque sí hay una disparidad entre lo que se piensa en mazateco y lo que se escribe en español”. Como lo destaca, “[...] la traducción tiene una doble ruta, compartir lo que hacen en sus pueblos y comunidades, y enviar el mensaje de que su lengua vale, comunica, enriquece y hay que enseñarla a sus hijos”.

Esta nueva palabra busca contribuir a que la sociedad mexicana sea cada vez más plurilingüe y multicultural, recuperando terreno para las lenguas y sus hablantes, pues a sus idiomas se les arrebató la fuerza que tenían “[...] no tuvieron el poder, la difusión y cayeron en desuso, los propios hablantes la relegaron porque eran criticados, presionados, y nosotros lo estamos haciendo al revés, les enseñamos a nuestros hijos, tenemos que ser consecuentes” (Ronquillo, 2019).

La creación literaria bilingüe es objeto de crítica respecto a su autenticidad y posicionamiento político; se critica que se cree primero en castellano para luego producir las versiones respectivas en la lengua indígena, sin reflexionar sobre la condición bilingüe de estos escritores para quienes el castellano es también una de sus lenguas, y en la lengua colonial apropiada también sueñan, crean, hablan y escriben. Al respecto, Mikel Ruiz, en su artículo *El anverso y reverso de una obra literaria*, refiere que “[...] quienes publican literatura bilingüe están determinados a escribir en su idioma y a traducirlo al español, pero jamás viceversa. [...] lo último, escribir originalmente en español y luego traducirlo a su idioma materno, se considera antiestético y, sobre todo, políticamente incorrecto”. Precisa que muchos escritores indígenas escriben en español porque se han apropiado de esta lengua y porque su formación literaria la hicieron y desarrollaron en ese idioma y porque es “[...] más fácil encontrar

correctores de estilo, editores y editoriales que valoren nuestro trabajo en español". Pese a ello, persiste en ellos el deseo de volver a su lengua y crear una forma literaria poniendo a su servicio todo lo aprendido y leído en español. "Se trata entonces de un regreso a nuestra lengua, a nuestra forma de ver y decir el mundo, no de una salida" (Ruiz, 2019?). A través de su argumentación, pero sin decirlo, Ruiz cuestiona las ideologías esencialistas desde las cuales a menudo se analiza la situación actual de las lenguas indoamericanas.

En los últimos años se han publicado varias antologías de literatura indígena que muestran un desarrollo sin precedentes, particularmente de la poesía. Entre ellas se encuentran, *Insurrección de las palabras. Poetas contemporáneos en lenguas mexicanas* (2018), preparada por Hermann Bellinghausen con una selección de poemas de ciento treinta autores indígenas diferentes, de los cuales treinta son mujeres; este libro fue coeditado por el diario *La Jornada*, El Colegio de San Luis, la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, la Editorial Ítaca y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Montaño, 2020). Más reciente es la antología *Xochitlajtoli. Poesía contemporánea en lenguas originarias de México* (2019), que recoge una selección del escritor náhuatl Martín Tonalmeyotl con poemas en quince lenguas, publicada por Círculo de Poesía Ediciones (Círculo de Poesía, 2019).

Al inicio del nuevo milenio, las lenguas indígenas muestran su capacidad de resistencia, otros conceptos, otras formas de mirar lo cotidiano y lo sagrado, así como otras maneras de maravillarnos de la riqueza del lenguaje. Los escritores indígenas, muchos de ellos profesionales jóvenes, han retomado la palabra de los antiguos y han sabido proyectar el tiempo y el espacio poético y narrativo en sus respectivas lenguas y en castellano.

La poesía en lenguas indígenas también cobra importancia en otros países, como Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, Perú y Venezuela, con renombrados poetas y poetisas entre los que se

encuentran Elvira Espejo, Clemente Mamani, Juan Carlos Mamani y Justino Callisaya (aymara), Nagela Mavitsoy y Hugo Jamioy (kamtsá), Susana Lema y Ariruma Kowii (kichwa); Liliana Ancalao, Matilde Huenchulaf, Elicura Chihuailaf y Rayen Kvieh, (mapuche); Nejma Coy (kaqchikel), Rosa Chávez (k'iche'), Humberto Ajkabal, (k'iche'), Yenni Muruy y Anastasia Candré (huitoto), Feliciano Padilla, Felix Yauri Taipe, Hugo Carrillo Cavero y Neil Palomino (quechua) y José Ángel Fernández e Ignacio Manuel Epinayu (wayuu). A ellos se ha sumado un grupo de jóvenes universitarios indígenas reunidos en el Club de Poetas Jóvenes Originarios del Perú, entre los que se encuentran Benigno Vicente (ashaninka), Bikut Toribio (awajún), Cleofina Tello (murui), Inin Romo (shipibo-konibo), Carmen Mamani y Ericka Huancas (quechua) y Mery Estefani Cruz (aymara). Este grupo organizó el 2020 y el Festival Nacional de Poesía en Idiomas Originarios, respectivamente (cf. <https://www.facebook.com/Club-de-Poetas-J%C3%B3venes-Originarios-del-Per%C3%BA-573075426434659>), que incluyó diez lenguas originarias. La segunda versión de este evento tuvo lugar el 2021.

También desde el ámbito de la poesía, el año 2020 Elicura Chihuailaf, poeta mapuche, se hizo acreedor del Premio Nacional de Literatura en Chile, por su labor en lo que desde el sector hegemónico se denomina poesía etnocultural (Cámara Chilena del Libro, 2020) pero, desde una perspectiva indígena, *oralitura* (Chihuailaf, 1999). Elicura Chihuailaf (2012), el oralitor, define oralitura como:

[...] escribir a orillas de la oralidad, a orillas del pensamiento de nuestros mayores y, a través de ellos, de nuestros antepasados. Se habla/escrbe en primera persona. Así lo viví/escuché, así lo estoy viviendo/escuchando: me digo, me dicen, me están diciendo, me dirán, me dijeron. Todo ello brotando desde una concepción de tiempo circular: somos presente porque somos pasado (tenemos memoria) y por eso somos futuro. La totalidad sin exclusión, la integridad sin fragmentación de la vida y de todo lo viviente. Las

creaciones de los oralitores son como sueños cuyos significado y musicalidad se van descifrando y corroborando sin prisa ante nuestros otros/otras, a modo de conversación, como una forma de vida de la que no nos podemos excluir. Por eso, una vez que pasan a la escritura, siempre son textos no concluidos.

La producción novelística en lenguas originarias es más reciente. En Bolivia, Félix Layme, aymara, hace tres lustros publicó su novela *Kunasa Sarikiwa* (2005); lo siguió Alfredo Quiroz, quechua, con *Killachaw P'unchay* (2008), Federico Tórrez, aymara, con *Jach'a Tantachawita Pachakutiru* (2010), Zulema Pari, también quechua, con *Sumaj Urqu* (2012), y Elio Ortiz, en guaraní, con *Irlande: Ara Tenondegá Jaikue Kuatai Oiko Vae* (2014). Las tres últimas obras se hicieron acreedoras al Premio Nacional de Narrativa en Idioma Originario "Guaman Poma de Ayala", que incluye la publicación de mil ejemplares de estas novelas (Bitácora del Escritor, 2012) bajo el sello de Alfaguara de Editorial Santillana. En el Perú, Porfirio Meneses y Macedonio Villafán, quechuas, produjeron las novelas cortas *Achikyay willaykuna* (1998) y *Apu Kolki Hirka* (1998), ambas en formato bilingüe; por su parte, Pablo Landeo, quechua, recibió el Premio Nacional de Literatura en Lenguas Originarias con su novela *Aqupampa* (2016) publicada en Lima, por el Instituto Francés de Estudios Andinos y el Grupo Paqarina.

Los destinatarios de esta nueva palabra indígena son tanto los pares bilingües como los miembros de los sectores hegemónicos. También cabe destacar en los últimos tiempos los esfuerzos disruptivos de algunos autores indígenas por producir versos y textos monolingües en sus respectivos idiomas, a sabiendas de que tendrán pocos lectores. Todas estas autoras y autores indígenas contribuyen a la revitalización cultural y lingüística de sus lenguas, en tanto demuestran ante los sectores hegemónicos que sus idiomas trascienden la oralidad, sin necesariamente romper con ella, aprovechan la escritura y construyen nuevos textos y contextos posicionando a sus idiomas, y sobre todo a sus hablantes y a sus Pueblos en el escenario de la creación literaria.

Actividad 1: Lee las siguientes preguntas, reflexiona y respóndelas.

1. ¿Qué sabías hasta ahora de estos desarrollos en lenguas originarias?
2. Cada vez más se observa cómo numerosos literatos indígenas se apropian de la escritura alfabética. ¿Para qué usan la escritura y qué tipo de mensajes transmiten? ¿Aprendieron a hacerlo en la escuela?
3. ¿Has escrito tú alguna vez un poema en una lengua indígena? ¿Te animarías? ¿Sobre qué temas escribirías poemas? ¿Para quién las escribirías?
4. ¿Por qué y para qué los poetas y poetisas hablantes de un idioma originario traducen su trabajo al castellano?
5. ¿Qué opinas sobre la noción de *oralitura* creada por Elicura Chihuailaf?

Actividad 2: Lee el siguiente poema y analízalo

Elvira Espejo Ayka, artista plástica y poetisa del Ayllu de Qaqachaca, Oruro, escribió el siguiente poema en aymara y también produjo una versión del mismo en castellano. Si no hablas aymara, busca a un/a compañero/a o a un/a amigo/a que lo haga. Lean ahora *Phaxsi sami* y luego la versión en castellano *Alientos de luna*.

Phaxsi sami

Phaxsi sami qhana qhana qhana qhanay
Amtayarachh sami qhana qhana qhanay
Muspamaya sami qhana qhana qhana qhanay
Phaxsi qhana sami qhana qhana qhanay
Warmi qhana sami qhana qhana qhana qhanay
Mira kasta sami qhana qhana qhanay
Kinsa ch'íwu sami qhana qhana qhana qhanay
Pusi ch'íwu sami qhana qhana qhanay
Muyupaya sami qhana qhana qhana qhanay
Mira kasta sami qhana qhana qhanay.

