

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones

Nuestros primeros pasos: Planificación Lingüística de la lengua uchumataqo en la escuela

Marbin Mosquera Coca



Suecia
Sverige



Mosquera Coca, Marbin. (2021). *Nuestros primeros pasos: Planificación lingüística de la lengua uchumataqo en la escuela*. Instituto de Investigaciones. ASDI-UMSS. Cochabamba: Gráfica Editora Pérez.

© Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: 4543013

Cochabamba, Bolivia

Correo electrónico: iihce@hum.umss.edu.bo

Web: <http://iifhce.hum.umss.edu.bo/>

Facebook: Instituto de Investigaciones FHCE - UMSS

© ASDI y DICyT-UMSS

Agencia Sueca de Cooperación Internacional (ASDI) y Dirección de Investigación Científica y

Tecnológica de la Universidad Mayor de San Simón (DICyT-UMSS)

© Marbin Mosquera Coca

marbin.m@umss.edu

Primera edición

Cochabamba, marzo de 2021

D.L.

ISBN:

Diseño de tapa:

Marbin Mosquera Coca

Diagramación:

Erik Hilari

Se autoriza la reproducción parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se cite rigurosamente la fuente.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

Lic. René Rivera Miranda – Decano FHyCE

Mgr. Katerine Escobar Quisbert – Directora Académica FHyCE

Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Mgr. Guido Machaca Benito - Director

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Pedro Plaza Martinez

Lic. René Rivera Miranda

PROHIBIDA SU VENTA

La presente publicación se realiza gracias al apoyo del Programa Horizontal de Fomento a la Investigación, en el marco del convenio entre la Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional (ASDI) y la Universidad Mayor de San Simón.

AGRADECIMIENTOS:

Autoridades de la Comunidad Irohito Urus:

- Nicolas Alaro Forra (*Jiliri Mallku*)
- Roberto Ticona (*Sullka Mallku*)
- Angélica Inta Chasqui (*Técnica ILC Uru - Qhaz Zoñi*)
- Genaro Inta Inta (*Facilitador Lengua Uchumataqo*)
- Luis Fernando Condori Inda (*Presidente Gobierno Estudiantil U.E. Irohito Urus*)

Autoridades educativas

- Dino Eddy Condori Aguilar (*Director*)
- Jorge Mamani Calle (*Director U.E. Irohito Urus y Profesor Polivalente en Primaria*)
- Martha Loza Alaro (*Profesora Polivalente en Primaria*)
- Remigio Condori Loza (*Profesor en Secundaria*)
- Emma Nicolas Corani (*Profesora en Primaria y Secundaria*)
- Raúl Flores Ramos (*Profesor en Secundaria*)
- Ros Mery Condori Condori (*Profesora*)
- Beatriz Huanca Sánchez (*Profesora*)
- Tanio Uluri Paco (*Profesor en Secundaria*)

Comunarios de base:

- Delfin Inda (Padre de Familia y exautoridad)
- Niños, jóvenes y a toda la comunidad en general.

Infinitos agradecimientos a las personas mencionadas, su preocupación, participación y constante labor nos ha permitido concretar el presente documento como una pequeña muestra de nuestra responsabilidad con la Comunidad Irohito Urus y su lengua, el uchumataqo.

Índice

Índice	5
Lista de Figuras	7
Lista de Tablas	8
Presentación	9
Introducción	11
CAPÍTULO I	16
ANTECEDENTES	16
1. Experiencias de planificación lingüística con lenguas muertas.....	16
1.1. Caso lengua kurna (Al Sur de Australia, Oceanía).....	16
1.2. Caso lengua miami o myaamia (Estados Unidos, América).....	21
1.2.1. Puntualizaciones importantes.....	22
1.2.2. Metodología de aprendizaje “bola de nieve”: de una afición a una pasión ..	24
1.2.3. Un estilo de vida, “políticas y planificación lingüística”.....	24
1.2.4. Alicientes y limitaciones de la “expansión del miami”.....	25
1.3. Conclusiones.....	28
CAPÍTULO II	30
APUNTES TEÓRICOS	30
2.1. Planificación lingüística.....	30
2.2. Tipos o formas de planificación lingüística.....	33
2.3. Planificación lingüística y enseñanza de lenguas.....	34
2.4. Extinción, muerte, reviviscencia y revitalización lingüística.....	35
CAPÍTULO III	43
SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y SOCIOEDUCATIVA DE LA LENGUA UCHUMATAQO	43
3.1. Introducción.....	43
3.2. Diagnóstico sociolingüístico.....	43
3.3. Diagnóstico socioeducativo.....	54
3.3.1. Nuevo nivel, nuevos profesores.....	56
3.3.2. Los Tapa Qhoñis, una alternativa ante una ausencia.....	57
3.4. Coincidencias y rupturas del currículo y su implementación.....	61

3.4.1. Currículo regionalizado uru	65
3.5. Breve diagnóstico sobre la enseñanza del uchumataqo en la escuela	71
3.6. Situación sociolingüística del uchumataqo en la población joven	76
CAPÍTULO IV.....	80
PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA	80
4.1. Introducción	80
4.2. Visión para recuperar una lengua que no tiene nativohablantes	83
4.3. Proceso de construcción de la propuesta	85
4.3.1. Metodología implementada para la construcción de la propuesta	85
4.3.2. Análisis de la problemática e identificación de necesidades	87
4.3.3. Planificación lingüística para la enseñanza aprendizaje en la escuela	92
4.3.3.1. Compatibilización de contenidos para la enseñanza del uchumataqo.....	92
4.4. Propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua	97
4.4.1. Fundamentación	97
4.4.1.1. Fundamento ontológico	97
4.4.1.2. Fundamento epistemológico	98
4.4.1.3. Fundamento metodológico.....	98
4.4.2. Descripción de la propuesta	100
4.4.3. Primer intento de construcción de frases herramienta en lengua uchumataqo.....	106
CAPÍTULO V.....	110
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	110
BIBLIOGRAFÍA.....	114
ANEXOS.....	121

Lista de Figuras

Figura 1. Póster promoviendo lengua kurna	20
Figura 2. Lingüista Daryl Baldwin	23
Figura 3. Eewansaapita o campamentos de lengua.....	26
Figura 4. Ejemplo 1 de frase telegráfica	45
Figura 5. Ejemplo 2 de frase telegráfica	45
Figura 6. Ejemplo 3 de frase telegráfica	46
Figura 7. Construcción de frases herramienta.....	107

Lista de Tablas

Tabla 1. Contenidos abordados para la lengua indígena en el Currículo Regionalizado Uru	67
Tabla 2. Contenidos abordados para la cultura uru en el currículo regionalizado uru	70
Tabla 3. Problemáticas y posibles soluciones	87
Tabla 4. Compatibilización de contenidos.....	94
Tabla 5. Plan de clase 1 elaborado por un profesor de la escuela	101
Tabla 6. Plan de clase 2 elaborado por una profesora de la escuela	102

Presentación

Uno de los problemas no resueltos en nuestro contexto boliviano es el constante desplazamiento lingüístico que sufren las lenguas minoritarias. Los procesos de migración de la población indígena hacia las ciudades, y una creciente falta de transmisión de la lengua a las nuevas generaciones, sin temor a equivocarnos, es una problemática aún no resuelta a pesar de las políticas lingüísticas favorables a la pluralidad y diversidad lingüística.

Muchas de nuestras lenguas, como es el caso del puquina y el guarasugwe, han dejado de existir, es decir se encuentran con una muerte lingüística. A este mismo destino se van sumando otras lenguas que en la actualidad van perdiendo su vitalidad etnolingüística, aspecto que se visibiliza progresivamente en la reducción de hablantes. Más adelante, si esta situación continúa no estaremos hablando de lenguas en procesos de revitalización, sino de lenguas en procesos de resurrección o reviviscencia.

La lengua uchumataqo perteneciente al pueblo de los Urus Irohitos del departamento de La Paz es el objeto de estudio de esta producción académica. Esta lengua, a lo largo del tiempo, ha perdido su cualidad comunicativa dentro de las interacciones sociales, para autores como Velasco (2009) y López (2015) la consideran una lengua muerta. Sin embargo, la emergencia de una lealtad lingüística de los pobladores hacia su lengua, no solamente ha podido recuperar su identidad lingüística simbolizada en la misma, sino también, generar un proceso de aprendizaje en los jóvenes y niños. Estos tendrán la responsabilidad de continuar con el fortalecimiento de su lengua hasta nuevamente darle esa cualidad comunicativa, tarea que por ahora se vislumbra como una aspiración de la comunidad.

En este marco, el trabajo presentado es un aporte a las acciones de planificación lingüística que la academia, dese la escuela, debe asumir para superar la continua agresión hacia las lenguas minoritarias y sus hablantes en los contextos diglósicos donde prevalecen las relaciones de poder. La academia, no solamente debe describir las condiciones de desigualdad reflejada en los capitales lingüísticos y simbólicos de los usuarios de las lenguas, sino también, su actividad debe orientarse a la intervención, cualidad que tiene la investigación realizada.

La planificación lingüística construida con los participantes de esta investigación, autoridades comunales, profesores, estudiantes, demuestra que es posible generar sinergias conjuntas para posibilitar la concreción de las ideologías lingüísticas locales, y con esto, demostrar a la gente escéptica en la recuperación de una lengua, que los esfuerzos no son vanos, y que cada paso que se imprime, nos deja las huellas de orgullo y dignidad.

La educación no puede seguir siendo cómplice en la extinción de nuestra diversidad lingüística, muestra de ello es la experiencia que se exhibe dentro de este libro, ya que, a pesar de tener diferentes concepciones y discrepancias entre profesores y comunarios, los avances presentados aquí dentro el nivel del currículo, así como la construcción de una propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua indígena, nos muestra esta superación de esencialismos y etnocentrismos.

Marbin Mosquera Coca

El autor

Introducción

El uchumataqo es una lengua indígena de la zona andina perteneciente al Pueblo Iruhito Urus de La Paz, su población se resiste a la pérdida de su lengua. A pesar de ya haber sido declarada muerta, los esfuerzos por recuperarla han llevado a la implementación de diferentes acciones, entre ellas, su enseñanza desde la escuela. Los avances hasta ahora logrados muestran un aprendizaje de los estudiantes jóvenes y niños de palabras sueltas y/o enunciados aprendidos de forma memorística. Los resultados obtenidos del diagnóstico sociolingüístico nos permitieron determinar que la lengua no está muerta del todo, ya que aún hay recordantes de la misma concentrada en los sabios indígenas, y además un aprendizaje de léxico y expresiones que definitivamente exhiben una realidad lingüística que interpela las consideraciones teóricas de muerte, extinción, reviviscencia y revitalización.

En este marco, la propuesta de investigación presentada a la comunidad Uru y al Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades recoge sistemáticamente, desde el año 2018, las demandas y problemáticas que los propios actores sociales venían atravesando en relación a la lengua. Fruto de esos primeros acercamientos es que se realiza un previo acuerdo suscrito entre la comunidad y el Instituto de Investigaciones el año 2018, evento en el que se proyecta una investigación que permita construir una planificación lingüística para la escuela donde se aborde el currículo y los aspectos metodológicos para la enseñanza de la lengua. En este marco, los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

1. Caracterizar los avances, retrocesos y obstáculos del proceso de recuperación y revitalización lingüística de la lengua uchumataqo.
2. Establecer el desarrollo de un currículo educativo que permita el tratamiento de la lengua indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. Desarrollar una propuesta metodológica de enseñanza de lengua uchumataqo como segunda lengua.

La metodología de investigación implementada se sustentó en el paradigma socio-crítico. El paradigma sociocrítico “implica diseños de investigación influenciada por diversas filosofías y teorías con un tema común de emancipación y transformación de las comunidades a través de la acción de grupo” (Chilisa, 2012, pág. 36). En adición, Melero (2011) afirma que este paradigma tiene como característica fundamental que “la intervención o estudio sobre la práctica local se lleve a cabo a través de procesos de autorreflexión que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas a nivel social y educativo” (pág. 344).

En este marco, el enfoque de investigación predominante fue el cualitativo, ya que éste “implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales-entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos-que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez, Gil, & García, 1996, pág. 32). A través de esta metodología, se pudo recuperar las condiciones en el que se encuentra la lengua, los discursos que circulan alrededor de ella y sobre todo, qué y cómo se la viene implementando en la escuela.

Asimismo, se aplicó el método de la Investigación Acción Participativa que supone el involucramiento y participación de la comunidad en la detección del problema y la construcción de soluciones conjuntas. Desde nuestros primeros ingresos a la comunidad, se fue indagando la problemática de la lengua y las demandas de acciones en relación a ella. Así, se realizaron conversatorios y grupos focales primordialmente con autoridades de la comunidad para investigar sobre las proyecciones y acciones que se han estado desarrollando frente a la lengua.

A nivel de técnicas de investigación se implementaron tres talleres con maestros, un grupo focal con los jóvenes, la teatralización con los niños y un taller comunal. La primera técnica, nos permitió adentrarnos al tratamiento que se le da a la lengua en la escuela, a la exploración de los currículos base y diversificado, y su forma de implementación. La segunda, facilitó indagar las percepciones de los estudiantes, tanto de aimaras como urus, sobre la lengua uchumataqo, sus procesos de aprendizaje y las construcciones y reconstrucciones de la identidad uru-aimara en el espacio territorial y educativo Uru Irohito. La tercera, la teatralización aplicada a niños, permitió establecer los aprendizajes logrados en la lengua uchumataqo como producto de la recreación de las propuestas metodológicas aplicadas por sus maestros.

El *primer capítulo* de estado del arte nos brinda un acercamiento a los procesos de revitalización y/o reviviscencia lingüística que han atravesado diferentes lenguas del mundo en estado de muerte lingüística, es decir lenguas que sin contar con nativo hablantes han podido, a través de diferentes acciones, llegar a aprender la lengua y convertirla en un medio de comunicación diaria.

En el *segundo capítulo* abordamos algunos apuntes teórico conceptuales para que nos permita llevar adelante nuestro proceso de análisis de los datos recuperados, así como evidenciar nuestras críticas y posicionamiento teórico en relación a la planificación y los procesos de revitalización lingüística con lenguas en condición de muerte idiomática.

El *tercer capítulo* nos brinda una radiografía sobre la situación de la lengua en su dimensión sociolingüística y socioeducativa. Así, presentamos los avances en el proceso de aprendizaje de la lengua que han tenido los niños y jóvenes urus a través de acciones como los nidos lingüísticos y la enseñanza de la lengua.

El *cuarto capítulo* condensa la propuesta de planificación lingüística construida a través de

la investigación acción junto a los profesores y la comunidad. La propuesta cuenta con dos elementos centrales, primero la elaboración de contenidos curriculares relativos a la cultura uru que puedan ser compatibilizados con los contenidos temáticos desarrollados en la escuela en los diferentes años de escolaridad. Finalmente, el segundo aspecto contiene el diseño de una propuesta metodológica de enseñanza para la lengua uchumataqo.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

1. Experiencias de planificación lingüística con lenguas muertas

1.1. Caso lengua kurna (*Al Sur de Australia, Oceanía*)

La lengua kurna, o “la lengua de Adelaida”, pertenece al pueblo indígena Kurna, anteriormente ubicados en las regiones de las llanuras de Adelaida (*Adelaide Plains*), al Sur de Australia. Hace ya casi un siglo que la lengua dejó de usarse como medio de comunicación cotidiana. Según Amery (2017), esta práctica terminó dos o tres décadas después de la colonización británica, en 1836. Siendo así que la última hablante fluida de la que se tiene registro fue Ivaritji, o Amelia Taylor, quien falleció en 1929 (Gara, 1990).