Alientos de la luna

Alientos del conocimiento

Alientos de un sueño

Alientos de la luna que respira

Alientos blancos de mujer

Alientos de un florecimiento

Alientos de tres sombras

Alientos de cuatro sombras

Alientos que giran a mí alrededor

Alientos de la reproducción

Ahora, contesta las siguientes preguntas:

- ¿Qué semejanzas observan entre *Phaxsi Sami* y *Alientos de la luna*?
- ¿Qué diferencias encuentras entre el poema en aymara y la versión en castellano?
- ¿Qué vocablo es más recurrente en la versión en aymara y cuál en la versión en castellano?
- ¿Crees que *Alientos de la luna* es una traducción de *Phaxsi Sami*?
¿En qué basas tu respuesta?
- ¿Por qué habrá la autora recurrido a esta alternativa de trabajar en dos versiones del mismo poema?

3. Nueva canción indígena

Otro espacio innovador es el de la música y particularmente de la nueva canción. Si bien existe una larga tradición de producción musical en lenguas indígenas particularmente en Mesoamérica y en los Andes, hoy muchos jóvenes indígenas se han volcado al rap para difundir su manera de pensar y la visión de sus Pueblos y denunciar injusticias. Ellos son herederos de los pioneros que incursionaron en el rock y el blues en lenguas indígenas en algunos países de la región. Una de estas bandas es *Uchpa*, grupo musical quechua hablante que surgió en Ayacucho, Perú, el año 1993, no solo para cantar en quechua, sino para reflejar el alma andina fusionando el rock y la música andina (cf. <http://uchpa.pe/la-banda/>). Otra tres son *Hamac Caziim*, grupo de rock seri, que desde 1995 fusiona cantos del Pueblo Seri de México con música contemporánea, gracias a la autorización que recibieron del Consejo de Ancianos del Pueblo Comcaác (cf. https://es.wikipedia.org/wiki/Hamac_Caziim); *Sak Txevul*, creada en 1996, que fusiona el rock con la cosmovisión maya a través de canciones en tsotsil (https://es.wikipedia.org/wiki/Sak_Tzevul), y *Noesis Ñuu-Savi*, que surge en el año 2001, en la región mixteca de Oaxaca, México, y con sus composiciones y música tiende puentes entre el presente y el pasado, proyectando además el **ñuu** savi hacia el futuro (cf. <https://web.archive.org/web/20160305054229/http://www.noesisnuusavi.mx/>). Estas cuatro bandas, así como otras a través de América Latina, surgen en regiones indígenas, pero logran proyectarse hacia las ciudades capitales de América Latina e incluso trascienden fronteras en la región, proyectándose hacia los Estados Unidos y Europa.

Aunque la música, el hip-hop y el rap son adoptados por algunos jóvenes indígenas desde comienzos de la década de 1990, como entre los mapuche que habitaban campamentos poblacionales en Temuco, Chile (DW, 2021), es a partir del 2000 que diferentes individuos y colectivos de jóvenes indígenas tienden puentes entre “la costumbre” y la contemporaneidad y recurren al hip hop, al rap, al trap y al pop

para retomar su voz y hacerse escuchar, sea en formato bilingüe o en sus propias lenguas. Respecto de los inicios en Chile, Jano Weichafe (Carlos Alejandro Cabrera) rememora que:

En esos años, nos dimos cuenta de que todos éramos mapuche o teníamos esa ascendencia. Entonces, empezamos a jugar palin –un juego tradicional de nuestra cultura– o bien, organizábamos el *We Tripantu*, la ceremonia del año nuevo mapuche. En ese contexto nacieron las primeras letras de rap, que rescataban la historia desde nuestro punto de vista, como, por ejemplo, el tema de la ocupación territorial. (DW, s.f)

Así, con instrumentos propios, como el *kultrún*, la *pifilka* y la *trutruka*, estos jóvenes mapuches comenzaron a denunciar injusticias y reivindicar la recuperación del territorio y el reconocimiento cultural. Tal es el caso del joven guaraní *Werá Jeguaka Mirim*, o *Kunumi MC*, quien a sus 13 años, denunció la falta de demarcación de tierras en Brasil, aprovechando su participación en el Mundial de Fútbol de 2014; las autoridades de su país intentaron silenciarlo, pero sus canciones ya se habían vuelto virales en las redes sociales. El 2017 grabó su primer álbum con temas alusivos a los problemas que confrontan su aldea y su Pueblo (cf. <https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/rapper-indigena-wera-mirim-kunumi-mc/>). En ambos casos, se observa cómo el hip-hop y el rap se vuelven un medio de resistencia y de reclamo frente al Estado. Como lo explica, Jano Weichafe, una cuestión “[...] de resistencia cultural y de rescate de la identidad, porque en esos años no había programas que promoviesen el rescate del mapudungun [o del guaraní], o que defendieran los derechos de los pueblos originarios” (DW, 2021).

Al respecto, en un artículo reciente, el lingüista catalán Josep Cru (2020) considera que en distintos países latinoamericanos jóvenes que se autoidentifican como miembros de un Pueblo Originario:

[...] se han sumergido en la cultura del hip hop y están utilizando sus lenguas originarias como una herramienta central no sólo en la creación artística sino también en sus reivindicaciones sociopolíticas e identitarias. La apropiación y recreación del rap con elementos culturales, y sobre todo lingüísticos propios, es un fenómeno que se ha ido produciendo en diversas partes del mundo desde la aparición del hip hop en el Nueva York de la década de 1970 [...]. En el continente americano, existen varios ejemplos de raperos que incluyen lenguas originarias en sus creaciones. Así, Tzutu Kan con rap en tzutujil (Guatemala), Linaje Originarios en emberá (Colombia), Liberato Kani en quechua (Perú) o Wayna Rap en aymará (sic) [...] son destacados artistas que ya tienen una extensa carrera con producciones en lenguas indígenas. Aunque de manera claramente minoritaria, también existen voces femeninas que se han sumado a este movimiento, como por ejemplo MC Millaray que rapea en mapuzungun, Taki Amaru, líder de la banda LaMafiAndina con producción musical en quichua de Ecuador, o en México Janeydi Molina, activista comcaac comprometida con la defensa del territorio en el estado de Sonora y la rapera mazahua Saharai Tejeda / Za Hash, todas ellas propagando un mensaje feminista. [...]

En México ha emergido con fuerza un fértil campo musical con un creciente número de raperos que usan las lenguas indígenas en sus actuaciones como forma de activismo y reconocimiento cultural. [Estamos ante ...] jóvenes artistas que abren nuevos espacios de uso y visibilidad a sus lenguas originarias a través de sus canciones. Se trata en todos los casos de esfuerzos de recuperación lingüística y cultural que surgen desde la base y que complementan políticas institucionales, generalmente centradas en el ámbito escolar y en reformas legislativas, que han ido progresivamente reconociendo la diversidad en la mayoría de los países latinoamericanos. A pesar de los avances en las políticas públicas, el desplazamiento

lingüístico hacia el español continúa implacable y de ahí la imperiosa necesidad de poner en marcha proyectos que surjan desde la base y que sean gestionados por los propios hablantes de las lenguas minorizadas.

Considerando estos esfuerzos, la adaptación local y la recreación del hip hop como un movimiento global, popular y atractivo para la juventud puede ayudar a contrarrestar uno de los pilares ideológicos que sostienen el abandono de las lenguas originarias y que se basa en una injustificada asociación con el atraso cultural y la supuesta incapacidad de estas lenguas para expresar la modernidad. La expansión y adaptación a nuevos ámbitos de usos, que en este caso se plasman en una fructífera imbricación de las tecnologías digitales en la difusión de la música, es un aspecto fundamental en la revitalización de cualquier lengua minorizada.

De esta manera, utilizando una suerte de esencialismo estratégico, el rap se utiliza para celebrar el orgullo étnico y apuntalar la identidad local, tarea que se consigue con una elección consciente de rapear en lenguas originarias o frecuentemente alternando estrofas en la lengua originaria y en español en la misma canción. Estas combinaciones lingüísticas pueden aumentar e incluir otras lenguas, como el inglés [... o en otros casos] guaraní, portugués y español [... o] kaiowá y portugués [...] salpicándolas con elementos lingüísticos del inglés y del español [...]. Teniendo en cuenta estas prácticas de bricolaje lingüístico, es importante señalar cómo los repertorios lingüísticos son aprovechados por los raperos para la creación musical, aprovechando todos sus recursos comunicativos y otorgando a la lengua originaria un papel fuertemente simbólico y contrahegemónico. Un ejemplo de ello es el tema *Mixteco es un lenguaje* de Una Isu, quien aborda directamente el estatus de la lengua mixteca, rebatiendo la extendida denominación peyorativa de "dialeto" aplicado a las lenguas indígenas y valorando al mismo tiempo el trilingüismo como un recurso ventajoso:

Mixteco es un lenguaje, no es
un dialecto
Es oro que guardo en un paño,
aquí te lo presento
Ahora soy trilingüe, ya no me
harás menos
Esto va para los que insultan, a
todos mis Oaxaqueños.

Asimismo, no hay que olvidar que algunos aspectos centrales del rap hacen que éste sea un género particularmente productivo para la creación y la recreación lingüística, entendiendo este último término tanto en su sentido de resignificación como de actividad lúdica. Por un lado, el lugar central que la fluidez verbal y la creatividad en el rap encaja armoniosamente con las culturas indígenas en las que de manera general se favorece la oralidad como forma de expresión cultural. La espontaneidad, la informalidad y el juego son aspectos cruciales en este contexto, contraponiéndose a un excesivo énfasis de las políticas oficiales en la normativización de las lenguas y en la lectoescritura como eje central de la educación indígena formal. Por otro lado, la naturaleza política del rap, que emergió entre la comunidad afroamericana marginalizada en los Estados Unidos, y la resistencia frente a la opresión inspira a muchos jóvenes pertenecientes a pueblos originarios que han sufrido racismo y discriminación y que ven esos fenómenos reflejados en sus propias comunidades. Son, sin duda, las posibilidades lúdicas y educativas del rap lo que ha llevado a algunos artistas a desarrollar iniciativas en la escuela para fomentar el interés y promover las lenguas originarias. (Cru, 2020)

Como lo destaca Cru, la apropiación de la cultura del hip-hop y su resignificación en América Indígena hace que muchos adolescentes y jóvenes de hoy hagan del rap uno de los dispositivos que marcan el

proceso de etnogénesis que experimentan, y desde el cual adoptan un esencialismo estratégico. Por lo demás, cabe destacar cómo construyen un nuevo sentido ciudadano intercultural en el cual juegan un papel importante las herramientas digitales y el Internet en general, así como el bilingüismo y el plurilingüismo, pues, en primer lugar, todos estos cantautores se mueven con naturalidad en un contexto de bilingüismo y además insertan en sus canciones voces de otros idiomas, como el inglés.