No obstante, el proceso para revivir el kurna comenzó a partir de los 90'. La población kurna prefiere el empleo del término de “despertar” en lugar de revivir para referirse al fenómeno por el que transita su lengua. Ellos consideran que los diferentes esfuerzos que emprenden para que su lengua se escuche “otra vez” en el pueblo aún están en sus primeras fases. Primordialmente partieron de limitados registros escritos, sobre todo recogidos y producidos por europeos, en su mayoría misioneros alemanes, a partir de 1838¹. Oportunidad en la que, con mucho esfuerzo, únicamente se pudo recolectar cinco documentos escritos por niños kurna (Amery, 2016a). En lo que respecta a la sonoridad, no hay ninguna grabación sonora de cómo se hablaba la lengua durante el pasado siglo XIX. Es decir, la documentación lingüística con la que se contaba cuando se inició

¹ Constantemente nombrados son los trabajos de Christian Teichelmann and Clamor Schürmann de 1840, ambos misioneros alemanes pertenecientes a la *Dresden Lutheran Mission* (Misión Luterana de Dresde). Estos misioneros trabajaron de manera estrecha con Mullawirraburka, Kadlitpinna e Ityamaitpinna, líderes kurna de Adelaida durante aquella época (1830-1840) para la documentación de su lengua. Llama la atención la calidad y cantidad de sus registros, con información metalingüística detallada y valiosa de la complejidad de esta lengua, con un repertorio estimado entre los 3000 a 3500 palabras, bocetos de la gramática de la lengua y cientos de oraciones traducidas (Teichelmann & Schürmann, 1840). Aspecto que se logró por los fuertes vínculos de confianza y comprensión entre los misioneros y la gente Kurna en ese momento (Amery, *Reclaiming the Kurna language: A long and lasting collaboration in an urban setting*, 2014).

el proyecto de revivir el kurna, se basó exclusivamente en bases de datos escritos de personas no aborígenes, sin registros sonoros y sin hablantes nativos.

Así, dichos esfuerzos se plasmaron en la compilación de un libro de canciones, inclusión de varios términos kurna en el nombre de diferentes organizaciones y en el desarrollo progresivo de varios términos y frases en kurna. En la actualidad, la identidad kurna se fue restaurando y surgiendo a partir de proyectos genealógicos de vínculos kurna², en los que se intentaba identificar a los descendientes de los originarios kurna de Adelaida antes de la colonización; es decir, de aquellos que se vieron forzados a dejar sus tierras y fueron dispersándose por otras regiones. Así, los vínculos entre historias familiares y el territorio de sus ancestros (junto con lo mitológico, lo místico y espiritual que les significa) fue concientizando, a su vez, la necesidad de una reivindicación en su identidad propia y diferente; al cual se sumó el interés incesante por la lengua³.

Es así que comienzan a (re)surgir activistas lingüísticos y entusiastas por el kurna. Georgina Yambo Williams fue la primera en insistir por la reviviscencia de esta lengua a mediados de los 80's, como una lengua que trascienda de documentos escritos y comience a hablarse de nuevo, y como tal propuso dirigir un curso de lingüística kurna, en la Escuela de Lingüística Australiana en Batchelor, al sur de Darwin, pero ésta no logró consolidarse. No fue hasta los 90's que se consiguió conformar la Asociación Aborígen de la Comunidad y Herencia Kurna (por sus

² El *Tandanya Souvenir Program* y el sendero por *Tjilbruke Dreaming* son algunas de estas iniciativas (Amery, 2016b)

³ Georgina Williams, una descendiente kurna, al impregnarse con la historia de su pueblo gracias a su trabajo en el Museo Sud Australiano, mencionó que *"in accessing those places, the voices of the past spoke to me and said in that 150th year to "Go wake the people up" — my people, our people (...) and that was why I had to bring Tjilbruke back, because we were being absorbed by the dominant culture"* (Amery, 2016b, pág. 10).

[al acceder a estos lugares, las voces del pasado me hablaron y me dijeron que ese 150^{mo} año fuera a "Despertar al pueblo" —a mi pueblo, a nuestra gente (...) y para ello tenía que traer de vuelta a *Tjilbruke (antepasado fundamental en la historia Kurna)*, porque nosotros estábamos siendo absorbidos por la cultura dominante]. [Traducción mía]

siglas KACHA⁴) con la que pasarían a elaborar y conformar iniciativas como los cursos de lengua kaurna y la construcción de neologismos entorno a diferentes temáticas arqueológicas, deportivas y/o de uso común.

En cuanto a la planificación lingüística, si bien no encontramos documentación que trate y recopile directamente este tema, sí encontramos algunas acciones que fueron y son parte del objetivo de “despertar” la lengua en los kaurnas, o con acciones que se proyectan a ese fin.

A nivel del corpus y adquisición, se trabajó con el método formulaico y construyendo neologismos entorno a diversos temas. El método formulaico implica la introducción progresiva de frases y expresiones primero muy cortas, como palabras independientes, comandos, despedidas, saludos, etc., hasta llegar a enunciados más largos, completos y gramaticalmente bien contruidos. Es decir, se parte de expresiones mínimas, cortas, fáciles de entender, pronunciar y recordar pero que son muy funcionales y frecuentes, luego expresiones básicas y más largas, hasta llegar a discursos más complejos. Entonces, el aprendizaje sucede por aprender y usar fragmentos preformados o fórmulas de habla (Amery, 2017; Pawley, 1992).

La *enseñanza de esta lengua* no solo partió a través de centros o programas educativos, sino que los medios audiovisuales y escritos también jugaron y juegan un papel trascendental. El equipo de medios construyó grabaciones de sonido, programas de radio y clips cortos además de videos y lecciones que subieron a su canal en la plataforma YouTube, además de contar con dos sitios web kaurna. La asistencia y asesoramiento de los lingüistas en torno a las técnicas, herramientas y

⁴ *Kaurna Aboriginal Community and Heritage Association*. Anteriormente era conocido como el Comité del Sendero de *Tjilbruke (Tjilbruke Track Committee)* y un tiempo después simplemente como el Comité de Herencia Kaurna (*Kaurna Heritage Committee*) pero como se expandieron sus intereses y asuntos, ya no solo respecto a lo histórico sino también a lo cultural y lingüístico; se reestructuró todo la organización tanto el nombre como en los miembros conformantes. De esta manera, descendientes kaurna asumieron el control y poder de decisión en el KACHA. Georgina Williams fue una de las responsables en el área de investigación; así como Doris Graham y Lewis O'Brien (Hemming, 1990).

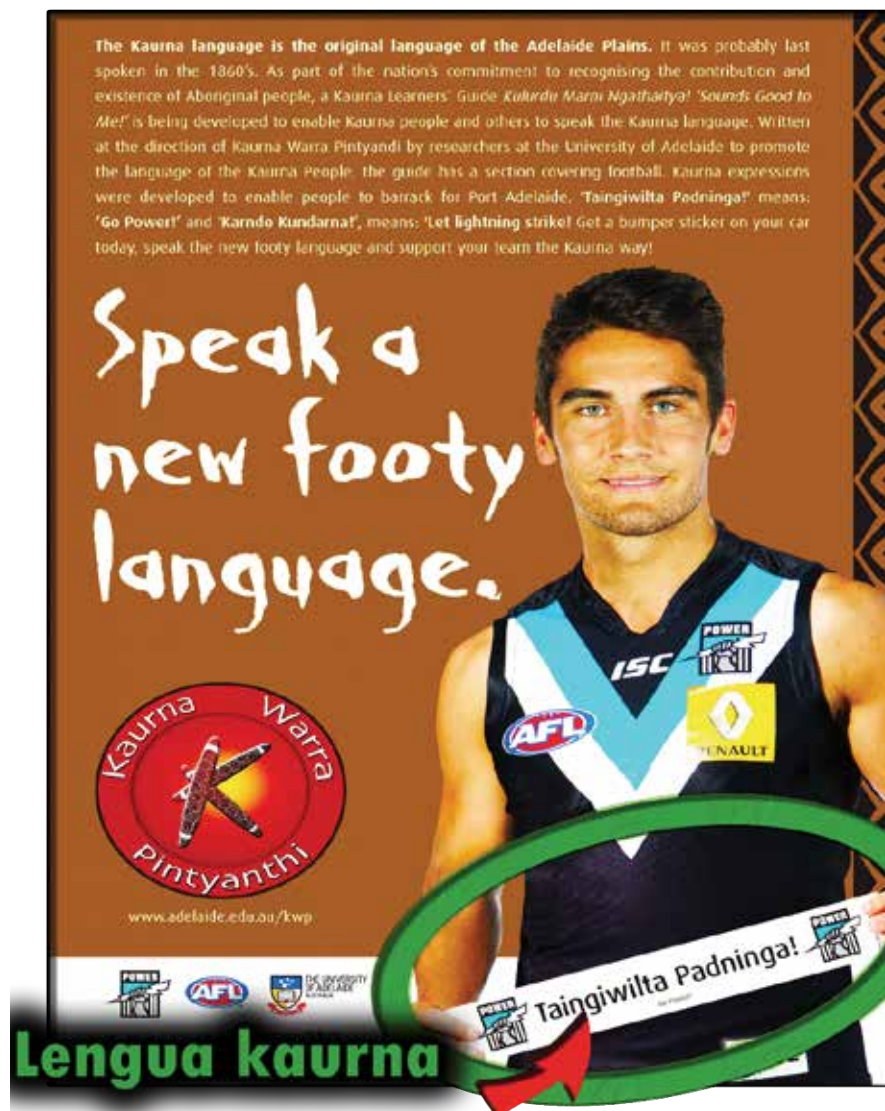
estrategias es ampliamente reconocida y valorada, sobre todo al momento de compatibilizar documentos en jerga lingüística de fuentes antiguas y al restaurar y transformar las deficiencias y reformas ortográficas.

A *nivel de estatus*, se trabajó el afianzamiento de la identidad con su territorio y sitios arqueológico-ancestrales, es decir, *identidad-territorio-historia*. Para lo cual, el turismo cultural desempeñó un papel importante interrelacionado, por supuesto, a las actividades. Por ejemplo, los recorridos por los senderos kurna junto con los paseos se propusieron incorporar el idioma kurna en los folletos, señalizaciones y paneles interpretativos, además de su respectiva traducción al inglés. Asimismo, se buscó visibilizar la herencia kurna en regiones citadinas. Ejemplo de ello fue la colocación de una serie de marcadores, señalizaciones, placas conmemorativas y “tótems parlantes” en las principales vías de acceso y entrada a la ciudad.

Actualmente, también hay otros proyectos en marcha que conjugan la parte artística y deportiva con el idioma. En el aspecto artístico, a través de la triada *música-baile-lengua* podemos mencionar la exhibición de murales, paneles, exposiciones en museos y *tours* con explicaciones y expresiones en lengua kurna. Además de la elaboración y presentación de danzas y bailes con vocabulario en esta lengua. Actividades que están cobrando importancia y mayor resonancia en festivales, conferencias y otros eventos públicos.

En el aspecto deportivo, con el dueto *deporte-lengua*, están visibilizando la importancia de lo ancestral. Por ejemplo, en los Juegos de la Liga Australiana de Fútbol se promueve la incorporación de frases en kurna para apoyar a los equipos locales. Se ha diseñado una estrategia de difusión como cánticos y enunciados que solamente el equipo entiende a manera de barra y apoyo. Incluso se les apoya con la elaboración de posters de los jugadores del equipo, los cuales agarran entre las manos letreros de enunciados en lengua kurna (Metzenrath, 2017).

Figura 1. Póster promoviendo lengua kurna



Fuente: <https://aiatsis.gov.au/blog/afls-aboriginal-origins>, 2020. [Resaltado mío]

A modo de conclusión, la población kurna considera que el proceso para revivir su lengua aún está en una etapa de infancia, razón por la que prefieren referirse a tal momento como un “despertar de su lengua”. De cualquier manera, para ellos lo importante es que ya está nuevamente en uso. El idioma está siendo recuperado, reintroducido y aprendido por herederos y no herederos de esta cultura bajo diferentes esfuerzos. Este hecho hace que hoy los kurna se sientan orgullosos de su pasado. Sus actuales acciones a la par de mantener a la lengua como insignia de su identidad

hacen que resurjan cada vez más conexiones y responsabilidad con su patrimonio cultural, territorial y lingüístico combinando todo tipo de iniciativas que ayuden a tal fin, como ser música, baile, canción, historia, turismo, deporte, arte y lengua.

1.2. Caso lengua miami o myaamia (Estados Unidos, América)

A pesar que el último hablante nativo falleció en 1960 y no se la escuchó por más de 30 años, la lengua miami ha sido traída de nuevo a la vida por el individuo miami Daryl Baldwin. Este sujeto aprendió la lengua enteramente desde la documentación lingüística del miami y se la enseñó a sus 4 hijos, así, ambos padres y los dos hijos mayores la aprendieron como segunda lengua, mientras que los hijos menores la adquirieron como lengua materna. De esta manera, la familia Baldwin se convirtió en la primera familia que revivió una lengua indígena desde del hogar, el autocompromiso individual y la constante dedicación. No obstante, lo destacable no es solo que hayan logrado “despertar” y hablar la lengua, sino que son una familia miami que vive su cotidianidad en lengua miami.

Que hoy la lengua miami sea una lengua viva se debe a la unión de una universidad y una tribu interesadas en revivir una lengua perdida. La *Miami University*⁵ (una universidad pública en Oxford, Ohio) y la tribu Miami de Oklahoma (en el Estado de Oklahoma, EEUU) fundaron en 2001 el Proyecto Myaamia, que más tarde se convirtió en el *Myaamia Center* o Centro del Myaamia, el 2013. El principal aporte de la universidad consistió en brindar una extensa y basta documentación lingüística del miami, además de ser prácticamente el brazo de investigación en lo que respecta a educación, a lingüística, a investigación etnográfica y a cultura (Eaton, 2017).

Así, el *Myaamia Center* se ha enfocado en realizar diferentes iniciativas muy ampliamente pensadas. Es decir, los cursos de lengua, exhibiciones culturales *en lengua* para el público, las

⁵ Página web: <https://www.miamioh.edu/index.html>

redes sociales, las herramientas tecnológicas, los recursos digitales, el material audiovisual, etc. no son simplemente “lanzados” sino que son esfuerzos donde la universidad, los lingüistas, los informáticos y los miembros tribales investigan, evalúan, modifican, sistematizan y reflexionan sobre el desarrollo, objetivos y resultados que está teniendo dicha iniciativa. De esta forma, es un trabajo integral y holístico donde la academia no solo acompaña, sino que asiste de manera conjunta y constante cada iniciativa, desde el inicio, la puesta en práctica de dicha iniciativa, proceso o material hasta la evaluación, modificación y análisis del impacto que se está teniendo en las personas.

1.2.1. Puntualizaciones importantes

La familia Baldwin a pesar que es una familia que se comprometió con su propia lengua y cultura, no son ricos. Esto significa que muchas veces se tenía que atrasar objetivos, investigaciones y proyectos propios por no contar con el suficiente dinero. A su vez, tenían que trabajar para costear los gastos básicos de subsistencia y estudio.