Interesante es además anotar que, si bien en la mayoría de casos estamos ante un fenómeno urbano, se dan algunos como el de *Inmortal Kultura* en la sierra ecuatoriana, donde la nueva música emerge en el sentido contrario y, como ellos lo afirman, va "del campo a la ciudad". Su canción *Más runas que nunca* marcó precisamente ese tránsito, en el cual les tocó enfrentar reacciones inicialmente contrarias de sus mayores que pensaban que su música y sus canciones no eran adecuadas en tanto transgredían lo tradicional.

Otros veinte ejemplos del auge del rap entre los jóvenes indígenas aparecen en la siguiente tabla.

Tabla: Algunos hip-hoperos y raperos indígenas en diez países de América Latina

Seudónimo / Nombres	Pueblo	Año, edad de inicio	# seguidores/suscriptores	Ocupación	Temas abordados / videoclip más visto	Enlaces a su trabajo
El rapero del Tlapa Gonzalo Candia	Mixteco (MX)	1978 17 años 43 años	s.d. s.d.	Rapero y compositor	Defensa de la lengua tu'unsavi, lucha contra el racismo y la discriminación <i>Rapero de Tlapa</i> , 78450 visitas	https://www.facebook.com/gonzalo.candia.35
Mare Advertencia Lírica,	Zapoteco (MX)	2003 16 años 34 años	45.000 en Facebook y 9.250 en YouTube	Rapera y compositora	Defensa de la mujer, contra la violencia, el patriarcalismo y la injusticia social <i>Se busca</i> , 15.066 visitas	http://mujeres-trabajandomx.blogspot.com/2011/02/mare.html , https://www.youtube.com/user/mareoax y https://www.facebook.com/mare.advertencia.lirika.official
Ukamau y ké Abraham Bojórquez y Ronald Bautista	Aymara (BO)	2003 22 años s.d. 29 años (fallecido el 2009) s.d.	3.100 en Facebook y 389 en YouTube	Raperos, compositores y productores musicales	Orgullo de los Pueblos Originarios, crítica al capitalismo y al neoliberalismo, apuesta por un cambio social radical <i>Libertad para los Pueblos Oprimidos</i> , 2.327 visitas	https://www.facebook.com/UKAMAU-Y-KE-73630321152 , https://www.youtube.com/watch?v=dG6yEluMdA y https://www.youtube.com/user/hiphobolivia

<p>Wayna rap Grupo: Abraham Bojórquez, Grover Canaviri, Denis Quispe, Sdenka Suxo</p>	<p>Aymara (BO)</p>	<p>2006 s.d.</p>	<p>1.840 en Facebook</p>	<p>Raperos y compositores</p>	<p>Defensa y preservación de las formas de vida aymara y quechua, despertar indígena, defensa de la lengua propia, propuestas de cambio social El grupo surge del ala de Ukamau y Ké. <i>Chamakt sartasiry</i> <i>(Saliendo de la</i> <i>oscuridad)</i>, 77.410 visitas</p>	<p>https://www.facebook.com/waynarap/ y https://www.youtube.com/user/hiphobolivia</p>
<p>Nina Uma Amparo Aliaga Tapia</p>	<p>Aymara (BO)</p>	<p>2007 32 años 46 años</p>	<p>215 en YouTube</p>	<p>Rapera, compositora, informática y profesora de educación alternativa</p>	<p>La tierra, el agua, las cosmovisiones indígenas andinas, la crítica al consumismo, derechos de las mujeres, situación de la clase trabajadora y la población desfavorecida, recuperación de las lenguas originarias <i>Madre naturaleza</i>, 9.720 visitas</p>	<p>https://es.wikipedia.org/wiki/Nina_Uma y https://www.youtube.com/results?search_query=canal+de+nina+uma</p>

Luanko Minuto Soler Gonzalo Luanko	mapuche, (Wallmapu, CL)	2008 21 años 34 años	12.000 en Facebook y 14.000 en YouTube	Rapero, compositor y profesor de historia	Conflicto mapuche-Estado, crisis política en la Araucanía, defensa del territorio, lengua y espiritualidad <i>Rap de la tierra</i> , 373.170 visitas	https://www.facebook.com/people/Luanko-Minuto-Soler-Pagina-Oficial/100052346496687 https://www.youtube.com/user/kuyenable
Slajem K'op, Última palabra, Alfredo Luna y Julio Lúnez	tsotsil (MX)	2009 s.d.	s.d.	Raperos y compositores	Naturaleza, maltrato y discriminación hacia los indígenas, defensa y preservación del tsotsil <i>Sjelel banumil</i> , 63.730 visitas	https://www.youtube.com/channel/UCRYth84d1c-OCBCiZfL18g y https://hilandohistorias.mx/slajemkop-flow-tzotzil/
Pat Boy Jesús Pat Chablé	maya yucateco (MX)	2011 20 años 30 años	7.5000 en Facebook y 3.650 en YouTube	Rapero, compositor y gestor de ADN Maya Films	Vida campesina, fiestas tradicionales costumbres y orgullo de ser indígena <i>Sangre Maya</i> , 206.000 visitas	https://www.facebook.com/ADNMayaFilms y https://www.youtube.com/user/mayapatboyrap

B'alam Ajuu, René Dionisio, Yefri Pacheco y Juan Martínez	tz'utujil, kaqchikel k'iche' (GT)	2012 s.d.	2.744 en Facebook y 49 en YouTube	Músicos, raperos y compositores	Cosmovisión, espiritualidad maya, conflictos entre indígenas y ladinos, construcción de una sociedad nueva: Guatemala Saq B'ey, 30.620 visitas	https://www.facebook.com/Balam-Ajuu-1075374445824961 y https://www.youtube.com/results?search_query=canal+de+balam+ajpu
Liberato Kani Ricardo Flores	quechua (PE)	2013 20 años 28 años	24.000 en Facebook y 4.500 en YouTube	Rapero, compositor y profesor de historia	Defensa del quechua y del modo actual de vida de la juventud quechua, "estamos en una lucha por construir nuestra diversidad" Kaykunapi, 103.900 visitas	https://www.facebook.com/LiberatoKaniPeru y https://www.youtube.com/channel/UCEqpXw3rz0HdXHT9-rpDsA

<p>Inmortal Kultura Jefferson Guitarra y Luis Pérez</p>	<p>kichwa (EC)</p>	<p>2013</p>	<p>11.820 en Facebook y 400 en YouTube</p>	<p>Raperos y compositores</p>	<p>Motivar a los jóvenes a no perder su cultura y también demostrarle a su comunidad que el kichwa puede cantarse en distintos ritmos y generar un arte diferente <i>Más runas que nunca</i>, 165.000 visitas</p>	<p>https://www.facebook.com/www.inmortalkultura.es y https://www.youtube.com/channel/UC78X-VJt93IP--Gc7QJpTA</p>
<p>El eco expresidente de la B6, José Antonio Vásquez, "El Chairo", y Rolando García "El Rolas"</p>	<p>Tutunaku (MX)</p>	<p>2014? s.d.</p>	<p>4500 en Facebook entre El Chairo y el Rolas</p>	<p>Raperos y compositores</p>	<p>Defensa de su lengua patrimonial, invitación a los jóvenes totonaku a no abandonar la lengua ancestral y desperdiciarse de la vergüenza étnica <i>No te avergüences</i>, 45.000 visitas</p>	<p>https://www.facebook.com/joseantonio.vazquez.14268769 y https://www.facebook.com/rolas.garcia.16</p>

Poesía loca Pajch'uj Tzij Jasy Mendoza, Juvi Hernández, Mely Mendoza	Tz'utujil (GT)	2014 18, 18 y 14 años 25, 25 y 21 años	440 en YouTube (Jasy Mendoza)	Raperos, compositores y mototaxista (Juvi), guía de turismo (Jasy), estudiante (Meli)	Los efectos de migración, la violencia, pero también los valores que transmiten los abuelos, el amor y sus experiencias cotidianas en uno de los pueblos que rodea al Lago Atitlán <i>Kixajo', Venga,</i> 150,225 visitas	https://www.youtube.com/results?search_query=Poes%C3%ADa+Loca y https://www.youtube.com/channel/UC6f5omw2fi-eLpfeGPmeRA
Mafia Andina Taki Amaru, MC Mic	Kichwa (EC)	2016 s.d.	7.550 en Facebook y 2.260 en YouTube	Rapera y compositora y músico	Fortalecimiento de las raíces andinas a través de nuevos ritmos y sonidos; temas diversos para empoderar a la mujer <i>Warmi Hatari,</i> 233,000 visitas	https://www.facebook.com/LaMafiAndina-1628384490790049 y https://www.youtube.com/channel/UCIk8JLO9r7T--ckaHbJKrww
Yune va'a Alfredo Díaz	cuicateco (MX)	2016 20 años 25 años	1.900 en Facebook y 1.650 en YouTube	Rapero, compositor e ingeniero en recursos naturales	Defensa de la lengua y cultura cuicateca y protección de los recursos naturales de su comunidad <i>En busca del rescate, 7.770</i> visitas	https://www.facebook.com/yunevaa1 y https://yunevaa.com/video/ https://www.facebook.com/yunevaaamx

Linaje originarios, Brayán y Dairón Tascón	Embera chamí (CO)	2016 18 y 15 años 23 y 20 años	2.010 en Facebook y 1790 en YouTube	Raperos, compositores y agricultores	Paz, igualdad social, resistencia en armonía, defensa de la naturaleza <i>Niños conciencia, 4.875 visitas</i>	https://www.facebook.com/LinajeOriginarios
Kuna Revolution, Sarky Real y Sidsagi	guna o kuna (PA)	s.d.	3.050 en Facebook	Raperos y compositores	Vergüenza identitaria de la juventud indígena migrante, reivindicación de la historia y la cosmovisión de su pueblo, rechazo al extractivismo, la violación de derechos indígenas y al racismo y la discriminación <i>Nabguana, 14.360 visitas</i>	https://www.proyectowakaya.com/los-hijos-la-revolucion-dule/ y https://www.facebook.com/KunaRevolution507/

Esta lista no es exhaustiva, pues son numerosos los jóvenes indígenas que hacen hoy de este género un medio de expresión importante para dar a conocer no solo sus sentimientos y preocupaciones personales sino también las reivindicaciones de los colectivos que representan. Al hacerlo, posicionan sus lenguas y formas de vida en la escena de la protesta social, y, con ello, ejercen su ciudadanía. Si bien pocos todavía, estos espacios que las y los jóvenes indígenas le van arrebatando al Internet son indicativos del carácter particular que las juventudes indígenas le pueden imprimir al mundo digital.

El hip hop y el rap indígena merecen también interés académico, sea por su contenido intercultural, el sentido político de su acción y la producción de sujetos juveniles étnicos contemporáneos, por el papel que cumplen en el proceso de revitalización lingüística y en el cuestionamiento de los esencialismos y purismos lingüísticos o en el activismo por la defensa de las lenguas indígenas y su aprovechamiento, como recursos políticos pero también económicos. Desafiando las ideologías lingüísticas imperantes que intentan regular el comportamiento lingüístico indígena, los raperos, todos bilingües de diverso grado o a veces solo recordantes, recurren a su repertorio lingüístico y mezclan elementos de sus dos lenguas, alternan entre una lengua y otra, o incluso *translengüean* entre el idioma indígena, el castellano (o portugués) y el inglés o incluso entre dos o tres lenguas indígenas. La nueva música indígena contribuye además a la reinstauración de vínculos entre hablantes y recordantes y su lengua, así como entre quienes hoy cantan en un idioma indígena y quienes los escuchan.

Frente al predominio masculino en el rap, aunque comienzan a surgir voces femeninas como las de Nina Uma y Taki Amaru, otras mujeres han incursionado en la canción en lenguas indígenas, sea como cantautoras o como cantantes de temas del acervo global que traducen a una lengua indígena. Cinco evidencias son las de Yazmín Novelo en maya peninsular,

Renata Flores en quechua; Sara Curruchich y Chu'milkaj Nicho en kaqchikel y Aurora Noemí en k'iche'.

Yazmín Novelo, comunicadora social y sociolingüista mexicana, que logró retomar su lengua a los 24 años en interacción con su abuela, ha hecho de la canción su herramienta privilegiada de reetnificación y revitalización cultural y lingüística. Dicta clases de cultura maya en la Universidad Autónoma de Yucatán; y es también parte de Radio Yúuyum, estación digital creada por un grupo de mayahablantes para fortalecer su cultura, poniendo énfasis en el idioma originario. Sus emisiones son en un 80% en maya, lo que incluye clases en este idioma y la difusión de la *Nueva Música Maya*, sea a través de su propia banda o en asociación con Pat Boy y otros jóvenes mayas. Véase al respecto la entrevista que se le hiciera el 2017 sobre los mayas contemporáneos; <https://www.youtube.com/watch?v=nR28RcaPXlw&t=229s>.

Renata Flores, joven peruana de 17 años, interpreta desde su natal Ayacucho canciones en quechua de artistas angloparlantes, como Michael Jackson, *The Police*, *The Animals*. Como Yazmín Novelo, era también bilingüe pasiva en quechua y, con ayuda de su abuela de 72 años, tradujo las canciones del inglés al quechua, ganando notoriedad con su primer video clip en quechua de *The way you make me feel*, grabado con instrumentos nativos en un sitio arqueológico, que recibió más de dos millones de visitas en YouTube. Hoy gracias a la música "ha vuelto al quechua" y se ha convertido en una de sus grandes difusoras entre la juventud, a través del género pop, del rap y el trap. Durante la pandemia por la Covid-19, el año 2020 grabó su segundo álbum denominado *Isqun* y produjo video clips sobre mujeres quechuas y también algunas lecciones en esta lengua desde su página en YouTube. Luego de su primer video clip, fue entrevistada en CNN y por la BBC. Recientemente ganó mayor visibilidad por los artículos que se escribieron sobre ella en Vogue México, The New York Times y El País, entre otros medios.

Por su parte, Sara Curruchich, Ch'umilkaj Nicho y Aurora Nohemí son tres jóvenes cantautoras mayas que interpretan canciones en castellano y kaqchikel (Sara y Ch'umilkaq) y en k'iche' y castellano (Aurora) sobre la vida e historia de sus Pueblos, la necesidad de resistir, resurgir y revivir, así como sobre las vicisitudes que enfrentan como jóvenes y mujeres y sus sueños y esperanzas por un mundo mejor. Sara Curruchich, hija de padres campesinos y profesora de música, se autodefine como activista por el derecho de los Pueblos indígenas; ha dado conciertos en Alemania, España, Francia, los Estados Unidos y México, además de en su propio país. Su producción musical dialoga con diversos géneros, como el rock, el folk y la música tradicional de su Pueblo (cf. <http://saracurruchich.com/biografia/>). Ch'umilkaj Nicho es gestora y promotora cultural de San Juan Comalapa, hija de dos conocidos educadores y activistas kaqchikeles, y ha hecho de la canción un medio para llamar la atención sobre la situación por la que atraviesa su Pueblo; sus canciones en kaqchikel fomentan el cuidado del medio ambiente, la relación entre seres humanos y naturaleza y otros aspectos de la cosmovisión maya (cf. <https://lahora.gt/chumilkaj-somos-una-generacion-que-tiene-la-capacidad-de-lograr-pequenos-o-grandes-cambios/>). Aurora Nohemí es arquitecta, emprendedora y cantautora k'iche'; tuvo a su cargo una investigación sobre la geometría maya en los güipiles mayas, es cofundadora del movimiento de artistas indignados *Xe'lajuj No'j Maix* y produce temas musicales en pro de la defensa de la vida, el territorio y contra la violencia contra la mujer (cf. <https://www.facebook.com/pg/auroranoheми/posts/>).

Yazmín Novelo, Sara Curruchich, Ch'umilkaj Nicho y Aurora Nohemí se autodenominan mayas y Renata Flores quechua, pero las cinco se ven a sí mismas como de todas partes, pues están aquí y allá y se mueven, sea física o virtualmente, por diversas partes del mundo. Las cuatro tienen presencia en YouTube, en Facebook, Spotify y otras redes sociales, pero también en sus comunidades de origen. Hablan en castellano, en sus lenguas patrimoniales, sea como lengua materna o como su segundo

idioma, y a veces también en un idioma extranjero. Como precisa Yazmín Novelo (2017), en alusión a las visiones esencialistas con las que se opina sobre su trabajo y el de muchos otros profesionales indígenas, “a veces las identidades parecen ser excluyentes [...] porque se hacen tomando como referente a un otro que no eres tú. Pero también puede tomarse como la necesidad de enfatizar ciertos aspectos de ti para actuar y tener un efecto positivo en el grupo donde tú te incluyes.” Desde esa perspectiva, Yazmín considera que la *Nueva Música Maya* contribuye a desmontar ideologías lingüísticas colonizantes que encasillan al maya en la *milpa*, y que también segregan su lengua; y, al referirse a su colega, el rapero Pat Boy, y a las reacciones de alguna gente frente a su nombre en inglés, defiende que lo maya no es solo lo antiguo, lo tradicional, la grandeza pasada, sino también lo actual; reafirmando su derecho a ser maya pero también a la diversidad que implica serlo:

[...] no vemos que lo maya es parte de un grupo presente y cambiante. Hemos comprado la idea de que para ser mayas tenemos que ser una cosa limitada y eso es lo que me gustó del vídeo, que permite que pensemos en lo que somos y [en] la posibilidad de **ser en un contexto globalizado. (Novelo, 2017)**

A las voces de estas cinco activistas se pueden añadir las de muchas otras mujeres que también transgreden el usual territorio masculino del rap, como Mare Advertencia Lírica, desde Oaxaca, o Nina Uma, desde La Paz. Destaca en este grupo una hispano hablante nativa, Taki Amaru, colombiana de nacimiento que reside en Imbabura, Ecuador, lugar que hizo suyo y desde donde decidió hacerse kichwa. Taki Amaru se apropió de la vestimenta, cultura e idioma kichwa y hoy difunde este idioma a través de sus canciones bilingües, y de manera activa desde su página de Facebook. Para ella, su música es identidad, cultura y forma de vida: “cuando hablas el idioma ya es otra cosa. Ya percibes cómo se piensa, y ya desde adentro puedes denunciar lo que no te parece” (cf. Belife.ec, 2020).

Estas mujeres bilingües, a través de su canto, hacen gala de su condición de personas que manejan dos o más lenguas y que pueden alternarlas e incluso mezclarlas, si no en la misma dimensión que los raperos, que buscan ser aun más disruptivos. Pero al igual que ellos, estas cantantes y compositoras indígenas ponen en evidencia cuán importante es la agencia de los individuos en todo proceso de resistencia y de revitalización cultural y lingüística. La fuerza de estas ciudadanas interculturales no es sino una señal de algo que viene. “Esta es la generación que puede explayarse. Ahorita recién nos estamos reconociendo. La próxima generación sí tiene que hacerlo de verdad” (Amaru, 2020). En rigor, todas hacen política en tanto transforman la realidad; a través de su canción comprometida y activismo nos proveen con evidencias que el ejercicio de la interculturalidad implica trascender la crítica, asumir e involucrarse en el cambio y transformarse como persona. Como ellas, otras y otros jóvenes desde distintas partes de América Latina nos hacen escuchar estas nuevas altisonantes voces que marcan el inicio de un cambio, que se espera sea irreversible.