De esta manera, el caso de la lengua miami no es la idealización de un escenario lingüístico y sociolingüístico. A medida que Daryl Baldwin iba investigando-aprendiendo más sobre la lengua miami y enseñándola a su familia, estos **llegaron a desarrollar competencias conversacionales con la lengua**, por lo que empleaban el miami (aún a nivel de construcciones simples) la mayor parte del tiempo entre ellos, pero con los vecinos y sociedad en general tenían que emplear el inglés, al estar en una sociedad totalmente angloparlante.

Figura 2. Lingüista Daryl Baldwin



Fuente: Fotografía extraída la página web del Myaamia Center, 2020

No obstante, les faltaba mucha gramática, vocabulario y complejidad morfosintáctica por aprender, las cuales fueron progresivamente aprendiendo del padre, y a su vez los hermanos menores aprendieron de los mayores. En otras palabras, el restablecimiento del hilo de transmisión intergeneracional fue progresivo, y junto con ello, el desarrollo de competencias comunicacionales en la lengua miami. De cualquier manera, lo resaltante es que todos los miembros hacen **el esfuerzo consciente** por hablar el miami a pesar de ser bilingües.

1.2.2. Metodología de aprendizaje “bola de nieve”: de una afición a una pasión

“Bola de nieve” es una metáfora que empleó para explicar el método con el que el miami se fue extendiendo, me explicó. Luego de que el biólogo de vida silvestre Daryl Baldwin leyó la tesis del lingüista David Costa⁶ sobre la morfología de la lengua miami a partir de la documentación existente a lo largo de 200 años, se interesó aún más por su propia lengua ancestral. Así, Baldwin realizó una maestría en Lingüística en la Universidad de Montana o *University of Montana*, especializándose en la sintaxis de la lengua miami. De esta manera, con el material de Costa (1994) y el suyo propio, comenzó el proceso de autoenseñarse a cómo hablar la lengua.

Más tarde, se la enseñó a su esposa, quien no es nativa miami. Con una aliada con quien pudiera interaccionar en la lengua, Baldwin también enseñó el miami como segunda lengua a sus dos hijos mayores. Paralelamente, Baldwin seguía autoformándose, estudiando e investigando sobre la lengua en el *Smithsonian's National Anthropological Archives* (Archivos Antropológicos Nacionales del Smithsonian) y trabajando con personas miami. Por tanto, cuando ya nacieron sus hijos menores, Daryl gozaba de mayores competencias comunicativas y lingüísticas en el miami, así que logró desarrollar un ambiente de inmersión en el hogar, el cual tuvo como resultado que ésta fuera la lengua materna de sus hijos menores (2001c).

1.2.3. Un estilo de vida, “políticas y planificación lingüística”

El estilo de vida actual de la familia Baldwin es esencialmente rural-granjera. Por tanto, el miami les sirve para referirse a sus tareas y contexto cotidiano. No obstante, ésta es solo una de las razones que ayudan a que la lengua viva en la cotidianidad de esta familia. Sobre todo, el pilar más

⁶ La mencionada tesis doctoral se titula “La lengua Miami de Illinois” o en su versión original “The Miami-Illinois language” (Costa, 1994), la cual fue defendida en la Universidad de California.

sustentable para cualquier lengua es la decisión de hablarla, lo que se traduce en políticas lingüísticas a nivel personal y familiar siguiendo una planificación lingüística coherente, ambiciosa, factible, real, comprometida y sistemática, como es el presente caso.

Al afirmar que es un estilo de vida, queremos enfatizar que el aprendizaje de la lengua parte inicialmente de una ideología que se concretiza. El aprendizaje de la lengua puede partir de un aprendizaje formal y progresivo, si se quiere autodidacta como el que tuvo Baldwin. Sin embargo, si lo que se quiere es revivirla se la debe introducir a un contexto y transmitirla para lograr la adquisición, además de usarla para promover que otros más la usen o quieran usarla en más contextos.

1.2.4. Alicientes y limitaciones de la “expansión del miami”

Antes de entrar a la problemática del subapartado, es importante mencionar que el proyecto para revivir la lengua miami comenzó sin contar siquiera con recordantes de la lengua. Tal como lo sostiene Wesley (2008) al no haberse escuchado ninguna palabra del miami por más o menos 30 años, los más mayores y ancianos eran fuente de conocimientos culturales, pero no podían brindar información sobre la lengua, así como tampoco podían entender oraciones si se les abordaba personalmente. A pesar de ello, existía un grupo muy pequeño que logró *recordar colectivamente (activar memoria colectiva)* algunos aspectos generales como cómo sonaba la lengua, algunos contextos sociales de uso, algunas pocas palabras o nombres, frases fijadas y hasta canciones. Tal es así que para 1980, muchos niños miami no conocían ni una sola palabra en la lengua.

Ya en los ‘90s, a la par de los esfuerzos de Baldwin en y desde su familia para el aprendizaje de la lengua miami, la Tribu Miami de Oklahoma se decidió a invertir fondos propios en la creación de programas formales de la lengua, becas y talleres para la formación y capacitación

a miembros tribales para enseñar su lengua. Posteriormente, dichos talleres se convirtieron en programas que se complementaron con estrategias de inmersión lingüística en *campamentos o Eewansaapita* (amanecer, renacer) a la cual asistían solo niños. Más tarde el proyecto se expandió a los niveles de *Saakaciweeta*⁷, *Eewansaapita*⁸ y *Maayaahkweeta*⁹ y hoy asisten adolescentes y jóvenes para aprender la miami. En otras palabras, dichos programas son ahora programas generales sobre la lengua, tanto para aprenderla como para enseñarla, en la que además aprenden a decodificarla desde fuentes escritas y a interpretarla.

Figura 3. Eewansaapita o campamentos de lengua



⁷ *Saakaciweeta* significa “emerger” y está dirigido a niños de 5 a 9 años.

⁸ *Eewansaapita* significa “amanecer” o “renacer” en su sentido metafórico. Está dirigido a jóvenes de 10 a 16 años. En sus primeras fases, el proyecto comenzó solo con este nivel.

⁹ *Maayaahkweeta* significa “medio día” y está dirigido a jóvenes de 17-18 años para adelante.

Los tres términos mencionados en lengua miami se refieren a nuestra comprensión occidental de ‘campamentos’ pero las cuales son, en realidad, programas comunitarios muy bien planificados y organizados (Miamination.com, 2020)



Fuente: Imágenes extraídas de las páginas web del Miamination y del Miami University, 2020.

Es destacable mencionar que luego de que se conociera el trabajo del lingüista David Costa, en los años '90s, es cuando realmente comenzaron los esfuerzos desde la misma comunidad. Primero, financiados por agencias externas pasaron a ser autofinanciados por el propio gobierno tribal. Progresivamente se fueron sumando elementos como Daryl Baldwin, Leonard Wesley, David Costa, y otros especialistas; además de que las personas que ya aprendían la lengua pasaban también a enseñarla y enriquecer a esta comunidad con sus aportes y aprendizajes. De esta manera, hoy las iniciativas son guiadas, construidas y modificadas principalmente por miembros tribales según sus propias prioridades culturales y lingüísticas.

A partir del 2001, la conjunción de la *Miami University* al proyecto tribal, concretizó y potenció muchas de las ambiciones de la propia comunidad. El acceso a becas, investigaciones

culturales, históricas, y lingüísticas, la elaboración de material para la enseñanza-aprendizaje del miami, elaboración de diccionarios de la lengua, etc. son algunos otros resultados que ha estado teniendo esta conjunción. Actualmente el proyecto continúa al 2018, y se han sumado otras instituciones y programas importantes como el asesorado por Leanne Hinton¹⁰.

1.3. Conclusiones

En este caso, la reviviscencia del idioma no se debió a un esfuerzo local, fue más bien individual. En la cual tanto la planificación lingüística nació originalmente de un sujeto (Daryl Baldwin) para un hogar, donde se practicaría una suerte de políticas lingüísticas de hablar la lengua miami. Los problemas que se iban presentando fueron siendo solucionados igualmente de manera más individual, donde el matrimonio Baldwin buscaba las salidas más factibles, para lo cual se sustentaban básicamente en los documentos existentes de la lengua.

Así, en un determinado momento donde ya no comprendían los textos por su rebuscado lenguaje técnico, el jefe de familia optó por hacer una maestría de especialización en lingüística. Esto le ayudó enormemente a entender mejor dichas fuentes escritas, y así constantemente nutrir la lengua que transmitía a sus hijos.

Respecto a las metodologías lingüísticas de recuperación, reconstrucción, e interpretación documental de las que se sirvió Baldwin para completar y entender su lengua, no hemos encontrado material detallado y/o descriptivo abierto o disponible.

¹⁰ El programa se llama Aliento de Vida: Instituto Registral para Lenguas Indígenas o en su idioma original “*Breath of Life: Archival Institute for Indigenous Languages*” (Baldwin, 2003).

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

APUNTES TEÓRICOS

2.1. Planificación lingüística

¿Qué entendemos por planificación lingüística? Einar Haugen es el que por primera vez empleará el término de planificación lingüística en 1959 en una publicación escrita. El autor definió la planificación lingüística como “la actividad consistente en preparar una ortografía, una gramática y un diccionario para orientar a escritores y hablantes en una comunidad de hablantes heterogénea” (Haugen, 1959, pág. 08). A pesar que su orientación de trabajo estuvo relacionado a la parte lingüística, es decir un énfasis en la gramática, más adelante, el mismo autor observó que esa definición no era en sí misma planificación lingüística, sino el resultado de ella. O, en otras palabras, el resultado de las decisiones de los planificadores lingüísticos.

Por otro lado, Weisnstein (1980) define a la planificación lingüística como “una actividad consiente que se realiza hace mucho tiempo con la autorización del gobierno y el propósito de modificar un idioma o sus funciones en una sociedad a fin de resolver problemas de comunicación” (pág. 55). Esta conceptualización nos brinda un panorama de trabajo tanto en la modificación de un idioma, es decir, en su dimensión normativa, pero también vincula las condiciones sociales al establecer las funciones que cumplirá un determinado idioma. En este sentido, podemos afirmar que se han ido construyendo dos concepciones de planificación lingüística:

Una de tipo instrumental donde la lengua es vista como un mero instrumento de comunicación al que hay que darle forma objetivamente más sencilla, rentable y práctica para que esa comunicación se a eficaz. Otra es la concepción sociolingüística se atiende además a factores como la actitud de los hablantes ante las lenguas o el valor simbólico de éstas, aunque se entre en conflicto eventualmente con la estética y la funcionalidad. (Moreno, 1998, pág. 337)

Desde la mirada sociolingüística, uno de los conceptos que más recurrentemente aparece para definir la planificación lingüística es el de Cooper (1997) al establecer que la planificación

lingüística corresponde a un conjunto de acciones cuya finalidad es regular las funciones, los aspectos formales, y la enseñanza de la lengua. No cabe duda de la interdependencia existente entre lo formal y lo social de la lengua dentro de la planificación. Sin embargo, aún esta concepción no queda del todo claro cuando abordamos los conflictos lingüísticos y sociales, es decir una planificación lingüística debe tomar en cuenta la situación de contacto y conflicto lingüístico.

Desde la mirada social sistémica del lenguaje, la sociedad es un sistema que integra otros subsistemas parciales de comunicación donde los humanos, considerados como sistemas psíquicos constituyen el entorno (Luhmann & Torres, 1996). Es decir, el lenguaje y las lenguas se presentan como medios que posibilitan la vinculación estructural de los sistemas psíquicos y sociales. Por sistemas psíquicos nos referimos a la conciencia, y por los sociales, a los procesos comunicativos.

Ahora bien, los subsistemas de comunicación que pueden ser el derecho, la política, la economía, etc., en general tienen sus propias formas de representación comunicativa independientemente de los sujetos. En esta lógica, el sujeto queda excluido, y los sistemas operan desde sus propias estructuras y son capaces de reproducirse (Luhmann & Torres, 1996).

Bajo la mirada sistémica, la planificación lingüística “busca regular el contacto lingüístico reduciendo o ampliando las posibilidades de selección de médiums que tienen los sistemas psíquicos y sociales para acoplarse” (Cisternas & Vallejos-Romero, 2019, pág. 2). El contacto entre lo psíquico y lo social se produce dentro de la interacción comunicativa de los hablantes. Se materializa en los procesos comunicativos, por tanto, la planificación aborda directamente “los sistemas de interacción, pretendiendo reconducir la elección lingüística de los sistemas psíquicos al momento de involucrar en el proceso de comunicación” (Joseph, 2015, pág. 27).

Nuestra adscripción a esta manera de abordar la planificación lingüística conlleva a superar el reduccionismo lingüístico. Esto implica asumir las explicaciones orientadas a la planificación

como un conjunto de esfuerzos que irán a modificar las prácticas lingüísticas de un determinado grupo social, o insistir en la idea de que la implementación de un conjunto de medidas modificará la conducta lingüística del grupo lo más cercana al deseable. En este sentido, es preciso comprender que la teoría de Luhmann y Torres (1996) retoman la teoría de Bourdieu (1999) para explicar que la planificación lingüística puede funcionar como un regulador de los mercados lingüísticos.

Es decir, de los espacios donde interactúan los hablantes en diferentes lenguas. Lo interesante de esta propuesta es que toma en cuenta las condiciones, o, mejor dicho, los capitales lingüísticos, en los que se intentan los individuos cuya característica principal es visibilizar las inequidades existentes. Así, la planificación lingüística se orienta a regular las condiciones en que los sujetos entablan relaciones en los sistemas de interacción.

En contextos de multilingüismo, como es el caso nuestro, las relaciones de poder, en los contextos sociolingüísticos son aún más relevantes. Por lo tanto, como plantea (Wiley, 1996) el reconocimiento de una lengua deja de ser una tarea meramente técnica y se inserta en un asunto político, y por tanto más que solucionar los problemas, puede acentuarlos.

Finalmente, nuestro recorrido por comprender la planificación lingüística nos advierte la diferentes tendencias conceptuales que van desde un acercamiento lingüístico, para transitar a los componentes sociolingüísticos como tomar en cuenta lo simbólico que representa una lengua, para luego adentrarnos a su comprensión desde la teoría de sistemas donde se asume la planificación lingüística como una forma de regulación que se establece a los procesos de interacción comunicativa donde las lenguas y los hablantes, a partir de sus capitales lingüísticos, exhiben las inequidades existentes entre ellas. Así, la planificación lingüística es medio que permite actuar sobre la regulación de esos sistemas de comunicación.

2.2. Tipos o formas de planificación lingüística

Tradicionalmente podemos encontrar en la literatura dos tipos de planificación lingüística. La primera es la determinación lingüística que implica crear y recrear una variedad lingüística o una lengua en particular. La segunda es denominada como desarrollo lingüístico y se aplica en casos en los que ya se cuenta con una variedad que funciona a nivel nacional (Moreno, 1998).

Ambas propuestas no necesariamente responden para reincorporar en el uso de la comunidad una lengua que ya ha dejado de hablarse. Podemos considerar que el tipo de determinación lingüística se acerca más al problema que pretendemos abordar. Sin embargo, aun así, la determinación lingüística se aplica cuando hay variedades lingüísticas que se usan o disponen. En esta línea, Haugen (1983) propuso cuatro estadios: dos en lo social y otros dos en lo lingüístico. Para dotar a una comunidad una variedad lingüística nueva es necesario abordar la selección, la codificación, la implantación y la elaboración de una lengua.