Actividad 1: Mujeres y la nueva canción

Como se señala en el texto, mientras los varones se han apropiado de la cultura del hip-hop y rapean cada vez, las mujeres han hecho lo propio, sobre todo, desde los géneros del pop, trap, las baladas, la música de trova, entre otros. En la tabla siguiente, destaca el trabajo de estas mujeres indígenas innovadoras. Traslada a la tabla la información sobre las seis mencionadas en el texto, complementando la información que pudiera faltar. Completa la tabla con información de cuatro mujeres indígenas más que ejercen activamente su ciudadanía intercultural revitalizando su cultura y su lengua a través de la música.

Puedes usar como fuentes: Facebook, YouTube, Spotify, Soundcloud y después googlearlas porque varias de ellas han sido entrevistadas por BBC Mundo, El País, The New York Times y también por medios nacionales. ¡Ah! Wikipedia es también otra buena fuente.

Tabla: Mujeres de la Nueva Canción

#	Seudónimo / Nombres	Pueblo	Año, edad de inicio	# seguidores/suscriptores	Ocupación	Temas abordados / videoclip más visto	Enlaces a su trabajo
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

Actividad 2: A rapear se ha dicho

Lee los versos de este rap compuesto e interpretado en lengua totonaca (tutunaku, tutunakú, totnakú) y en castellano. El idioma tutunakú se habla

por más de 100.000 personas en los estados de treinta y cuatro municipios del Estado de Puebla y en veinticinco del Estado de Veracruz, en México. Como muchas otras lenguas indígenas, el tutunakú experimenta procesos de erosión y silenciamiento por la creciente interrupción de la transmisión intergeneracional; y, en determinadas localidades como Mecapala, Puebla, la lengua es usada por los pobladores mayores de cuarenta años. En ese contexto, la banda El Eco Expresivo de la B6, liderada actualmente por dos cantautores de la localidad de Amixtlán, de cinco mil pobladores, en Puebla, decidió hacer del rap un instrumento de revitalización de los hablantes, activos, pasivos y recordantes, del tutunakú, con mensajes dirigidos sobre todo a la juventud para que tomen las riendas de la recuperación de su idioma patrimonial, hoy en riesgo.

Lee los versos siguientes con atención; los dos primeros son una traducción de los propios compositores, El Rolas y El Chairó, del tutunakú al castellano, el resto aparecen en castellano en el original. Si deseas puedes hacerlo mientras sigues el ritmo del rap, con el video respectivo que puedes bajar de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=BhXcSp4yHc8>.

No te avergüences

Oigan lo que les voy a decir, yo soy del pueblo Amixtlán
no me avergüenzo de la lengua que yo hablo
la cual es mi totonaco y yo les voy a enseñar
así como mi abuelo y mi abuela me enseñaron
también como mi padre y mi mamá me hicieron crecer
me enseñaron y poco a poco fui aprendiendo esta lengua
la cual yo quiero que todos aprendan, aquellos que quieran aprender.

Para que así traspasemos las fronteras a las que queremos pasar y
platicaremos con nuestros hermanos indígenas
estoy muy agradecido por todo lo que tengo,
es muy buena lengua que nos dio nuestro Dios
no hay que pelear, hay que unirnos para ayudarnos.

No te avergüences del pueblo de donde vienes
debes sentirte orgulloso del dialecto que tú tienes
mejor alza las manos y alza la voz,
porque nosotros los indígenas
también tenemos corazón. [x2]

Escuchen estas letras que les vengo a rimar,
yo vengo de Amixtlán, no me da pena del dialecto
que poseo y les voy a enseñar así como mi abuela
y mi abuelo me enseñaron.

También mis padres me educaron me enseñaron el dialecto
poco a poco fui aprendiendo, aumentando mi intelecto
mi deseo es que aprendan el dialecto los que quieren aprender
y así descender las fronteras
y así platicar con la gente indígena
como yo y los que nos rodean
es importante,
hay que quererla.

Esto es muy buen el lenguaje que
tenemos porque esto es lo que
Dios nos dejó para su gente indígena
respetar sus costumbres y su lenguaje
sacarlo adelante y nunca avergonzarse
esto es el eco expresivo de la B6.

No te avergüences del pueblo de donde vienes
debes sentirte orgulloso del dialecto que tú tienes
mejor alza las manos y alza la voz,
porque nosotros los indígenas
también tenemos corazón. [x2]

En este momento, el eco te lo dice,
si la gente te discrimina
para que estar tristes
sigue adelante,
se que tú resistes
porque tienes agallas
en tu interior.

Y porque somos aztecas
y es de corazón
se que mucha gente
se cree inferior
pero nunca se da cuenta
que lo único que cambia
es la clase social
pero por dentro
todos somos igual.

No somos de otro mundo,
solo somos diferentes
para toda mi gente
no te avergüences
gracias por su apoyo
ya que sin ustedes
esto no sería posible.

Desde Amixtlán, Puebla,
el totonakú
la traducción, estudios
El chairo records
y en la lírica el rolas
y el chairo.

¿Cuáles son los cinco sustantivos y verbos más recurrentes en esta canción?

¿A qué nos convocan estos vocablos?

¿Qué incidencia crees que canciones como estas pueden tener entre la comunidad hablante de tutunakú y por qué?

Actividad 3: Kaypi rap

Kaypi rap es a la vez el seudónimo de un cantautor quechua de Sucre, y el nombre de su banda y también de la casa de producción que lidera. Ahora dirige también la Casa Cultural Kaypi Rap, donde congrega a jóvenes que cultivan el rap y comparten la cultura del hip-hop. Kaypi rap o Rubén Darío Gómez también se autodenomina *Gambito Kbrón*. El 2016 produjo un video clip con otros jóvenes de distintos lugares de Bolivia, bajo el título de *Juntucha de Rap*. ¡Este video ha alcanzado casi 100.000 visitas!

Busca el video clip en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=dQTV71-Ww68>. Velo varias veces, transcribe los versos en quechua y cántalos hasta que te salgan con naturalidad. Así aprenderás a rapear en quechua. ¿Te parece?

Si quieres más información sobre Kaypi Rap, puedes también ver el video de su participación como invitado a la Feria Internacional del Libro de 2016 en Guadalajara, México: <https://www.youtube.com/watch?v=wBxqbsrzONo>.

4. Nuevos territorios desde el uso de las redes sociales y el Internet

Aunque la brecha digital es todavía grande entre indígenas y no-indígenas, hay avances importantes en la esfera digital que involucran sobre todo a los jóvenes, mujeres y hombres indígenas que habitan en las áreas urbanas. Como en el caso de las cantantes y los hip-hoperos, se trata de jóvenes con formación de nivel secundario y/o terciario que atraviesan procesos de etnogénesis o re-etnificación; y en el camino sienten la necesidad de reactivar sus conocimientos de sus lenguas patrimoniales, recordarlas, volver a darles voz o incluso aprenderlas por primera vez. Sea en la condición de recordantes, de hablantes que recuperan su competencia en la que un día fue la lengua materna de sus padres o incluso la propia, o de neohablantes, se re-vinculan con su patrimonio cultural y lingüístico, se re-conectan con sus mayores y vuelven a aprender de ellos. En ese curso privilegian el uso de sus lenguas, pues las necesitan como recursos político-culturales para posicionarse en la escena artística, literaria, cultural en general, así como también en la política, en tanto asumen discursos reivindicativos entroncados en los derechos de los Pueblos Indígenas de los que se sienten parte o con cuyas luchas se identifican.

Al respecto, cabe destacar que las culturas juveniles nos acercan a las nuevas TIC y a su papel en los procesos de revitalización de las lenguas indígenas. Sea por Facebook, Twitter, Instagram, Telegram, YouTube u otras redes sociales como recientemente también por Tik Tok y a través de Apps, las lenguas indígenas vienen ocupando cada vez más espacios virtuales. Crecientes son las publicaciones sobre la situación actual de las sociedades indígenas y de sus lenguas, acerca de iniciativas varias de revitalización y regeneración de lenguas indígenas, que evidencian la preocupación de los hablantes. Merecen también atención los comentarios, réplicas y diálogos en lenguas indígenas que, poco a poco, permean la red y colocan a los no indígenas en situaciones de

incomprensión y de toma de consciencia respecto de la diversidad cultural y lingüística existente.

Merece atención cómo el uso de las lenguas originarias en el mundo digital contribuye a la expansión y construcción de nuevos territorios para las culturas indígenas. Un ejemplo es el de los zapotecos que viven en la Ciudad de México, quienes también recurren al Internet para restablecer vínculos comunicativos y afectivos con sus parientes de sus comunidades de origen pero también con quienes, por diversas razones, debieron migrar hacia los Estados Unidos. Así, sus manifestaciones culturales y su lengua trascienden los linderos comunitarios y se proyectan hacia donde haya parientes, amigos y coterráneos, y con ello el Internet contribuye también a expandir el sentido de Pueblo. También durante la cuarentena por la Covid-19, el uso de las redes sociales y de la lengua propia fue importante para obtener y transmitir información sobre la situación de salud de los paisanos y acerca de cómo en las comunidades se paleaba la crisis echando mano de conocimientos y prácticas tradicionales; y estos territorios afectivos de cierto modo se volvían también en espacios epistémicos (Llanes-Ortiz, 2020).

Algo comparable ocurre en el caso quechua, donde los territorios se expanden, de un lado, hacia las ciudades incluyendo las capitales de los países –Buenos Aires, Santiago de Chile, La Paz / Sucre, Lima, Quito y Bogotá–. Así, por ejemplo, en Bogotá operan activamente un Cabildo Inga y otro Cabildo Mayor Kichwa donde la cultura y la lengua se reproducen en un contexto mayoritariamente hispano parlante; así como en Lima, ciudad en la que también se recrean celebraciones y rituales antes exclusivos de las comunidades rurales, y donde uno de los distritos de Lima Metropolitana alberga al más alto número absoluto de quechuahablantes de cualquier otro distrito del Perú. Este nuevo y discontinuo territorio quechua trasciende incluso las fronteras nacionales latinoamericanas y hoy la lengua ancestral se ha vuelto audible en

metrópolis como Barcelona, Bilbao, Nueva York y también en el área metropolitana de Washington, D.C., entre otras.

Respecto de estas dos últimas ciudades, el uso del quechua recibe el estímulo y refuerzo de programas radiales en su variante kichwa que se escuchan en Estados Unidos y que además reconectan a los kichwa hablantes residentes en Nueva York con sus parientes y coterráneos en Ecuador. Tambo Stereo es una emisora digital que comenzó a operar desde la casa de un kichwahablante en el Bronx, Nueva York. Por demanda de sus oyentes, produce programas en kichwa. *Kichwa Hatari* -levantemos el kichwa o kichwa, levántate kichwa- se transmite los viernes y promueve el kichwa usándolo, hablándolo, “para que no caiga en el olvido” y también para revalorarlo. Los artífices de este movimiento son Segundo Angamarca, albañil y gestor de Tambo Stereo, Charlie Uruchima, kichwa nacido en Estados Unidos y estudiante de la Universidad de Nueva York, y Luis Antonio Lema, profesor y traductor jurídico (cf. <https://www.eluniverso.com/vida-estilo/2014/09/01/nota/3658726/ecuatorianos-nueva-york-fomentan-uso-kichwa-traves-radio/>). *Kichwa Ha-tari* tiene también su página de Facebook, donde difunden noticias, presentaciones y charlas en kichwa; en ese marco, por ejemplo, el 10/03/2021 informaron de un encuentro en el cual se utilizó el kichwa para informar sobre las vacunas contra la Covid-19 (cf. <https://www.facebook.com/KichwaHatari/>) del idioma andino y difunden la cultura quechua.

También es necesario anotar los casos de dos familias de quechua hablantes peruanos establecidas en los Estados Unidos que han contribuido a expandir el territorio quechua más allá de sus lugares de origen. Una de ellas es la familia Armacanqui, establecida en Nueva York y a la cabeza de don Numa Armacanqui, médico y profesor, originario de Laracacaja, Huancavelica; cuyos descendientes hacen poesía, cantan y enseñan el quechua, y continúan con el legado de su padre, quien defendió el quechua desde Estados Unidos, lo enseñó en la

secundaria y produjo textos trilingües quechua-castellano-inglés. Hasta su fallecimiento en 2019, Numa Armacanqui y sus hijos mantuvieron contacto con sus coterráneos de Huancavelica, apoyando proyectos diversos relacionados con la vitalidad del quechua y particularmente con la producción literaria y haciendo talleres con niños y jóvenes anualmente cuando regresaban a pasar sus vacaciones en su lugar de origen. La familia Armacanqui dirige la *Husiy Tiuhuilu Armakanki, Quñurikuynin, Runasimta Yachanapaq chaymanta Qaypachinapaq* (Htaryq) o Asociación José Teófilo Armacanqui para Estudiar o Difundir el Idioma Runasimi o Quechua, plataforma desde la cual realizan presentaciones en eventos académicos sobre las lenguas originarias en Estados Unidos, como el *Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin American* o *Stilla*, por sus siglas en inglés (cf. Armacanqui, (2010) y <https://memorials.fosterfuneralhomes.com/Armacanqui-Numa/3992854/>). Por su parte, la familia Hurtado, originaria de Jauja y establecida en Miami, a través de la Fundación *Kuyayki*, creada para difundir la música y cultura de la región quechua del centro del Perú; ellos han producido la App *Imanchay* para el aprendizaje del quechua, luego de que algunos de sus miembros aprendieran el quechua como segunda lengua en los Estados Unidos. Los fundadores de *Kullayki* y cabezas de esta familia son el etnomusicólogo José Hurtado y la cantante Edda Bonilla. *Kullayki* mantiene vínculos con comunidades rurales del Perú donde ejecuta algunos proyectos y también con profesores de quechua de universidades norteamericanas y con jóvenes activistas, a quienes recurrieron los ingenieros informáticos de la familia para desarrollar *Imanchay* y otras soluciones digitales que tienen en mente (<https://es.wikipedia.org/wiki/Kuyayky> y <https://www.andina.pe/agencia/noticia-conoce-ingenioso-aplicativo-ensena-quechua-forma-sencilla-813000.aspx>).

Por su parte, Luz Coca Luján, activista quechua, conocida como K'ancha –traducción de su nombre de pila–, conduce digitalmente desde Maryland radioprogramas en los que a partir de la música quechua, sobre todo del departamento de Cochabamba, anima la recuperación

de manifestaciones culturales quechua-bolivianas, vinculadas con la vida cotidiana. *K'ancha* es natural de Cliza, trilingüe quechua-castellano-inglés, con vestimenta tradicional, y a través de la difusión de *waynus* de su terruño, vincula a los quechuas de Estados Unidos con sus paisanos en Bolivia, Barcelona, Bilbao, otros lugares de Europa y América, a través del lema *Kay Estadus Unidismantapacha para todo el mundo*. *K'ancha translengüea* y se mueve entre el quechua, el quechuañol, el castellano y a veces también el inglés. Además de su programa de radio digital, ella apoya y promueve la solidaridad entre los quechuas residentes en Virginia. Su blog personal en Facebook tiene más de 27.650 seguidores y su página personal más de 1.100 (<https://www.facebook.com/Kancha-103177141382365> y <https://www.facebook.com/luz.cocalujan.35>). Con Carlos Claros, gerente administrativo de *New Mundo Productions*, apoya y anima celebraciones tradicionales como la *Wayunk'a*, del Día de los Muertos, ahora en Washington, D.C. y en algunas ciudades de Virginia en los que se comparten costumbres y gastronomía boliviana entre migrantes de distintos lugares de Bolivia (<https://www.facebook.com/people/Carlos-Claros/100009691087026>).

El accionar de *Kichwa Hatary*, las familias Armacanqui y Hurtado y *K'ancha*, desde ámbitos complementarios, nos proveen evidencias adicionales sobre cómo, a partir de la agencia de algunas personas, se avanza en la creación de nuevos espacios para el quechua en territorios ajenos, transmitiendo intergeneracionalmente el interés por la lengua y cultura ancestral y, a partir del aprendizaje y uso del quechua, la reconexión con los territorios de origen y también el vínculo con otros quechuahablantes en la diáspora. Es interesante anotar que la creación de estas nuevas comunidades de quechuablantes trilingües de quechua, castellano e inglés, sostiene la creación de territorios epistémicos en los que se reflexiona, analiza y discute sobre el quechua, la cultura y la cosmovisión andina tanto en la diáspora como en y con los lugares de origen.

Actividad 1: Activistas digitales en Facebook

Navega en el Internet e identifica cinco activistas mujeres y cinco hombres que producen mensajes, memes, videos, posts en una lengua indígena hablada en Bolivia, sea en lengua originaria o en formato bilingüe, para defender y/o promover el uso del idioma originario. Llena la siguiente tabla.

Tabla: Diez activistas digitales bolivianos

#	Nombre o seudónimo	Autoidentificación	Edad	# amigos y seguidores	Ocupación	Temas abordados	Enlaces a su trabajo
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

Actividad 2: Elías Ajata y la revitalización y fortalecimiento del aymara en Bolivia

La Funproeibandes llevó a cabo el seminario internacional V Revitalizando Ando, del 05 al 09 de abril del 2021. Uno de los expositores magistrales invitados fue el activista aymara Elías Ajata, exalumno de lingüística e idiomas de la Universidad Pública del Alto (Upea).

Para saber más sobre Elías, lee la entrevista que le hicieron en la revista electrónica Ajayu: <https://ajayularevista.wordpress.com/entrevistas/entrevista-a-elias-reynaldo-ajata-rivera-en-la-lucha-de-la-revitalizacion/>

Luego de saber quién es Elías Ajata, mira el video de la conferencia que dictó en el V Evento internacional de revitalización lingüística: Reflexiones desde la acción “Revitalizando Ando”.

Registra en la siguiente tabla lo que más te impactó de la experiencia de Elías, aquello que es factible de replicar en favor de otros idiomas indígenas y también aquello que te gustaría emular. Hay cinco celdas, pero puedes añadir más, si así lo deseas.

Lo que más me impactó	Lo que es factible de replicar con otras lenguas	Lo que me gustaría probar para hacer activismo en favor de las lenguas originarias

Actividad 3: Ganar más territorio para las lenguas originarias habladas en Bolivia

La pandemia desatada por la Covid-19 aceleró los procesos de digitalización en Bolivia y más gente recurrió a dispositivos digitales para trabajar, estudiar, comunicarse con sus parientes y amigos así como también para expresar sus opiniones y puntos de vista respecto a una amplia gama de temas. Para ello, se recurrió redes sociales como Facebook, Instagram, Telegram, Twitter, y también a YouTube, TikTok, Spotify, SoundCloud, entre otras cuando a los memes, videos, mensajes escritos o hablados se quería añadir canciones y actuaciones diversas.

Emulando a los activistas digitales que identificaste en la Actividad 1, te toca ahora ejercer tus derechos lingüísticos. Para ello te invitamos, en primer lugar, a:

- a. Recurrir a tu Facebook, o crear una página de Facebook, y/o
- b. Crear tu canal de YouTube.

Una vez hecho eso, tienes una semana para producir cinco mensajes, entre posts, podcasts, memes, canciones, poemas, alusivos a la necesidad de revitalizar la lengua originaria que hablas o una lengua que esté en mayor riesgo en Bolivia. Al menos dos de estas publicaciones deben ser producidas en una lengua originaria.

¡Buen trabajo!

Evaluación

El ensayo final del módulo te invita a la reflexión sobre tu compromiso personal y de tus familiares y amigos cercanos con las lenguas indígenas- originarias y su uso irrestricto. ¿Qué compromisos asumen ustedes?

Palabras de cierre y reapertura

Hemos llegado al final de este recorrido inicial intentando cruzar temas que consideramos están estrechamente relacionados, o que deberían estarlo. Como se ha visto, en países lingüísticamente heterogéneos, las cuestiones vinculadas con la sostenibilidad del multilingüismo no se encuentran disociadas de la educación ni menos aun de la formación de un nuevo tipo de ciudadanía. Tales vínculos en Bolivia son más imprescindibles dada la adopción constitucional de la plurinacionalidad, y, en ese marco, también de la interculturalidad.