Nuestro trabajo retoma estos aspectos, pero no en la dimensión de construir una nueva variedad lingüística, sino en el de recuperar la variedad registrada en la documentación lingüística realizada por lingüistas para reincorporar tal variedad en el sistema social. En este caso, el registro de la lengua uchumataqo dentro de los procesos de adquisición promovidos en la escuela.

En este sentido, es importante retomar el aporte que hizo Kloss (1969) al diferenciar las acciones de la planificación lingüística orientados a los aspectos sociales y lingüísticos, es decir a la planificación del corpus y del estatus. Según Moreno (1998) ambos aspectos hacen referencia a:

El primero a los cambios en la gramática, la ortografía o el vocabulario de una lengua. La segunda determina la posición social que una lengua ocupa respecto de otras o con relación a los criterios políticos, sociales o ideológicos de los gobiernos" (pág. 338).

Así, el corpus está destinado al trabajo normativo de la lengua y el estatus a la implantación de la lengua dentro la estructura social. Pero, cómo abordamos la planificación lingüística en

lenguas que ya no se hablan y no se cuenta con una documentación lingüística que permita un reaprendizaje de la lengua en la familia o la escuela. Las diversas experiencias, como en el caso del hebreo, el maorí, o la lengua kaurna o el miami, la planificación lingüística parte por la reconstrucción del corpus lingüístico y un aprendizaje de la lengua de forma progresiva, a través de la aplicación del método formulaico.

Este método parte de la idea de que nuestros procesos comunicativos en contextos específicos reproducen patrones recurrentes en el uso del idioma, y la creatividad del lenguaje es restringida (Aranda, 2010). Es decir que, nuestro repertorio lingüístico es así de amplio como la rutina del contexto comunicativo lo requiera. En este sentido, el método formulaico rutiniza las estructuras lingüísticas de diferentes situaciones comunicativas y se las enseña de manera repetitiva y memorística en la escuela. Así, los estudiantes van aprendiendo muestras de la lengua rutinizada, en primera instancia, para luego de su aprendizaje se pueda pasar a la función, es decir, llegar al uso de la lengua de forma espontánea.

2.3. Planificación lingüística y enseñanza de lenguas

Planificación lingüística suele comprenderse como una tarea que se realiza desde los gobiernos; es decir, aplicada por un grupo selecto de agentes. Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha promovido planificaciones lingüísticas mucho más locales, desde iniciativas de los propios hablantes, emergentes de abajo, como una forma de generar resistencias hacia los procesos hegemónicos. En este sentido, la planificación lingüística en la escuela refleja ese tipo de iniciativas que parten desde las ideologías lingüísticas de abajo hacia arriba.

Según Grabe y Kaplan (1992), los asuntos de planificación lingüística que son específicos a contextos pedagógicos tienen que verse como una rama distinta de la planificación lingüística en general. La planificación lingüística muchas veces cubre temas que son pocos relevantes para el

contexto educativo. En este sentido, si bien, es necesario que la planificación lingüística en la escuela se enmarque en lineamientos de políticas lingüísticas, obedece a contextos más específicos.

La planificación lingüística en la escuela, por lo tanto, orienta sus esfuerzos no necesariamente a definir qué lenguas se enseñarán en la escuela porque eso va establecido en las políticas lingüísticas más amplias, sino a establecer el cómo un idioma o idiomas serán enseñados en el sistema escolar (Pereira, 2013). Por tanto, la planificación lingüística en la escuela está orientada a trabajar el currículo y los procesos metodológicos que se aplicarán en la enseñanza de las lenguas. Tarea que refleja nuestra propuesta de planificación lingüística.

2.4. Extinción, muerte, reviviscencia y revitalización lingüística

En el ámbito de la sociolingüística, se ha tratado el tema de muerte de una lengua básicamente desde dos perspectivas: la conservacionista y la de revitalización lingüística; la primera con una visión de archivar y almacenar evidencias de y la segunda con una de visión activa de restaurar, desarrollar y preservar una lengua. Así, la lingüística y la biología se han apoyado mutuamente para tratar de explicar el fenómeno de pérdida del habla (Hagège, 2001) por lo que acuden a metáforas tales como el de muerte, revitalización, resucitación, etc. Sin embargo, tales aplicaciones metafóricas encuentran un límite en su mismo significado, ya que sobreentienden que, en el primer caso, todo se ha terminado tras la muerte de una lengua, puesto que es una etapa genética donde no hay remisión alguna. En el segundo caso, se podría manipular de algún modo “la vida de una lengua” desde una posición externa o de ingeniería genética, tal como se haría en un laboratorio con alguna especie viva (Flores Farfán & Córdova Hernández, 2012).

Pero la muerte de una lengua para Crystal (2001) alberga la capacidad de resucitar, porque tras la muerte de una persona:

(...) la historia se ha terminado, pero no así tras la muerte de una lengua, porque en un momento dado, las personas pueden desear que resucite (...) un día una comunidad podrá desear entrar en contacto con su tradición lingüística interrumpida y reinstaurar la lengua ancestral en su comunidad” (pág. 181).

La resucitación de una lengua es posible a partir del deseo de una comunidad que reclama su legado lingüístico y del apoyo de lingüistas que aporten a tal fin. Pero el problema de comprensión metafórica sigue latente, porque la lengua no es un ser vivo biológicamente independiente, depende de los hablantes, o como Mufwene (2002) lo diría “son especies parásitas” (pág. 165). Al depender de los comportamientos comunicativos de los hablantes, estamos afirmando que la vida de una lengua es justamente su naturaleza social (López, 1993). Para Stewart (1968) esta utilización social de la lengua es lo que él llama vitalidad. Los términos metafóricos empleados por la sociolingüística, más que referirse a la lengua misma, como un ente vivo, se refieren a la muerte, revitalización, resucitación, etc. de la vitalidad o uso social de una lengua.

Según Tsunoda (2006), se puede intentar revivir una lengua luego de que los últimos hablantes fluidos o nativos hayan fallecido, si ésta aún gozara de tres tipos de preservantes: los recordantes, hablantes de segunda lengua y los investigadores. Asimismo, para reinstaurarla en la comunidad, Crystal (2001) señala que “la lengua renovada no es la misma que la lengua original, desde luego, y es evidente que carece de la amplitud de funciones que tuvo originalmente, además de haber perdido buena parte de su antiguo vocabulario, pero en la medida en que el uso de la lengua continúa vivo en la actualidad, puede desarrollar nuevas funciones y nuevo vocabulario igual que cualquier otra lengua” (pág. 181). Esto lo demuestran las evidencias existentes de lenguas como el hebreo moderno, el cual difiere mucho del hebreo clásico-litúrgico, en Israel; o el caso del córnico, en Cornualles; o el manx, en la Isla de Man. (Flores F., 2011; Hinton, Introduction to the Welsh Languages, 2001b).

Es frecuente encontrar la acepción de revitalización lingüística para contextos donde aún

existen hablantes nativos de la lengua. No obstante, para el caso de la lengua uchumataqo, no es aplicable el término si tomamos en cuenta que ya muchos autores lo califican con muerte lingüística (Machaca, 2014; Hannss, 2008; Velasco, 2009). Al contar aún con recordantes de la lengua y actitudes positivas, el término más adecuado nos parece el que Zurita (2018) emplea, el de reviviscencia idiomática. No obstante, consideramos que la problemática conceptual y precisa a esta realidad particular aún debe ser discutida entre académicos y pueblos indígenas para un uso y una comprensión común y aceptada entre ambas partes.

La ecología de lenguas, término introducido por Haugen (1972), propone observar cada lengua en su situación y entorno particular. Es decir, como un referente de aquellos contextos y factores que la determinan (geográficos, naturales, sociales, económicos, etc.). Así, la ecología lingüística estudia las interrelaciones de los hablantes en todos los aspectos socioculturales de su entorno, porque su visión es integral y dinámica (Gómez & Jarrín, 2015).

El desplazamiento lingüístico, o competencia entre dos sistemas lingüísticos por ganar espacios de uso (García, 1999), genera que una lengua sea más predominante que la otra. La continua expansión de la lengua dominante sobre la dominada, consecuentemente tendrá como resultado la progresiva sustitución o pérdida lingüística total (Appel & Muysken, 1996). En efecto, para Crystal (2001), la sustitución lingüística total equivale a muerte ya que “una lengua muere cuando no queda nadie que la habla” (pág. 13).

No obstante, esto no quiere decir que deja de existir como sistema. Para Hagège “una lengua considerada muerta no es otra cosa que una lengua que ha perdido, si se puede decir, el uso de la palabra (pero) sigue existiendo, basta que se (la) hable de nuevo para que deje de estar muerta” (2001, pág. 39). Es decir, se apunta a una existencia preservada en la documentación e investigaciones (Denison, 1977; Brenzinger, 1998; Tsunoda, 2006) para intentar resucitarla.

En contraste, en la revitalización se intenta expandir el uso de lenguas en sus dominios y funciones comunicativas (Hinton, 2001a). Para ello, como Córdova (2015) sostiene, es necesario recobrar a aquellos hablantes potenciales y “generar o formar nuevos hablantes” (pág. 8). Entonces, la participación de los nativohablantes existentes es imprescindible en este proceso.

Por consiguiente, las estrategias de revitalización más conocidas responden a este carácter de existencia de hablantes. Entre ellas podemos mencionar: 1) el programa Maestro-Aprendiz, en el que se empareja a hablantes ancianos con parientes jóvenes para aprender la lengua juntos, haciendo actividades de su cotidianidad (Hinton, 2001d); 2) los nidos lingüísticos o *Te Kōhanga Reo*, en los que se transmite una lengua de forma natural, a manera de una inmersión lingüística, desde ancianos o mayores hablantes a generaciones de niños desde la infancia temprana (King, 2001); y 3) los programas de educación bilingüe que se ocupan, en un sentido bastante amplio, de una enseñanza en dos lenguas; tales como el *Kula Kaiapuni* (Wilson & Kamana, 2001) en Hawái, o, el que se realiza en los centros *Navajo Head Star* (Arviso & Holm, 2001) con la lengua navajo.

Mientras que, en el caso de la resucitación de una lengua, donde solo se cuenta con algunos recordantes y vestigios documentados, los resultados de esfuerzos de revitalización son comúnmente “imperfectos” (Warner, Luna, & Butler, 2007). Bajo esta mirada, no se puede aspirar a resultados ambiciosos como el empleo de la lengua en la comunicación, o la fluidez en la construcción de enunciados. Las estrategias de resucitación lingüística se refuerzan en el uso de gramáticas, vocabularios y materiales lingüísticos escritos, audibles y en multimedia ante la carencia de sujetos informantes.

Como ya lo mencionó Amery (2016b) es extremadamente difícil proporcionar ejemplos de estrategias de resucitación lingüística por la complejidad de su naturaleza, alcance de sus logros, retrocesos y además de su registro. La resucitación, en líneas generales, emplea distintas estrategias

para llenar los vacíos particulares que presentan sus lenguas; por ello los ejemplos que hemos podido reunir para ilustrar este punto corresponden a diferentes métodos tales como: 1) el método radial usado con el ainu (Maher, 1995), el cual consistía en la transmisión de un curso idiomático ainu mediante la radio y en horario matutino; y 2) el método del pidgin artificial (Powell, 1973) que asemeja a una re-lexicalización de una lengua que se conoce, con la lengua que se quiere aprender, el cual se caracteriza porque la gramática es simplificada a lo indispensable para generar procesos comunicativos.

Las teorías expuestas, si bien tratan de explicar el fenómeno social y lingüístico, los contextos en los que se aplican son tan diversos que no siempre responden unos a otros. En esta medida, la investigación de la lengua uchumataqo permite reflexionar sobre los conceptos abordados además de cuestionarlos para poder reforzar y generar una nueva teoría explicativa.

Una de las acciones que se ha estado implementando como medio de revitalización lingüística es introducir la lengua en la enseñanza formal. Si bien autores como Sichra (2008) y López (2015) advierten que la educación no es un agente de revitalización lingüística, su accionar en contextos donde solo hay recordantes de la lengua y no hablantes se hace indispensable. La planificación de los procesos de recuperación supone realizar la documentación lingüística y trabajo sobre el corpus lingüístico. Tareas que deben ser sustentadas por un trabajo sistemático y con ello llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entonces, aunque concordamos con los autores mencionados en que la familia es el principal agente de revitalización, sostenemos que su éxito es posible solamente cuando quedan hablantes vivos que transmitir la lengua.

Bajo esta condición, se hace indispensable considerar lineamientos que permitan construir el currículo educativo. Así, entendemos currículo como:

Un itinerario educativo, un conjunto de experiencias de aprendizaje efectuada por alguien bajo el control de una institución formal, a lo largo de un período determinado. Por extensión, el concepto designa menos el itinerario educativo efectivamente realizado, que el correspondiente diseño prescrito por una institución escolar, es decir, un programa o un conjunto de programas de aprendizaje organizados en materias (Así el término equivalente difícil de traducir de “curriculum development” designa generalmente los procesos metódicos de elaboración y de implantación de los programas y materias de enseñanza). (Forquin, 1984, pág. 41)

En el momento actual, la Ley 070 de Reforma Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez resalta, a diferencia de la Reforma de 1994, su carácter inter e intracultural y descolonizadora, al considerar que es necesario revalorizar nuestras culturas y conocimientos que se han ido construyendo al interior de los pueblos y llevarlos al plano educativo. Para la ley, todos los conocimientos son tan válidos como otros conocimientos producidos por la ciencia, aspecto que se incorpora en el modelo educativo socio comunitario productivo. El cual, en resumen, intenta superar la simplificación de la concepción educativa centrada en el enseñar y aprender para concebir la educación como una actividad productiva, creativa, contextualizada, ya que parte de la realidad y necesidades de los pueblos para generar transformación (Ministerio de Educación, 2014)

Desde el modelo educativo propuesto, se construye el currículo base que:

Articula saberes y conocimientos locales y “universales”; produce dialógicamente nuevos conocimientos, potencia la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar; relaciona práctica, teorización, valoración y producción bajo una nueva propuesta metodológica, y transforma la educación centrada en el aula hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida. (Ministerio de Educación, 2012, pág. 52)

En tanto que el Currículo Regionalizado:

Considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a su identidad y se expresa en el conjunto organizado de planes y programas de estudio: objetivos holísticos, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas, evaluación y producto, según los elementos curriculares del Subsistema de Educación Regular, enmarcados en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. (Ministerio de Educación, 2012, pág. 52)

Consideramos importante poder llevar adelante procesos de construcción del currículo desde la mirada de los propios actores, como se refleja en el currículo regionalizado de los urus. Sin

embargo, nuestra postura teórica asume la necesidad de una construcción curricular donde se explicita claramente el tipo de educación bilingüe que se asume y sus implicaciones temáticas, metodológicas y de materiales. Recuperamos las palabras de Baker (1993) cuando afirma que la escuela es un agente esencial en el desarrollo de la lengua patrimonial, nativa o del hogar y que, por lo tanto, si un niño de una minoría lingüística entra en un jardín infantil o escuela elemental “se necesita tratar formalmente el desarrollo de la primera lengua, independientemente de si ese niño tiene o no competencia apropiada a la edad en su lengua materna” (pág. 271).