Una sociedad que aspira a constituirse en un país y en un Estado plurinacional e intercultural no puede obviar tomar posición y comprometerse con la situación actual y el destino de los idiomas de las múltiples naciones que desde tiempos inmemorables componen Bolivia. Lenguas, culturas y nación conforman una triada prácticamente indivisible, en tanto la lengua es el espejo de la cultura y las dos hacen al espíritu de la nación y le dan un sentido y significado específico. Desde una perspectiva sociolingüística, el Estado plurinacional tiene ante sí un doble desafío: de un lado, reposicionar social y políticamente la lengua o lenguas específicas de cada una de las treintainueve naciones reconocidas constitucionalmente, y, de otro lado, construir unidad en la diversidad por la vía de la única lengua que con posibilidades reales de servir de puente comunicativo entre estas múltiples naciones: el castellano. Ello implica, entonces, un bilingüismo social aditivo; el cual podría ir involucrando un número mayor de idiomas en la medida que las bolivianas y los bolivianos decidiesen aprender otra lengua originaria del Estado plurinacional y por qué no, también un idioma extranjero. Bajo este marco, las bolivianas y los bolivianos de todos los pueblos, naciones y comunidades que componen el Estado plurinacional ejercerían sus derechos en la lengua de su comunidad y en el castellano, indistintamente.

El plurilingüismo al que apunta la legislación nacional se convertirá en realidad cuando la sociedad y el Estado plurinacional logren instaurar

un régimen idiomático que permita que los ciudadanos y las ciudadanas desplieguen su bilingüismo y trilingüismo con libertad y sin cortapisas para hablar sus lenguas donde quieran, como quieran, cuando quieran, con quien quieran y para los fines que deseen. Para llegar a esa meta trazada por la Constitución del 2009, urge desde los propios hogares, comunidades y barrios que todos y cada uno de los ciudadanos ejerzan sus derechos lingüísticos con convicción, dignidad e igual libertad.

Los próximos años dirán si tales metas se lograron o no y con qué alcances. El desafío es de todos, de la ciudadanía en general pero también del Estado y su institucionalidad. Romper con la tradición y prácticas monolingües y monoculturales no es tarea fácil. Menos aun es comprender que la diversidad lingüístico-cultural está indisolublemente vinculada con la diversidad biológica y que esta se encuentra también en peligro producto del avance de la deforestación, el extractivismo y los agronegocios. Las lenguas del área de mayor diversidad biológica y cultural de Bolivia, las Tierras Bajas, están bajo acecho permanente, por lo que los derechos lingüísticos suponen también la defensa del territorio y al final de cuentas de la posibilidad de supervivencia y de una vida digna.

Referencias

- Albó, X. (2009). Del indio negado, al permitido y al protagónico. En Sichra, I. (coord.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo II (pp. 978-1003). Quito: AECID, Funproeib Andes y UNICEF.
- Álvarez, D. (2018). *Las voces aún se escuchan: rescate lingüístico y cultural de la lengua y cultura guaraní en la comunidad de Ivo*. Trabajo presentado a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del diploma del Diplomado en Formación de investigadores y emprendedores indígenas para la revitalización cultural y lingüística.
- Amaru, T. (s.f). Entrevista. En *Belife.ec*. Conoce la nueva música que se hace en kichwa. Consulta del 21/01/2021 en <https://belife.ec/musica-kichwa/>.
- Armacanqui, N. (2010). Aprendizaje del runasimi (quechua) y la letra del wayño. Learning Runasimi (Quechua) and Wayño Lyrics. Runasimipi rimay yachaynin chaymantapas wayñupa qanllariynin. En Coronel-Molina, S. y McDowell, J. (eds.). *Proceedings of the First Symposium on Teaching Indigenous Languages of Latin America Actas del Primer Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Indígenas de América*, (pp. 222-242). Bloomington: Indiana University Bloomington & Association for Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America (ATLILLA). Consulta del 15/03/2021 en <http://www.adilq.com.ar/STILLA-2008-Proceedings-MLCP-CLACS-ATLILLA.pdf>.
- Ansión, J. y Tubino, F. (ed.). (2007). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Belife.ec. (s.f). Conoce la nueva música que se hace desde el kichwa. Consulta del 21/01/2021 en <https://belife.ec/musica-kichwa/>.

Bello, A. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. En López, L.E. (ed.). *Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 57-76). La Paz: Funproeib Andes y Plural Editores.

Bolivia. (2012). *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, No. 269*. La Paz: Gaceta Nacional.

Bolivia. (2010). *Ley No. 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"*. La Paz: Gaceta Nacional.

Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional*. La Paz: Gaceta Nacional.

Bolivia. (1994). *Ley de Reforma Educativa 1565*. La Paz: Gaceta Nacional.

Cámara Chilena del Libro (2020). Elicura Chihuailaf gana el Premio Nacional de Literatura 2020. Consulta del 17/12/2020 en <https://camaradellibro.cl/sin-categoria/premio-nacional-de-literatura-2020/>.

Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente. Una aproximación no evolucionista al cambio social. *Archipiélago*, No. 47, 5-12.

Castro-Gómez S. y Grosfoguel R. (2007). *Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Chihuailaf, E. (2012). Los mapuche continuamos con nuestros sueños. Consulta del 25/01/2021 en <http://www.mapuche.info/news/siglo030812.html#:~:text=Que%20los%20mapuche%2C%20gente%20de,historia%20y%20un%20>

territorio%20hist%C3%B3rico.&text=Desde%20luego%2C%20ello%20supone%20una,debiera%20considerar%20la%20Regl%C3%B3n%20Mapuche.

Chihuailaf, E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Choque, R. y Ticona A. (1996). *Sublevación y masacre de 1921*. La Paz: CIPCA-CEDOIN.

Círculo de Poesía. Revista Electrónica de Literatura. (2019). *Círculo de Poesía Ediciones publica Xochitlajtoli. Poesía contemporánea en lenguas originarias de México*. Consulta del 15/01/2021 en (<https://circulodepoesia.com/2019/03/circulo-de-poesia-ediciones-publica-xochitlajtoli-poesia-contemporanea-en-lenguas-originarias-de-mexico/>).

Cru, J. (2021). Rap en lenguas originarias. De la recreación artística a la denuncia sociopolítica. *Ichan Tecolotl*, Año 32, N° 346, marzo 2021. Consultado el 13/03/2021 en <https://ichan.ciesas.edu.mx/rap-en-lenguas-originarias-de-la-recreacion-artistica-a-la-denuncia-sociopolitica/>.

Cru, J. (2017). Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20/(5), 481-496.

Cru, J. y Farfán, J.A. (s.f.) Revitalización lingüística y rap en México. Consultado el 21/01/2021 en https://www.academia.edu/42752567/Revitalizaci%C3%B3n_ling%C3%BC%C3%ADstica_y_rap_en_el_sur_de_M%C3%A9xico.

DW (Deutsche Welle). (2021). El hip-hop mapuche se enfoca en la crítica social en Chile. En *DW Made for Minds*. Consulta del 15/02/2021

en <https://www.dw.com/es/el-hiphop-mapuche-se-enfoca-en-la-cr%C3%ADtica-social-en-chile/a-56302580>.

- Escárzaga, F. (2019). Las comunidades interculturales y la política agraria del gobierno de Evo Morales (2006-2009). En Gómez, J. C. (ed.) *Bolivia hoy: ¿una democracia poscolonial o anticolonial?* (pp. 105-132). CLACSO. doi:10.2307/j.ctvt6rkd9.6.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización*. José de Costa Rica: Edit. DEI.
- Garcés, F. (2013). *Los Indígenas y su Estado (pluri)nacional: una mirada al proceso constituyente boliviano*. Cochabamba: CLACSO, JAINA, UMSS-FHyCE
- Garcés, F. (2012). *Reflexiones Constituyentes: Notas de camino*. Cochabamba: Editorial Kipus.
- Garcés, F. (2011). ¿Dónde quedó la interculturalidad? La interacción identitaria, política y socioracial en la Asamblea Constituyente o la politización de la pluralidad. En Suazo, M. y Quiroga, C. (eds.). *Lo que unos no quieren recordar es lo que otros no pueden olvidar Asamblea Constituyente, descolonización e interculturalidad* (pp. 180-256). La Paz: Fundación Friedrich Ebert.
- González, J. E. (ed.). (2019). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay*. Bogotá: Cátedra Unesco - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia. <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219>.
- Granda, S.; Sichra, I. y Vilchez, E. (2013). *Educación intercultural para todos: ¿Por dónde empezamos? Avances en Bolivia, Ecuador y Perú*. Cochabamba: PROEIB Andes.

- Grinevald, C. (1998). Language endangerment in South America: a programmatic approach. En Grenoble, L. y Whaley, L. (eds.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects* (pp. 124-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grinevald, C. & Pivot, B. (2013). On the revitalization of a 'treasure language': The Rama Language Project of Nicaragua. En Jones, M.C. & Ogilvie, S. (eds.), *Keeping languages alive: Documentation, pedagogy, and revitalization* (pp. 181-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hale, C. (2005). Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America. *Political and Legal Anthropology Review*, 28(1), 10-28. Consulta de 04/05/2021, en <http://www.jstor.org/stable/24497680>.
- Irurozqui, M. (2001). La democracia imposible: 1900-1930. En. Cajías, D.; Cajías M.; Johnson, C. y Villegas, I. (eds.). *Visiones de fin de siglo. Bolivia y América Latina en el siglo XX*, pp. 165-195. Lima. Institut français d'études andines, Plural Editores.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Koskinen, A. (2009). Nicaragua. Capítulo X Baja Centro América. En Sichra, I. (2009) *Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (pp.175-187). Quito: Aecid, Funproeib Andes, Unicef.
- Larson, B. (2002). *Indígenas, élites y Estado en la formación de las repúblicas andinas 1850-1910*. Perú: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Lehm, Z. (1999). *Milenarismo y movimientos sociales en la amazonía boliviana. La búsqueda de la loma santa y la marcha indígena*

por el territorio y la dignidad. Santa Cruz de la Sierra: APCOB. CIDDEBENI-OXFAM AMÉRICA.

León-Portilla, M. (2003). *Pueblos indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural*. Colección Obras de Miguel León-Portilla México: UNAM y el Colección Nacional.

Llanes-Ortiz, G. (2020). Los territorios intangibles de la interculturalidad: defensa y transformación. Presentación en el seminario de lanzamiento virtual del Doctorado Interculturalidad, educación y territorio de la Universidad de Magdalena, Colombia. Consulta del 01/09/2020 en <https://www.youtube.com/watch?v=cHY0-se4AKE>.

Llanes-Ortiz, G. (2016). *Apropiarse de las redes para fortalecer la palabra. Una introducción al Activismo Digital de Lenguas Indígenas en América Latina*. Reporte de investigación. Leiden. Consulta del 29/11/2020 de https://www.researchgate.net/publication/323226483_Apropiarse_de_las_redes_para_fortalecer_la_palabra_Una_introduccion_al_Activismo_Digital_de_Lenguas_Indigenas_en_America_Latina.

López, L.E. (2021a). Kachkaniraqmi. Lenguas, territorios e interculturalidades en los Andes. Aparecerá en Hecht, C. y Rockwell, E. (ed.). *Territorio, participación e interculturalidad*. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Guerrero y CLACSO.

López, L.E. (2021b). Entre silenciamiento y reclamación de la voz propia. Los idiomas indígenas en América Latina y el Caribe hoy. (En revisión) Disponible en https://www.academia.edu/45007151/Pueblos_e_idiomas_ind%C3%ADgenas_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe_situaci%C3%B3n_actual_y_perspectivas.

López, L.E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En González, J.E. (ed.). *Multiculturalidad e interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia,*

- Brasil, Uruguay (pp. 48-101). Bogotá: Cátedra Unesco "Diálogo intercultural", Universidad Nacional de Colombia.
- López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos indígenas y educación* N° 64, Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala. 205-338.
- López, L.E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López, L.E. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). La Paz: Funproeib Andes, Plural Editores.
- López, L. E. (2009b). Plurinacionalidad y ciudadanía en Bolivia: revisión de un largo recorrido y situación actual. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2(2). Disponible en: www.ried-ijed.org
- López, L. E. (2009c). Pueblos, culturas y lenguas en América Latina. En Sichra, I. (coord.) *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (pp. 19-199). Quito: Unicef, Funproeib Andes, Aecid.
- López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Ilesco, Pensar, Siglo del Hombre Editores.
- Marín, M. A. (2013). *La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. Education Policy Análisis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 21, 1-25.

- MayaPolitikon (2016). Comienza a transmitir Yúuyum, una radio e internet para reivindicar el idioma maya. Consulta del 20/08/2019 en <https://mayapolitikon.com/852-2/#:~:text=Seg%C3%BAAn%20expresan%2C%20Y%C3%BAuyum%20Radio%20se,los%20pueblos%20mayas%2C%20as%C3%AD%20como>.
- Manzo, D. (2020). Cantar y hablar en zapoteco es el principal alimento de Juchirap. *La Jornada*. Edición del 24/02/2020. Consulta del 25/01/2021 en <https://www.jornada.com.mx/ultimas/espectaculos/2020/02/24/cantar-y-hablar-en-zapoteco-es-el-principal-alimento-de-juchirap-6652.html>.
- Montaño, E. (2020). Antología da una visión amplia de la poesía indígena. *La Jornada*, edición del 27/09/2020, consultada el 15/01/2021 en <https://www.jornada.com.mx/ultimas/cultura/2020/09/27/antologia-da-una-vision-amplia-del-rumbo-de-la-poesia-indigena-2042.html>.
- Novelo, Y. (2018). *Fortalecimiento lingüístico e identitario en el proceso de creación y escucha del túumbem maaya k'aay (música maya contemporánea)*. Tesis de Maestría en Sociolingüística. Proeib Andes, Universidad Mayor de San Simón.
- Novelo, Y. (2017). Mayas contemporáneos. *La entrevista del Baktun*. En YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=nR28RcaPXlw>, 16/03/2017.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Ginebra: OIT.
- Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Nueva York: ONU.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad / racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Reinaga, F. (1971). *Tesis India*. La Paz: Ediciones Partido Indio de Bolivia.
- Rivera, S. (2020). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. La Paz: Piedra Rota/Plural Editores.
- Rivera, S. (2015). *Mito y desarrollo en Bolivia. El giro colonial del gobierno del MAS*. La Paz: Piedra Rota/Tinta limón Ediciones.
- Rivera, S. (2012). *Violencias re-encubiertas en Bolivia*. Santander: Otramérica.
- Rivera, S. (1984). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa de Bolivia, 1900-1980*. La Paz: HISBOL.
- Ronquillo, B. (2019). En pie de lucha, escritores en lenguas indígenas. Entrevista en *20 minutos*. Consulta del 10/01/2021 en <https://www.20minutos.com.mx/noticia/843798/0/pie-lucha-escritores-lenguas-ind-iacute-genas/>.
- Ruiz, M. (2019?). El anverso y reverso de una obra literaria. *Tierra adentro*. Consulta del 25/02/2021 en https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/el-anverso-y-el-reverso-de-una-obra-literaria/?fbclid=IwAR1Pi_WFXdeuZYgmyeExDfeuXoVPJnYe7Kf-4iF9iNU_475Y0AjC9Kyu7DI.
- Salazar, H. (2015). *Se ha adueñado del proceso de lucha. Horizontes comunitarios populares en tensión y reconstitución de la dominación en Bolivia del MAS*. Bolivia. Cochabamba: Autodeterminación, SOCEE.

- Schavelzon, S. (2012). *El nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia. Etnografía de una Asamblea Constituyente*. La Paz: CLACSO, Plural, CEJIS. IWGIA.
- Soria Choque, V. (1992). Los caciques apoderados y la lucha por la escuela. En Choque, R.; Siñani, T. (ed.). *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* (pp. 41-78). La Paz: Ediciones Aruwiyiri, Taller de Historia Oral Andina.
- Tonalmeyotl, M. (2019). Importancia de hablar y enseñar una lengua originaria. *La Ojarasca, La Jornada*, edición del 11/01/2019. Consulta del 15/01/2021 en <https://ojarasca.jornada.com.mx/2019/01/11/importancia-de-hablar-y-ensenar-una-lengua-originaria-130.html?fbclid=IwAR3AX9vNf0lvmBLSCVpZX1dqQLaJk9UUymFoap95lqY5HV2BYkl7cEHhVhA>.
- Tubino, Fidel. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Ponencia en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos en Lima, 24-28 de enero. Disponible en <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Walsh, Catherine. (2008). "Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial". En Villa W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 44-63). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Alcaldía Mayor.
- Walsh, C. (2000) *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación, Documento base UNEBI*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter63.PDF>.
- Zavaleta, R. (1998). *50 años de historia*. Cochabamba-La Paz. Editorial "Los Amigos del Libro".

Sobre los autores

Ariel C. Guarayo Morales

Quechua norte potosino, de profesión Licenciado en Ciencias de la Educación y Comunicación Social (UMSS), curso la Maestría en Sociolingüística en el PROEIB Andes de la UMSS y Diplomados en culturas y lenguas, investigación intercultural para la educación superior, educación universitaria, medios digitales para la comunicación y educación, y culturas y lenguas. Actualmente trabaja en su tesis de maestría en sociolingüística. Ha publicado artículos y ensayos en temas de culturas, lenguas, comunicación y educación en prensa y revistas digitales. En el ámbito de la investigación, trabaja temas de educación intercultural, historia, lengua y cultura. Actualmente hace activismo digital a favor de las lenguas originarias, y el quechua en particular, a través de la música desde sus sitios en Facebook y TikTok. Contactos: aguarayo@proeibandes.org; acguarayo@gmail.com

Isabel Condori Chiri

Quechua aiquileña, cochabambina, de profesión Licenciada en Ciencias de la Educación. Trabaja en el ámbito educativo, en el campo de la Administración Educativa. Cursó el Diplomado de Culturas y Lenguas en la UMSS. Sus intereses actuales se centran en la revitalización cultural y lingüística desde sanar los traumas y las heridas colonias como antesala a la interculturalidad. Asimismo, desde iniciativas propias genera espacios reales de "comunidad" en centros urbanos (ciudades). Contacto: chaveisa@gmail.com

Luís Enrique López

Sociolingüista y educador especializado en educación intercultural bilingüe (EIB). Es presidente de la Fundación PROEIB Andes (2018-2021),

y de la Red de Formación en Educación Intercultural para América Latina, Red FEIAL (2019-2021). Fundó y dirigió la Maestría en Lingüística Andina y Educación en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú (1985-1988). De 1990 a 1992 trabajó en la Costa Caribe de Nicaragua en su proyecto de EIB y también apoyó a la Universidad de Cuenca, Ecuador, en el diseño e implementación de su Licenciatura en Lingüística Andina y EIB. Entre 1992 y 1995 asesoró al gobierno de Bolivia para llevar a cabo su reforma educativa y de 1996 a 2007 dirigió el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) desde la Universidad Mayor de San Simón. Trabajó en Guatemala entre octubre 2007 y junio 2020: hasta junio 2017 dirigió los programas Apoyo a la Calidad Educativa y Educación para la Vida y el Trabajo, de la GIZ; a partir de enero 2018, asesoró a este último programa por encargo de ICON Institute de Colonia, Alemania. Ha impartido clases y conferencias en universidades de distintos países, es miembro de los consejos editoriales de varias revistas internacionales, y fue parte del Comité Asesor del Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, autor y coautor de varios de sus capítulos. Ha publicado extensamente sobre sociolingüística, política y planificación lingüística, educación y en particular EIB. Cuenta con más de 200 artículos y algunos libros. Su última obra *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia* fue publicada el 2020 en Guatemala (por Maya Wuj) y su segunda edición revisada y aumentada el 2021 en el Perú (por TAREA). Algunos de sus trabajos se encuentran en Academia.edu y Research Gate. Luis Enrique López también hace activismo a favor de las lenguas originarias desde su sitio en Facebook. Contacto: lelopezhurtado@gmail.com



ISBN: 978-99974-996-9-1



9 789997 499691