Hasta ahora, el currículo base y regional, a pesar de apelar a la recuperación de lo local y llevar adelante una educación productiva, descolonizadora y plurilingüe, en su aplicación llega a ser discursiva más que operativa. La enseñanza de la lengua bajo los contenidos que se plantea en el currículo regionalizado propuesto por la Nación Uru, aún no responde a las condiciones en las que se encuentra la lengua uchumataqo. En teoría, el contar con este documento donde el fin es recuperar conocimientos locales y enseñar la lengua indígena correspondería a lo que Baker (1993) establece como una “forma fuerte de enseñanza bilingüe” porque exige un programa desde su primera lengua con metas y objetivos lingüísticos explícitos y una estructura secuencial para aprender una segunda lengua.

En la práctica, la visión de Baker (1993) no es aplicable al currículo uru en Irohito, ni siquiera la visión de forma débil de enseñanza bilingüe, porque en el cotidiano educativo no se cuenta con un programa de educación bilingüe. Es decir, se afirma que se enseña el uchumataqo con el objetivo futuro de hablar la lengua, pero en la cotidianidad de la escuela no encontramos un tiempo establecido y continuo para la lengua. De allí que, resaltamos la necesidad de construir un programa de educación bilingüe asentada en la realidad actual del uchumataqo en la comunidad Irohito Urus.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y SOCIOEDUCATIVA DE LA LENGUA UCHUMATAQO

3.1. Introducción¹¹

Para la construcción de una planificación lingüística es preciso determinar bajo qué condiciones se encuentra la lengua a revitalizar. Por ello, la investigación que realizamos tuvo como una primera fase indagar los avances en el proceso de revitalización lingüística de la lengua uchumataqo.

Los comunarios junto a sus autoridades vienen impulsando el aprendizaje de la lengua desde hace diez años atrás, a pesar de no usarla en situaciones de comunicación cotidiana, los Urus Irohitos se han esforzado en trabajar sobre el corpus de su lengua, su proceso de enseñanza en la escuela y la aplicación de nidos lingüísticos. Así, en este espacio detallamos tanto las acciones como los resultados alcanzados principalmente en la población de niños y jóvenes.

La lengua uchumataqo no se habla en la comunidad y solo se la escucha dentro el espacio educativo, por ello, los resultados que presentamos nos obligan a realizar las intelecciones necesarias entre lo sociolingüístico y lo socioeducativo. Razón por la cual, no presentaremos de forma separada ambos diagnósticos, sino de forma integrada.

3.2. Diagnóstico sociolingüístico

Primeramente, indagamos sobre los contenidos que se enseñan y se conocen en la lengua uchumataqo. Estos corresponden a 7 ejes temáticos: (1) saludos, 2) términos de miembros familiares, 3) los números, 4) el cuerpo, 5) los fenómenos naturales, 6) el tiempo y 7) la fauna

¹¹ El presente capítulo presenta varias secciones que ya fueron publicadas como avances de investigación en el libro “Aproximaciones al pensamiento crítico. Reflexiones epistemológicas sobre la realidad social boliviana” (2019a), págs. 45-100 y en la Revista Subversiones N° 5 (2019b), pág. 185-226, ambos artículos de autoría mía.

silvestre (Taller Jóvenes, 14.08.2018). El facilitador Genaro Inta, tras dos años de ejercer el cargo, relata que, en algunos temas, el léxico se reforzó, pero en otros se incrementó:

Algunas palabritas algunos niños ya sabían, algunos no sabían también completo. Sabían los números, los nombres de la familia papá, mamá qué se llama conocían en lengua uchumataqo. Pero no sabían completo de toda la familia. Ahora como se ha enseñado, ahora ya saben. Otras cosas conocen también, sus nombres de la caza, de las redes, de los pescados, de las aves silvestres. Cómo pescar, cómo cazar, qué se dice el *wallaqi* (*sopa de pescado, comida típica*). El cuerpo humano, fenómenos naturales, saludos. Todo eso hemos aprendido también, pero de lo que hemos bajado (*recogido en cuadernos años anteriores, sobre todo por las generaciones que hoy son adultas*). No teníamos textos en uchumataqo. Nada (*teníamos*) al inicio. Ahora ya saben formar oraciones completas en uchumataqo, por ejemplo: Todos nosotros vamos a viajar por isla, por pescado [*Wakpacha oqschay qery tanschay*] así. No conocen todo siempre, pero ya saben.

(Entrevista Genaro Inta, 25.09.2017)

Asimismo, los estudiantes admitieron conocer dichos temas, así como diálogos cortos:

Investigador: Comencemos por Percy, ¿qué recuerdas o qué sabes Percy?

Percy: Sus partes del cuerpo humano, números, saludos.

Roxana: Las conversaciones y también este que se llama, los verbos, los números.

Investigador: ¿Hay algo más?

Una voz: La familia

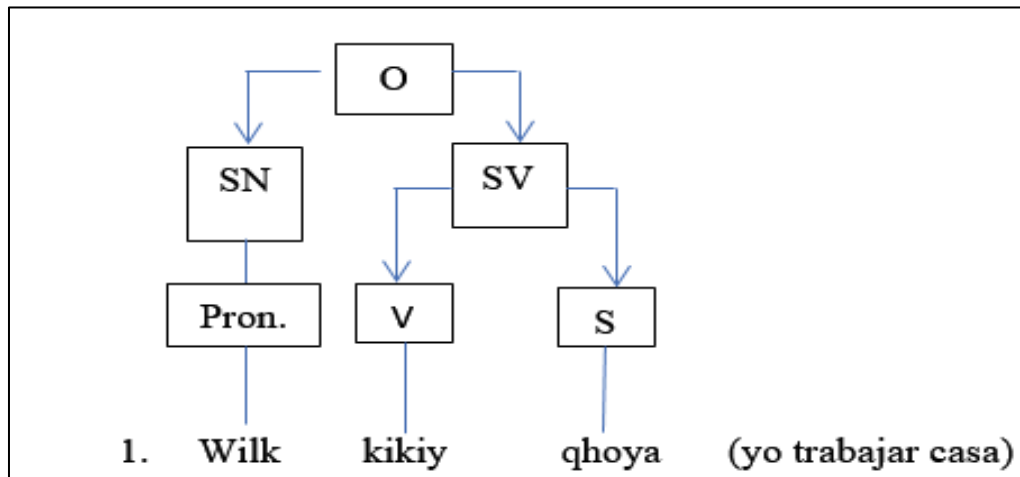
Investigador: ¿Y qué más?

Delfino: Diálogos

(Taller Jóvenes, 14.08.2018)

Mientras que para la comunidad en general el avance más importante es que los conocimientos del uchumataqo se reforzaron y aumentaron, para el facilitador es que algunos niños y/o jóvenes ya pueden formar oraciones. Es decir, una oración que tenga sujeto, verbo y objeto. Vale aclarar que, aunque ya se conoce algo de léxico referente a los niveles gramaticales básicos de la lengua, aún faltan otros, como ser los sufijos, la conjugación y la pronunciación. Esto ya fue advertido por Hannss (2008) cuando afirmaba que la lengua está incompleta en sus niveles de conjugación y el uso de sufijos. Para comprender mejor veamos los siguientes ejemplos, recogidos por Zurita (2018, pág. 96) durante su investigación en el año 2016-2017:

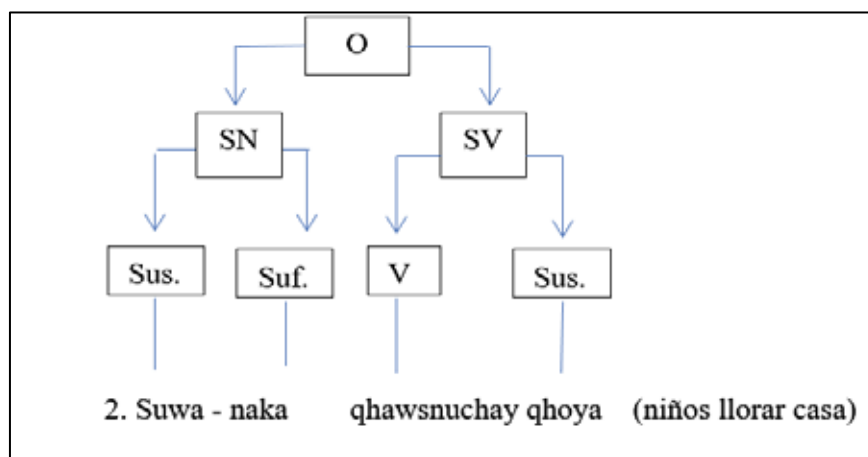
Figura 4. Ejemplo 1 de frase telegráfica



Fuente: Elaboración propia en base a Zurita (2018).

Al realizar el análisis morfológico encontramos al interior de la oración los siguientes aspectos. En su composición, al interior del sintagma nominal (SN), se presenta el pronombre personal (*wilk*=yo) y en el sintagma verbal (SV) el verbo en infinitivo (*kikiy*=trabajar) seguido del sustantivo que hace de complemento de lugar (*qhoya*=casa). Podemos advertir la no presencia de conjugación del verbo en relación al sujeto de la oración. Todos los elementos de la oración están en su forma primaria.

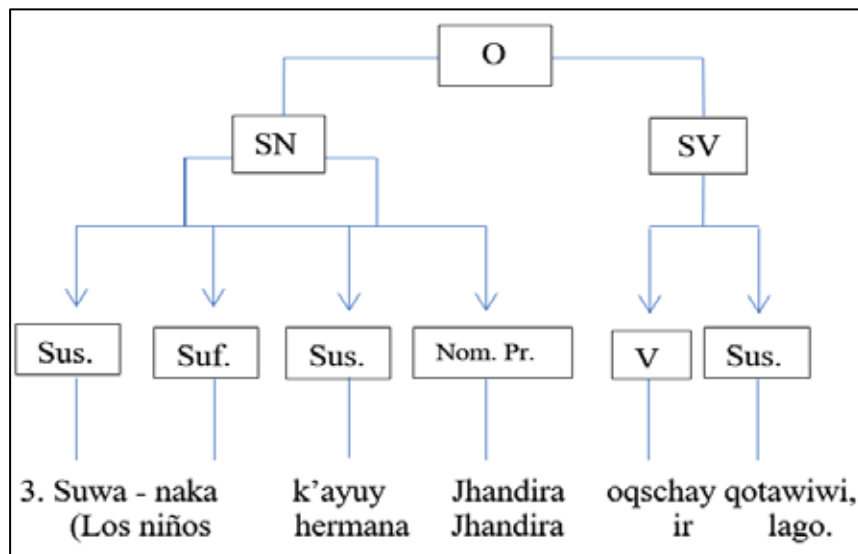
Figura 5. Ejemplo 2 de frase telegráfica



Fuente: Elaboración propia en base a (2018).

En esta segunda oración, se advierte los mismos rasgos al momento de construir la oración, es decir un sustantivo común, un verbo en infinitivo y un complemento de lugar. La única diferencia que presenta en relación al anterior ejemplo, es la adición del sufijo (-naka) como pluralizador. Los otros elementos de la oración se presentan inalterables, es decir en su forma primaria.

Figura 6. Ejemplo 3 de frase telegráfica



Fuente: Elaboración propia en base a Zurita (2018).

En este último ejemplo, la oración presenta el sustantivo más el sufijo pluralizador (*suwanaka*=niños) seguido de otro sustantivo común (*k'ayuy*=hermana) y un nombre propio (Jhandira). En el sintagma verbal encontramos el verbo en infinitivo (*oqschay*=ir) y el complemento de lugar (*qotawiwir*=lago) que llega a ser un sustantivo o nombre común.

En los tres ejemplos presentados, los elementos de la oración son invariables, primero porque no presenta conjugación en el verbo en relación al o los sujetos que hacen la acción, y, tampoco encontramos el uso de sufijos para construir oraciones gramaticales. Por supuesto las construcciones analizadas en lengua uchumataqo pueden variar ligeramente, en cuanto al orden, de aquellas producidas por los sabios o de las encontradas en textos de documentación lingüística. No obstante,

lo remarcable es mostrar que dichas combinaciones obedecen a patrones comunes que se emplean actualmente y en la mayoría de los casos.

Durante la documentación lingüística realizada por Hannss (2008) la lingüista sostiene que en la gramática uchumataqo hay ausencias de elementos morfológicos, sintácticos y pragmáticos para construir oraciones gramaticalmente correctas. Como podemos advertir en los ejemplos analizados, hay una ausencia de conjugación de verbos, así como de sufijos, lo que genera la construcción de oraciones a-gramaticales, aun así es posibles comprenderlas.

Estas construcciones son semejantes a las producciones telegráficas que realizan los niños al momento de aprender una lengua por “omitir preposiciones, verbos auxiliares, artículos, etc.” (Dale, 1997). Concordamos con Zurita (2018) al nominar las construcciones oracionales del uchumataqo como telegráficas. No obstante, lo telegráfico también supone un estadio de desarrollo del lenguaje, a medida que el niño va aprendiendo las palabras que tienen mayor carga de significación como nombres, verbos y sustantivos, también, progresivamente va incorporando otros elementos como las preposiciones, artículos hasta llegar a construir oraciones complejas y gramaticalmente correctas. No obstante, en el caso del uchumataqo no hay ninguna circunstancia o acción permanente en la comunidad que nos haga pensar que habrá una “gramática-en-proceso” (Fernández, 2006) del uchumataqo, ya que la característica telegráfica en esta lengua, no obedece a la naturaleza “evolutiva” de un proceso de adquisición o aprendizaje, donde lo podamos considerar una más de sus fases. Este patrón es pues el nivel al que han podido llegar los Irohitos Urus en la actualidad.

La falta de progresión lingüística ya fue detectada por la generación adulta y por los ahora aprendientes del uchumataqo. Veamos lo que menciona un padre de familia y una joven uru:

Para hablar cotidianamente necesitamos oraciones completas. Si no, es como incompleta nuestra lengua. Eso también hay que ver en nuestra lengua: “Anda, tráeme agua o pásame agua”, hay que saber decir. No le vas a decir “¡Agua!” nomás. ¡No! ¿No ve? Entonces, esas cosas hay que madurar todavía, porque así les estamos enseñando a nuestros niños. Por eso yo digo, ¿cómo yo quiero que hable mi hijo?, ¿así deletreado? o ¿sino que hable bien la palabra, con fluidez, una oración completa?

(Ent. Ciriaco Inda. 13. 09.2017)

Aún nos falta aprender correctamente la lengua (uchumataqo). Falta practicar en la casa, para hablar y memorizar bien la palabra (...) en otras lenguas hay todo completo, pero en uchumataqo no hay todo completo y es por eso que no podemos conjugar. Muchas veces alguna que otra sí, pero alguna que otra no.

(Taller Jóvenes. 14.08.2018)

Ante este escenario, como una solución se conformó un equipo de comunarios que se responsabilicen por los temas lingüísticos, culturales y educativos a partir de los 90's:

Los concedores del uchumataqu son un grupo que genera una resistencia y lucha continua por revivir el uchumataqu en Iruhito. (...) Este grupo está conformado por esencialmente 5 personas: los sabios y líderes políticos IDL (Lorenzo Inda) e IRC (Ciriaco Inda); el facilitador ITG (Genaro Inta); la técnica (del ILC) IGA (Angélica Inta) y recientemente se incorporó el profesor y lingüista MAJ (Jorge Mamani. (...) Los integrantes de este grupo son quienes tienen más alto nivel de competencia comunicativa y lingüística en uchumataqu. (Zurita, 2018, págs. 111-112)

Así, en el plano lingüístico, este equipo planteó modernizar algunos términos y completar la lengua en un nivel de conjugación básica verbal¹², como respuesta a demandas de la población, tal como las que se evidencian en las anteriores entrevistas. Para lo cual se reunieron en reiteradas ocasiones con el lingüista Teófilo Laime.

En el plano cultural, se convirtieron en los impulsores de diversas actividades locales; sobre todo en la escuela y en festividades comunales; oportunidad que aprovechaban para hablar de su lengua y de lo importante de no dejarla morir. En el plano educativo, los miembros del equipo de lengua fueron las principales fuentes de consulta e impulso para la elaboración de material en lengua uchumataqo, ya tienen dos cartillas *Yateqschay ti uchumtaqo uru* (Aprendamos la lengua

¹² Al momento de escribir este artículo, tengo conocimiento por diversas conversaciones informales con algunos comunarios urus de que dicho esfuerzo se tuvo que discontinuar por diversos motivos, entre los cuales la falta de asistencia de los integrantes a las reuniones acordadas fue cada vez mayor llegando incluso a presentarse una sola persona.

uru) y *Shelchay uchumik uchumataqo Irohito Urus* (Nuestra lengua está viva en nosotros los Irohito Urus).

Asimismo, el equipo asumió la responsabilidad de ampliar la unidad educativa del pueblo al nivel secundario, a razón de no discontinuar la autoestima cultural de los estudiantes y el aprendizaje de la lengua. El Jilliri Mallku del 2017 relata que justamente la premisa de fortalecer la lengua uchumataqo es la que los guio para buscar abrir un nivel de secundaria en el mismo pueblo. En palabras exactas de esta autoridad:

Con ese fin hemos creado nuestro colegio, porque eso también le hemos mostrado al Director Departamental del Ministerio de Educación, por eso lo hemos logrado. Porque los niños digamos hasta 6^o de secundaria hablaban, cantaban en su idioma, pero desde allí salían a otros colegios, y allí lo perdíamos nuestro idioma. Ese ha sido el planteamiento digamos de las autoridades que hemos sido, que hemos gestionado ese año, vemos el colegio para seguir continuando con la lengua, digamos fortalecer la lengua que es uchumataqo. Ese ha sido el fin. (Entr. Delfin Inda. 14.08.2018)

En resumen, se conformó un equipo que canalizaba cada esfuerzo o acción para apoyar su lengua y cultura, equipo que se conoció en la comunidad como los “Conocedores del Uchumataqo”.

Aunque los conocedores del uchumataqo se han aventurado a emprender diversos esfuerzos, estos no alcanzan los esperados por la misma población. Los Irohito Urus reconocen que los resultados en torno al aprendizaje de su lengua son significativos en su dimensión cultural y simbólica. Empero aún son imperfectos en su dimensión comunicativa y lingüística. Esto se debe a que no hay suficiente profundización teórica en torno a lenguas indígenas de poblaciones minoritarias que deseen revivirlas. La carencia de nativohablantes junto a una limitada documentación lingüística y una población sometida a forzosos procesos de migración, frustra y retarda casi cualquier intento por desarrollar habilidades lingüísticas más allá del telegráfico memorístico.

En otros términos, hay una falta de comprensión por los procesos que rodean al uchumataqo, tanto desde la misma comunidad como de parte de lingüistas. Tras analizar el papel de

mis congéneres y el mío, caigo en la reflexión de que los lingüistas en Bolivia no podemos colaborar de una manera relevante a este tipo de procesos. Esto a razón de que las habilidades y conocimientos que desarrollamos como parte de nuestra profesión apuntan más a aquellos procesos donde las lenguas aún gozan de vitalidad y hay que: o readecuar metodologías para enseñarlas; o fortalecerlas con programas-proyectos de aprendizaje, modernización, o construcción de materiales educativos; o hay que revitalizarlas, con la ampliación de funciones a las que ya existen; o, finalmente, documentarlas, investigarlas o escribir sobre ellas.

En contraste, en Irohito, algunos pobladores se han inquietado por intentar modificar la situación del uchumataqo. A pesar de no gozar con los instrumentos necesarios que implica esta tarea. Más allá de experiencias de ensayo-error, los Irohitos se han paralizado en sus avances a falta de apoyo sostenido de instituciones, sobre todo aquellos académicos que permitan reconstruir la lengua, además de desarrollar comunicaciones e interacciones espontáneas en la misma. “Nadie no nos ha guiado” (Entr. 22.02.2017) es la reflexión del facilitador Genaro Inta, tras recordar y relatar la historia de los eventos que truncan y posibilitan la implementación de la enseñanza formal del uchumataqo.

De igual manera, la situación compleja que hoy viven los Irohitos con su lengua no es equiparable al que viven otras poblaciones minorizadas con sus lenguas indígenas y su aparente éxito con el proceso de revitalización. Por brindar algunos ejemplos, en el caso del *myaamia* (en Oklahoma, EEUU), los nativo-americanos lograron abrir un casino en su propio territorio, generando así que, en determinado momento, la tribu goce de cierta soberanía económica para administrar sus intereses, necesidades y preocupaciones locales, entre las que se dio prioridad a la lengua y cultura (Wesley, 2007).

Asimismo, en las llanuras de Adelaide, con la lengua kaurna (al Sur de Australia) donde los pobladores lograron captar algunos recursos económicos por iniciativas turísticas, tales como la realización de un sendero místico-espiritual (Amery, 2016b). Es decir, en los casos mencionados se logró enlazar el tema productivo con el lingüístico-cultural e identitario. En el caso del uchumataqo, aún no se logra vincular el desarrollo productivo¹³ con el lingüístico; de allí que aún estemos en un escenario que nos distancia enormemente al de otros pueblos.

Finalmente, en un plano más propiamente lingüístico y cognitivo, la construcción de expresiones en uchumataqo obedece a una serie de constantes que es necesario hacer notar. Como afirmamos arriba, la progresión gramatical está ligada a los condicionantes y recursos actualmente existentes en uchumataqo; los cuales son repetitivos y casi nulos en cuanto a innovación y neologismos. De allí que no se tengan construcciones creativas y diferentes ni a nivel de oraciones cortas, ni a nivel de frases, canciones o poesías. Es como si todos los niños y jóvenes del pueblo repitieran las mismas oraciones memorizadas y las mismas frases, salvo con una que otra variación.

Tomassello (2003) explica muy bien este escenario con la metáfora “*cutting and pasting*” (cortar y pegar). Término con el cual hace alusión a una fase inicial donde los niños imitan, copian lo que oyen y reproducen la misma conducta verbal para el mismo objetivo; como si se tratara de un “cortar” expresiones escuchadas y “pegarlas” a otras situaciones similares. Para nosotros, el término bien representa el panorama y situación actual en la que se encuentra el uchumataqo; pero no en términos de correspondencia a una fase inicial evolutiva; sino a uno de perspectiva más global que vislumbra el actual estancamiento lingüístico. Este aparente encarcelamiento en moldes específicos o estrictos para expresar ideas poco complejas deviene, a su vez, de un léxico

¹³ Décadas atrás el río Desaguadero les dotaba de abundante pescado y pato silvestre por lo que los Irohitos no solo podían auto sustentar a sus familias, sino que se dedicaban a vender enormes cantidades a otros pueblos circunvecinos. Hoy, la caza y la pesca es escasa, tras varias temporadas secas como producto del cambio climático, sobreexplotación de sus recursos y contaminación, apenas alcanza para una mínima subsistencia del pueblo (Machaca, 2014; Zurita, 2018).

restringido y de una falta de aprendizaje fónico y de entonación; condiciones que para Fernández (2006) son determinantes para la progresión de combinaciones en las construcciones lingüísticas.

Entonces, a la luz de las consideraciones y aclaraciones vertidas, podemos afirmar que los Irohito urus se encuentran en una etapa donde solo “cortan y pegan” expresiones u oraciones de características telegráficas. Construcciones que memorizaron como parte de procesos de enseñanza formal del uchumataqo, a lo largo de diversos años. Estas construcciones, no obedecen a casuales uniones de palabras juntadas, sino que siguen reglas básicas de gramática.

Es decir, para saber qué elemento juntar con cual se dejan llevar por criterios que oyeron o aprendieron y que ahora reproducen según la necesidad o interés. En este contexto podemos confirmar que ellos son aprendientes de la lengua ya que son producto de un proceso formal de enseñanza. Es posible cuestionar que en el contexto uru el concepto de aprendiente tiene un reconocimiento social y lingüístico, a diferencia de lo que sostenían O'Rourke y Ramallo (2011); e incluso este es equiparable al de recordante. Por ello, ser aprendiente de una lengua en proceso de revivir no es lo mismo que ser aprendiente de una lengua en proceso de revitalización.

Así, es menester buscar una solución ante la falta de avances sistemáticos y continuos de reconstrucción lingüística y modernización. Para ello, proponemos, como medio que permita llenar los vacíos gramaticales y la falta de nativohablantes, reinventar la lengua a partir de reconstrucciones lingüísticas internas y préstamos de categorías gramaticales de otras lenguas semejantes que podrían ser el *chipayataqu*, el puquina o el aimara (como el que vimos en el caso del sufijo *-naka*). Este es el único camino que podría llevar a la reinvención de los elementos faltantes de la lengua uchumataqo. En todo caso es necesario pensar en estrategias para revivir la lengua antes que revitalizar la lengua. Somos conscientes de que esta medida lleva también a

considerar que la lengua reconstruida no será la misma que la anterior (Crystal, 2001), y el riesgo por asumirla es solamente decisión de la comunidad.

Otras experiencias con lenguas indígenas en similar condición han mostrado avances significativos en sus esfuerzos de revivir sus legados lingüísticos. Tanto así que ahora hay autores que afirman que estos pueblos ya tienen “nuevos hablantes” en sus lenguas nativas de origen. Tal es el caso del *myaamia* y del *kaurna*.

A raíz de diferentes planificaciones y programas, los nativos de dichas lenguas junto a lingüistas, han emprendido acciones entorno a la construcción, reconstrucción y modernización de terminología léxica para transformar y preparar a la lengua para una posterior reintroducción a algunas funciones de la comunidad. La lección que podemos aprender de ambos casos, es que es preciso desarrollar el corpus antes de llevarlo a la función, aunque esta introducción sea escalonada debe ser bien discutida y avalada por aquellos responsables de liderizar el proceso. Ningún tema y decisión en torno a la lengua no puede ser reflexionada en equipo, no se puede pretender que ésta evolucionará favorablemente o como se desea de una manera natural.

Esto último coincide con la principal falencia que detectamos con el uchumataqo ya que fue “lanzada” sin una planificación previa. Se relegó la tarea, de manera tácita y dada casi por sentado, a algunos líderes de la comunidad, entre los que resaltamos al facilitador Genaro Inta, al sabio Lorenzo Inta y la técnica del ILC, Angélica Inta; quienes debían ocuparse de todas las tareas necesarias para enseñar la lengua (buscar léxico, preparar las clases, los temas y las metodologías). Entonces, el estado del uchumataqo, donde pareciera que los estudiantes solo copian y pegan elementos que memorizaron y las reflejan en sus construcciones, es pues una más de las fases que se presentan en las lenguas que se quieren revivir.

Si consideramos que no hay hablantes, el haber llegado a un nivel de construcciones telegráficas en la lengua uchumataqo, sin temor a equivocarnos, es el fruto de esfuerzos conjuntos de la comunidad que no podemos dejar de subrayar. El aprendizaje de “palabritas aisladas” como algunos lingüistas mencionan, desde nuestro punto de vista, es una minimización tanto a los esfuerzos como a los logros alcanzados en el aprendizaje de una lengua que no goza de nativohablantes. Un error que continuamente se utiliza al aplicar el concepto de revitalización, en casos de lenguas en proceso de revivir, es tratar de aplicar sus propias estrategias y sus criterios de valoración progresiva al desarrollo de funciones sociales de la lengua.

3.3. Diagnóstico socioeducativo

El caso del pueblo Irohito Urus resalta entre aquellos pueblos que conforman la NOU o Nación Originaria Urus¹⁴ por diferencias lingüísticas, geográficas y culturales. A nivel lingüístico, son los únicos propietarios de la variante lingüística, para ellos lengua, el uchumataqo la cual se encuentra en proceso de enseñanza y aprendizaje aún a pesar no contar con nativohablantes, ni una lengua completa en sus dimensiones lingüístico-gramaticales (Hannss, 2008). A nivel geográfico, son el único pueblo Uru que reside en el departamento de La Paz, los otros habitan en Oruro y Puno y cabe mencionar que los pueblos de estos departamentos ya han aceptado el aprendizaje del *chipayataqu*, al ser la única que cumple funciones comunicativas y de transmisión intergeneracional en la actualidad. Finalmente, a nivel cultural, sus prácticas cotidianas continúan siendo actividades propias de la cultura uru, es decir los Irohito Urus dependen aún de la caza y la pesca ya que viven

¹⁴ La Nación Originaria Urus está conformada por 3 pueblos Urus en Bolivia y uno en Perú. En el primero, los Uru Chipayas ubicados en el departamento de Oruro, provincia Sabaya. Los Urus del Lago Poopó, en el mismo departamento, provincia Poopó, Sebastián Pagador y Eduardo Avaroa. Los Uru Iruhitos en el departamento de La Paz, provincia Ingavi. Finalmente, en Perú, se encuentran los Urus Chulluni en el departamento de Puno. En cuanto a su situación sociolingüística, solamente la variedad del chipayataqu (de los chipayas) es la que presenta vitalidad lingüística, siendo así que el *chholo* (de los Urus del Lago Poopó) y el *ch'imu* (de los Urus Chulluni) se encuentran extintos hoy, y el *uchumataqo* (de los Urus Iruhitos) aún cuenta con algunos recordantes de la lengua y está en proceso de reviviscencia (Cerrón Palomino, 2006; Créqui-Montfort & Rivet, 1927; Vellard, 1967; Machaca, 2014; Zurita, 2018).

a orillas del río Desaguadero, en el municipio de Jesús de Machaca.

De lo mencionado, la característica lingüística del uchumataqo es la más conflictiva por influir en las decisiones políticas y educativas internas de la NOU. Al tener los Irohitos una variante propia, el *uchumataqo*, diferente a la que se promueve y privilegia en los otros pueblos de la Nación Uru (el *chipayataqu*), se niegan a aprender esta ya que para ellos significaría perder su distintividad identitaria particular reflejada en su lengua. Así, para los Irohitos el uchumataqo es símbolo de su identidad colectiva singular, de allí el rechazo vehemente de aprender otra variedad uru. Por ello, hoy se encuentran en un proceso al que llaman “revitalización” aunque carezcan de nativohablantes, solo cuentan con algunos recordantes de la lengua y no exista procesos comunicativos ni cotidianos en ella.

De esta manera, los esfuerzos de los Irohitos Urus por revitalizar su símbolo identitario, lingüístico y étnico devienen en diferentes acciones que recientemente se están abordando desde la educación formal. Desde 1952, este idioma es considerado “muerto” (Velasco, 2009) como producto del desplazamiento paulatino por la lengua aimara, la cual hoy la sustituyó completamente. En la actualidad la lengua materna de los Irohitos Urus es el aimara.

No obstante, a partir de 1995, las generaciones jóvenes del pueblo demandaron a los pocos ancianos hablantes del uchumataqo que estos les enseñasen la lengua. Este tipo de iniciativas y demandas colectivas fueron cada año mermando por la dificultad de reunir y organizar a la comunidad. Asimismo, los ancianos fueron gradualmente enfermando y/o muriendo, lo que, a su vez, ocasionó que el proyecto se abandonara. A partir del 2016, en un nuevo contexto político favorecedor de las lenguas indígenas, a través del apoyo financiero brindado por Fundación Machaqa Amawta, se designa a un facilitador local a enseñar la lengua a todo el pueblo de manera continua y separada de la escuela formal, acordando nuevos horarios con la población en general.

De manera informal, esta iniciativa fue tomada en cuenta como parte del horario que debían cumplir los niños que asistían a la escuela multigrado (primaria) del pueblo.

El año 2017, se apertura el nivel secundario con la premisa de fortalecer la lengua e identidad uru Irohito en las generaciones jóvenes. Así lo relata el Jilliri Mallku¹⁵ de ese entonces:

Con ese fin hemos creado nuestro colegio, porque eso también le hemos mostrado al Director Departamental del Ministerio de Educación, por eso lo hemos logrado. Porque los niños digamos hasta 6to de secundaria hablaban, cantaban en su idioma, pero desde allí salían a otros colegios, y allí lo perdíamos nuestro idioma. Ese ha sido el planteamiento digamos de las autoridades que hemos sido, que hemos gestionado ese año, vemos el colegio para seguir continuando con la lengua, digamos fortalecer la lengua que es uchumataqo. Ese ha sido el fin. (Entr. Delfin Inda. 14.08.2018)

Por lo tanto, los maestros que ejercerían su docencia en el nivel de secundaria tendrían que adecuarse a este requerimiento del pueblo. Empero, numerosos obstáculos organizativos, lingüísticos, educativos y sociales surgieron progresivamente. Veremos a continuación dichos obstáculos y la situación del uchumataqo en el aspecto educativo.

3.3.1. Nuevo nivel, nuevos profesores

La Unidad Educativa del pueblo Irohito está conformado por 8 profesores. De los cuales 2 enseñan en el nivel primario-inicial, y los otros 6 corresponden al área de secundaria. La totalidad de ellos son aimaras, al menos esta gestión 2018. Caso contrario a la anterior gestión, donde se contaba solo con 4 profesores en secundaria. De ellos, un profesor era de origen uru, el cual impartía la materia de química y matemáticas, pero posteriormente se lo trasladó a otra unidad aludiendo que el profesor tenía que “entrar por compulsa”. Al respecto, el profesor Jorge Mamani explica:

Nadie se ha quedado de los que han entrado, con los que habíamos planteado las intenciones de por qué se ha creado secundaria. Ya, esta es la esencia, así así debemos trabajar todos los contenidos relacionados a la cultura, todo bien. Pero no pues, ha ido pasando el tiempo y nos han cambiado maestro, otro maestro, otro ha llegado, otro está llegando y hasta ahorita, ninguno de los que hemos iniciado ya están. Entonces, con todos esos cambios, se ha entrado en la rutina de cualquier otro colegio que solo cumplen

¹⁵ Primera y principal autoridad del Pueblo Iruhito Urus, cargo que tiene una duración de un año.

los contenidos y nada más. Uno se cansa ya también de estar dando esas cosas cada vez. Por eso, la secundaria no está marchando como se había pensado en un inicio. (Entr. Prof. Jorge Mamani. 19.09.2017)

Como relata el aún hoy director de la unidad educativa, los actuales profesores no son los mismos con quienes iniciaron actividades académicas. Lo cual contrajo que no solo que se dejara de lado las ambiciones, deseos y necesidades de la comunidad, sino que produjo, a su vez, un distanciamiento del plantel docente con el pueblo. En otras palabras, parecen dos mundos aparte, donde uno “solo cumple los contenidos y nada más”, empleando las mismas palabras del director, y el otro, la comunidad con sus representantes, se encuentran ausentes y desanimados para insistir y tratar de buscar soluciones al problema.

Este factor burocrático de cambiar docentes cada vez a nombre de hacerlo “de la manera correcta” o por traslado o compulsa ha dificultado la implementación de las políticas lingüísticas internas del pueblo Irohito. Lo cual, a su vez, ha provocado que no se genere un ambiente social idóneo para hacer a la escuela “parte de la vida de la comunidad” (Ministerio de Educación, 2014, pág. 7). No obstante, tal fenómeno tampoco puede ser un justificativo para seguir manteniendo este tipo de relaciones, la escuela permanece en una política tradicional de ausencia y desvinculación con la comunidad. Esto también se refleja en las relaciones de contenidos expuestos a nivel curricular y las prácticas asumidas para la enseñanza de la lengua indígena.

3.3.2. Los Tapa Qhoñis, una alternativa ante una ausencia

Los Tapa Qhoñis¹⁶ son una iniciativa de mujeres urus que tiene el fin de introducir la lengua y cultura de los Irohito Urus a niños entre 3 a 7 años. Surgió el año 2016 como una propuesta de la técnica del ILC, Angélica Inta, emulando la idea de los nidos lingüísticos¹⁷, dirigida a la generación infantil menos atendida en la comunidad, los pre-escolares, quienes tenían una casi nula exposición

¹⁶ Por su traducción de la lengua uchumataq: Tapa qhoñi = bebé o recién nacido

¹⁷ Los nidos lingüísticos son una estrategia propia de revitalización lingüística. Surgieron en Nueva Zelanda como programas de socialización lingüístico-cultural principalmente acentuadas para zonas urbanas y pre-urbanas” (Flores F., 2011).

al uchumataqo. Los niños de estas edades no asistían a las clases del profesor Genaro Inta ya que requerían una metodología y tratamiento diferente al de sus mayores, por ser pequeños.

En la actualidad, dos madres urus asumieron la responsabilidad por sobrellevar esta iniciativa: Amalia Inda y Maribel Alaro. Durante el año 2016, la técnica se encargó sola de las actividades del nido. El año 2017-2018 Amalia y Maribel se turnaban entre sí (un día a la semana una de ellas, otro día la otra) mientras la técnica pasó a ser la encargada. Las tres mamás coordinaban para organizar los contenidos, actividades y refrigerios que se impartirían durante las reuniones de los nidos.

Al nido asisten los niños más pequeños de la comunidad (urus y aymaras). Les hacemos saludarse (en uchumataqo), saben agradecer también. Yo dibujaba lo que sea, un pato, una casita. ¿Qué se llama esto? Decía. Ellos ya sabían, *qhuya* (casa), *wesla* (pato silvestre) así decían. Hartas veces repetíamos, “esto se llama qhuya, esto se llama *wesla*” así. Yo se dibujar y ellos (los niños) saben pintar. También les preparaba gelatina con galletas. *Lulschay* (comer) les decía, eso no sabía a un inicio, allí he aprendido tanto repetir (...) Rondas también hemos sacado con el Carlitos (lingüista de la Fundación PROEIB Andes), la Angélica, la Amalia.

(Entr. Maribel Alaro. 24.09.2017)

La experiencia de un nido lingüístico para la lengua uchumataqo resulta un tanto controversial ya que carece de su cimiento básico: personas que manifiesten fluidez en la lengua indígena (King, 2001). Las condiciones actuales del uchumataqo no han frenado a que este grupo de mujeres indígenas se desafíe a esforzarse para hablar, repetir y enseñar frases de una lengua que ya no está en la cotidianidad pero que en un determinado momento aprendieron, que ya no recuerdan o sencillamente desconocen a los niños más pequeños de la comunidad. Este aspecto contraría la esencia de un nido lingüístico que se caracteriza por promover la inmersión temprana y total en una lengua indígena y bajo la orientación de guías-hablantes (Meyer & Soberanes, 2009).

Tal es así, que en la amplia revisión bibliográfica en la que nos sumergimos, no hallamos ejemplo alguno de una lengua que sin tener nativohablantes haya apostado comenzar por este rumbo. Es más, Amery (2016b) menciona que hasta que los maestros no ganen más fluidez en la

lengua indígena, en su caso el *kaurna*, no podrían pensar siquiera en realizar nidos lingüísticos u otras experiencias similares. Esto, a razón de que la inmersión, durante las primeras etapas en este tipo de lenguas, simple y llanamente es imposible¹⁸.

Ante posturas como del autor, la técnica y encargada Angélica Inta interpela que es justo por la característica de ya no contar con nativohablantes que se debiera priorizar este tipo de acciones con lenguas en serio peligro de extinción. En sus palabras:

Hay que buscar la manera de hacer un nido en Irohito, eso depende de la voluntad del pueblo nomás. De acuerdo a la percepción que he tenido, me parece más urgente hacer los nidos aquí, con lenguas que están en riesgo. No entiendo, se impulsa más los nidos para lenguas que tienen hartos hablantes, tienen niños, jóvenes y adultos que hablan su idioma. Aquí la lengua se está perdiendo (por eso) creo hay que reforzar con nidos para que su oído se acostumbre a la lengua, a los sonidos, a la palabra ¿a nada? Algo siempre se va a hacer ¿no?

(Entr. Angélica Inta. 19.09.2017)

La consciencia del peligro que atraviesa su lengua y cultura ha generado que aún sin contar con hablantes, la técnica apueste a esta estrategia. Los resultados que le atribuyen al nido, tanto Angélica como Amalia y Maribel son: en primer lugar, en un plano más de convicción simbólica, donde los resultados con la lengua se verán a largo plazo en los niños. Pero, por otra parte, también está generando un espacio de aprendizaje por goteo y práctica constante de la lengua en las responsables. Recordemos lo que decía Maribel sobre la expresión *-lulschay* (comer o coman), “eso no sabía a un inicio, allí he aprendido tanto repetir” y la creación de rondas. Lo cual si bien se presenta aún de manera muy escasa son avances significativos que no se darían si no asumirían tal responsabilidad.

¹⁸ “*In the Kaurna situation, language immersion is impossible for us to achieve (...) until the teachers of Kaurna programs gain more fluency in the language and there are more situations in which learners can hear, see and use Kaurna, immersion is simply not achievable*” (Amery, 2016b, pág. 237).

‘En la situación del kaurna, la inmersión lingüística es imposible de lograr (...) hasta que los profesores de los programas de Kaurna puedan ganar más fluidez en la lengua y haya más situaciones en las cuales los aprendientes puedan escuchar, ver y usar el Kaurna, la inmersión es simplemente improbable’. [Traducción mía]

Angélica insinuaba que para ella es mejor hacer algo, que no hacer nada. Amalia considera que el nido es también un lugar donde los niños aprenden, desde más pequeños, a valorar su lengua donde al escucharlas repetidas veces, estos logran internalizar al menos los sonidos e intenten siquiera balbucearla. En sus palabras:

(...) algo siempre vamos a lograr ¿no ve? por lo menos a hacer escuchar el uchumataqo. Así jugando los niños van a aprender, intentando, aunque balbuceen y no entiendan ya va estar así (en su cabeza) ¿no ve?... el año pasado los niños han aprendido por los menos a cantar en las rondas de canciones (en uchumataqo).

(Ent. Amalia Inda. 31.01.2017)

Por su parte, Maribel relata que los nidos son espacios de recreación y curiosidad no solo para aquellos quienes deben asistir, sino para los niños más grandes también:

Saben venir, la Brisa (y) el Dilver (ambos son niños que asisten a la primaria), se paran en la puerta y saben estar escuchando (...) cantan también, me ayudan. La hijita de la profesora también ha comenzado a asistir ¿qué será? Diciendo eso sabe mandarle (la madre a la niña).

(Entr. Maribel Alaro. 24.09.2017)

Los resultados que se lograron y están logrando en los nidos, nos hacen sostener que la tan ansiada revitalización lingüística no será posible; al menos no empleando únicamente esta estrategia con este grupo generacional. El uchumataqo no goza de las condiciones necesarias y requeridas para una inmersión porque no hay hablantes que puedan crear ese entorno. Crear un ambiente donde los niños solo escuchen la lengua indígena, como planteaban los maoríes con el Te Kōhanga Reo (King, 2001) en Nueva Zelanda, es imposible de alcanzar. Así también lo es que crezcan como bilingües nativos en su propia lengua escuchando a abuelos u otros adultos hablar en dos lenguas, como plantea la IPELC en Bolivia, con los “Nidos Bilingües”¹⁹ (IPELC, 2017).

Entonces, si no podemos apostar por una inmersión monolingüe (Te Kōhanga Reo), ni por una enseñanza bilingüe (nidos bilingües), ya que ambas se inclinan en hablantes mayores, por tanto,

¹⁹ Los nidos bilingües “son espacios de encuentro intergeneracional y comunitario donde se comparten saberes, conocimientos, valores y formas de sentir el mundo, mediante la transmisión oral de los idiomas indígenas originarios y el castellano” (IPELC, 2017, pág. 21)

no concerniría denominarla terminológicamente ni nido lingüístico, ni nido bilingüe, ni enseñanza formal de la lengua. En todo caso, sugiere una nueva categoría teórica y práctica de ser analizada en relación a los logros que podría llevar en adelante. Por el momento, desde nuestra perspectiva consideramos que el término en lengua indígena Tapa Qhoñis refleja esta esencia híbrida por su interpretación de nacimiento.

Entonces, los Tapa Qhoñi son una estrategia cuasi-reproducida de los nidos lingüísticos tradicionales, pero con ciertos matices. Del concepto de nido justamente recoge la esencialidad y enfoque en lo oral de un aprendizaje natural de la lengua “haciendo”. Del concepto de enseñanza formal, recoge la instrucción guiada y consciente. Conceptos a los que se suma el de educación por entrenamiento²⁰ (Latorre, 2016), al promover la memorización por repetición y recitación de palabras. Lo mencionado en un ambiente donde todo intento de inmersión o transmisión lingüística intergeneracional es poco factible, en una situación forzosa donde la lengua indígena solo pueda subsistir a base de intentos conscientes de construcción y reconstrucción; la estrategia de Tapa Qhoñis surge como una alternativa ante diversas ausencias lingüísticas, gramaticales, contextuales y de recursos.

3.4. Coincidencias y rupturas del currículo y su implementación

Las transformaciones sociales que hemos ido experimentando en los últimos años no solamente produjeron la emergencia de nuevos actores como las organizaciones sociales y la visibilización de los pueblos indígenas, sino también implicó la necesidad de generar una refundación del Estado que se plasma en nuestra nueva carta magna constituyéndose así un Estado Plurinacional donde se reconoce a 36 pueblos y lenguas indígenas (NCPE, 2009).

²⁰ Replicamos la idea del doctor psicopedagogo Marino Latorre cuando menciona que “entrenamiento es un concepto intermedio entre aprendizaje y enseñanza; es un concepto conductista; es una manera de aprender destrezas y adquirir ciertos hábitos a través de la repetición de ciertas acciones de forma intencionada” (2016, pág. 2).

La educación tuvo que enfrentar un nuevo escenario y reconstruir su ethos al pasar del sistema homogenizante a la Educación Intercultural Bilingüe. A partir de la promulgación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, y, más adelante, en el año 2010 con la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, se pasó a orientar “el desarrollo de una educación descolonizadora, revolucionaria, antiimperialista, liberadora y transformadora de las estructuras sociales inequitativas y de la matriz productiva del país; una educación de resistencia a la homogeneización para hacer frente a la crisis civilizatoria del capitalismo (Ministerio de Educación, 2012, pág. 23).

El modelo educativo que en la actualidad se viene implementando es el sociocomunitario productivo y se presenta como una alternativa educativa a la que se trató de implementar a través de la Ley de Reforma 1565, de 1994. En la mencionada reforma ya se introducía la enseñanza de la lengua indígena, enseñanza centrada en el sujeto y una visión constructivista de la educación. A pesar de ello, el nuevo modelo se caracteriza por su ampliación de comprensión de la educación:

La educación ya no se reduce a enseñar-aprender, sino a producir crear, darle sentido a lo que se hace tomando en cuenta las características del lugar donde vivimos. Tomamos en cuenta los saberes y conocimientos de las y los estudiantes y de la comunidad. Maestras, maestros y comunidad contribuimos en la construcción de la educación. Los procesos educativos parten de nuestra realidad, las necesidades de nuestra comunidad y el lugar donde vivimos. La escuela es parte de la vida de la comunidad y aporta en su transformación. (Ministerio de Educación, 2014, pág. 7)

Para viabilizar la aplicación del nuevo modelo educativo, se reconstruyó su currículo base en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, junto a sus consejos educativos comunitarios y las entidades territoriales autónomas para crear y compatibilizar los currículos regionalizados (Ministerio de Educación, 2010). Bajo esta lógica, se intenta romper los procesos de construcción de arriba hacia abajo al ser elaborado y construido por un grupo de profesionales, en la mayoría de los casos establecidos en los ministerios de educación (grupo experto), quienes concebían los contenidos y sus formas de enseñanza, en una mirada vertical, al ser el producto desarrollado lo que se impone y aplica en todo el sistema educativo.

Sin embargo, esta lógica de construcción de arriba hacia abajo no respondía a la diversidad de condiciones sociales, culturales y lingüísticas en los que se concebía el quehacer educativo. En la Ley 1565, Reforma Educativa de 1994, se introduce una Educación Intercultural Bilingüe de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, la cual fue propuesta y concebida por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) (López, 2005; López & Murillo, 2006). Educación que si bien promovía la enseñanza de las lenguas indígenas limitaba la aplicación bilingüe en zonas rurales y no en zonas urbanas (Machaca, 2010).

Si bien la actual Ley 070 continúa siendo universal, obligatoria y única, intenta ser diversa, integral y plural en la aplicación y pertinencia a cada contexto particular, en relación a sus condiciones sociales, culturales y lingüísticas, Por ello, el desarrollo de currículos regionalizados implicó la necesidad de adecuar los contenidos educativos en relación a los saberes, prácticas sociales y contexto de cada pueblo.

Lo primero que nos planteamos frente a este escenario es ¿qué prioridad se da a la lengua (teniendo en cuenta que a través de la lengua es posible expresar esos saberes y conocimientos generados y transmitidos generacionalmente)? ¿Cuál es el rol de las escuelas en los procesos de recuperación y revitalización lingüística y cómo esto se expresa en la construcción del currículo tanto base como regionalizado? Para no entrar en aspectos interpretativos donde podría trabajarse la lengua indígena, citaremos textualmente los momentos en los que se haga referencia a la misma.

Encontramos la primera referencia hacia la lengua indígena en los principios de la educación del currículo base, particularmente en el punto de educación intracultural, intercultural y plurilingüe:

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe articula el Sistema Educativo Plurinacional desde la recuperación, el potenciamiento y desarrollo de los saberes, conocimientos y las lenguas propias de las naciones indígena originarias, promoviendo la interrelación y convivencia complementaria con otras culturas. (Ministerio de Educación, 2012, pág. 37)

Entonces como principio el trabajo de la lengua indígena, en lo intercultural se asume la recuperación y potenciamiento de la lengua *como medio* que permita la profundización de los saberes y conocimientos locales, es decir esta identidad local arrebatada por los procesos coloniales, razón por la cual la lengua permitiría los procesos de descolonización.

Por otro lado, el punto más fuerte que focaliza la lengua está en la educación plurilingüe que es concebida como:

Un instrumento de reivindicación que promueve el reconocimiento y desarrollo de las lenguas con énfasis en las originarias, que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad, estableciendo relaciones dialógicas que superan los niveles comunicativos y que se plasman en la vida cotidiana y en los procesos de transformación social, económica y política. (Ministerio de Educación, 2012, pág. 33)

En este mismo punto, se plantea trascender, en el lenguaje y en las lenguas, el estudio como objetos de análisis gramatical y comunicativo, sino “partir de una experiencia activa de uso y producción permanente de significados en la vida cotidiana superando la situación heteroglósica en la que se encuentran la gestión y desarrollo curricular” (Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, pág. 34). Desde nuestro entender, en el actual modelo educativo, las lenguas se convierten en las herramientas fundamentales de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos, que son abordados en toda la estructura curricular desde el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el nivel de Educación Superior.

El accionar de la lengua indígena en el modelo educativo tiene que ver con tres funciones principales. El primero, como *medio que permita recuperar* los saberes locales. El segundo, como *medio de identificación cultural*. Y el tercero, como *medio que permita superar las condiciones diglósicas* de subalternidad lingüística y cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua es de carácter obligatorio hasta la educación superior. Teóricamente el rol que se le da a la primera lengua es de mucha importancia para sustentar los procesos de descolonización y una reivindicación del conocimiento local, donde el sistema educativo apelaría a un pluralismo

epistemológico.

Operativamente, en el currículo base se deja claro que en todo el sistema educativo se debe realizar procesos de planificación lingüística para el tratamiento de las lenguas y particularmente las lenguas indígenas. Todos los niveles de formación deben asumir “la responsabilidad de realizar una planificación lingüística y concretar la implementación de las lenguas originarias en el currículo en las diferentes regiones sociolingüísticas” (Ministerio de Educación, 2012, pág. 37). Si bien el currículo base nos da el marco global sobre la importancia y razón de ser de la lengua, su operativización se la delega en la construcción de los currículos regionalizados y diversificados.

La estructura del currículo base está compuesta por: Campos de saberes y conocimientos, áreas de saberes y conocimientos y ejes articuladores. El primer nivel donde se establece los campos de saberes y conocimientos, está compuesto por: Vida tierra territorio, tecnología y productividad, comunidad y sociedad. La lengua indígena, en todo caso viene a establecerse en el área de comunicación y lenguajes del campo de comunidad y sociedad. Se la delega trabajo de “la recuperación y fortalecimiento de la riqueza cultural y literaria de los pueblos” (Ministerio de Educación, 2012, pág. 46).

Esta área curricular pretende, en general, el estudio de los lenguajes y lenguas en uso. Interpretamos que esto tiene que ver con la necesidad constante de evaluar nuestras lenguas indígenas en sus dimensiones de vitalidad o desplazamiento lingüístico ya que la mayoría de las lenguas indígenas, mencionadas como oficiales, están en un grado de vulnerabilidad o riesgo de muerte, por el desplazamiento que sufren frente a lenguas de prestigio, como es el castellano.

3.4.1. Currículo regionalizado uru

Bajo los principios y contenidos desarrollados en el currículo base, a través de la RM N° 578/2013, artículo 2 de armonización curricular, se demanda a todos los pueblos y naciones

originarias realizar sus currículos regionalizados. En el caso de la Nación Uru, se armonizó los primeros años de escolaridad de educación primaria comunitaria vocacional y de educación secundaria comunitaria productiva llegando a su implementación formal el año 2014 (Currículo Regionalizado Uru, 2013). Por tanto, en este punto desarrollamos la importancia que se le da a la lengua indígena para su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un primer elemento que se visibiliza sobre la lengua uru en este currículo es la falta de acuerdo entre los tres pueblos (Poopó, Santa Ana de Chipaya e Irohito) sobre la unificación de la lengua. En el inciso 1.5., de las características socioculturales y lingüísticas, solo se menciona:

Los Urus de Irohito hablan la lengua originaria en una escala menor, sin embargo, se reconoce el esfuerzo y compromiso por parte de los comunarios de Irohito para poder mantener e incrementar el número de hablantes, en testimonios se relata que una de las consignas de los abuelos fue el de no hacer perder el idioma, razón por la cual, todavía realizan diversas conversaciones en el idioma originario. (2013, pág. 20)

En el mismo documento, se deja el problema de lado al reconocer que se realizan esfuerzos por recuperar la lengua en Irohito, pero deja claro la necesidad de unificación:

En el pueblo de Chipaya se organiza, a sugerencia de las autoridades originarias y políticos, el Consejo de Implementación de la Lengua Nativa Uru Chipaya (CILNUCH) con el objetivo de concertar un solo alfabeto fonológico y uniformizar su escritura y gramática. Los esfuerzos fueron insuficientes, ya que no se pudo llegar a los otros pueblos Urus de Bolivia, pero uno de los avances del CILNUCH fue lograr el reconocimiento oficial de la lengua Uru Chipaya a través de un decreto supremo. (Currículo Regionalizado Uru, 2013, pág. 22)

La problemática hasta ahora no resuelta entre el uchumataqo y el chipayataqu, ambas consideradas variedades del *uruquilla* (Hannss, 2008; Velasco, 2009), sigue siendo un punto de conflicto que no permite llevar a la unificación de la lengua. Para el pueblo Irohito, el uchumataqo es una lengua diferente y marcadora de su identidad, aprender la lengua de los chipayas supone la pérdida de su lengua y asimilarse cultural y lingüísticamente a la hegemonía chipaya.

Entre los objetivos particulares a la lengua, expresados en el currículo regionalizado, se establece “Fortalecer y desarrollar la lengua uru, a través de la investigación, recuperación,

unificación, normalización y normatización” (Currículo Regionalizado Uru, 2013, pág. 49). A pesar de los conflictos lingüísticos entre Chipayas e Irohitos, los objetivos establecidos muestran que la meta es la unificación.

Ya en los contenidos curriculares, que de fondo es lo que interesa revisar en este apartado, encontramos que en el nivel primario la presencia de la lengua indígena se presenta en el campo de Lengua y Sociedad, en las áreas de Lenguaje y Comunicación principalmente. Por ejemplo, en la educación primaria tenemos:

Tabla 1. Contenidos abordados para la lengua indígena en el Currículo Regionalizado Uru

NIVEL PRIMARIO	CONTENIDOS
Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada	<p>CAMPO: COMUNIDAD Y SOCIEDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de la comunicación, lenguaje y artes -Uso de la lengua uru -Vestimentas de las mujeres y hombres de los urus -Medios de comunicación de los pueblos urus
Educación Primaria y Secundaria Comunitaria Vocacional	<p>CAMPO: COMUNIDAD Y SOCIEDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Alfabeto Uru (vocales y consonantes) -Enseñanza de las palabras básicas en lengua uru. -Medios de comunicación -Práctica de saludos utilizados para los diferentes componentes de la familia y autoridades de la comunidad uru. <p>Historia y desarrollo de la lengua uru</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puquina - Uchumataqo - Lengua Uru Chipaya <p>Alfabeto Uru (oral, escrito)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 37 consonantes - 5 vocales - 21 combinaciones de letras - Silabas inversas <p>Los medios de comunicación en la Nación Uru</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mitos y leyendas de la Nación Originaria Uru -La Gramática Uru: Producción de textos en lengua uru de acuerdo a la estructura gramatical. <p>Análisis e interpretación de cuentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificación de toponimias de los pueblos urus. -Interferencia de la lengua aimara, quechua y castellano a la lengua uru. -Importancia de la lengua uru en la identidad. -Documento elaborado en lengua originaria uru SHÍS (saber)

Fuente: Elaboración propia durante talleres del 2018, en base al Currículo Regionalizado Uru (2013)

En la educación primaria, el trabajo de la lengua está focalizado en el área de Comunicación y Lenguajes. Entre los temas que destacan están: *A nivel gramatical*, el alfabeto, interferencias lingüísticas, análisis de la estructura gramatical e identificación de toponimias: *a nivel de uso*, enseñanza de palabras básicas, práctica de saludos y producción de textos con oraciones simples; y, finalmente, *a nivel de contenidos literarios*, la historia de los urus y análisis de cuentos y mitos.

Como advertimos en los contenidos, queda limitado el desarrollo de la expresión oral a meros saludos y palabras básicas de la lengua, dando mayor prioridad a contenidos de tipo gramatical y literario. Bajo estas condiciones, se reduce extraordinariamente las posibilidades de ampliación de funciones de la lengua. Como menciona Baker (1993) a menor función social de la lengua, mayor la posibilidad de incrementar grado de vulnerabilidad o riesgo de muerte lingüística. La restricción de la lengua a un uso instrumental (de saludos y algunas palabras) no le hace justicia a las posibilidades de mantenimiento.

Por ello, encontramos una contradicción entre la importancia de la lengua indígena que se establece bajo el paraguas del currículo base y regionalizado. En los cuales se instituyen fundamentos de intraculturalidad (en la recuperación de saberes, en la identidad) y plurilingüismo (en la necesidad de fortalecer las lenguas en el desarrollo curricular). Asimismo, los contenidos planteados por años de escolaridad tampoco expresan el espíritu real de recuperar y revitalizar la lengua indígena.

La reducción del uso de la lengua en los niveles primarios, a nivel de saludos, preocupa. Por un lado, no se hacen los esfuerzos reales por usar la lengua en la cotidianidad, más allá de memorizar guiones para representar “el uso” de la lengua en público. Por otro lado, fomenta más la idea de bilingüismo transitorio (Baker, 1993; Bikandi, 2000).

Esto significa fomentar el uso de la lengua originaria en los primeros niveles, solo hasta que

los estudiantes aprendan la lengua dominante, para proseguir la formación directamente en lengua mayoritaria. Ni con la Ley 1565 y ni aún con la Ley 070 podemos superar los impedimentos metodológicos, que cada vez van surgiendo (capacitación para enseñar una lengua indígena como L1 y L2, ausencia de materiales educativos, carencia de competencias y habilidades lingüísticas en lenguas indígenas de parte de los profesores, por mencionar algunos) y limitan una real aplicación de una educación bilingüe.

Exaltamos los avances legislativos en términos de concebir el pluralismo y la reivindicación de los pueblos en todos los ámbitos económicos, políticos, educativos, cognitivos, etc. El discurso de la intra e interculturalidad y descolonización, al menos en el contexto Irohito, sirve sí para visibilizar una política en favor de los pueblos indígenas, pero solo de forma escrita y utilitaria porque no se traduce en acciones concretas de y desde los mismos pobladores.

Aún no asumimos que, si bien los pueblos indígenas son los dueños de sus lenguas, también son responsables de sus procesos, avances, retrocesos, fracasos, éxitos y situaciones actuales. Y no sólo de sus lenguas, sino también de la preservación de sus sabidurías y conocimientos ancestrales. En un futuro, son ellos los que deberán responder a los cuestionamientos de las generaciones venideras en caso de que les interpelen por su ausencia de participación, liderazgos y accionar en los procesos de reivindicación.

Ahora, en el nivel secundario, no encontramos la lengua indígena más que en el área de Comunicación y Lenguajes, igualmente descrito líneas arriba. Sin embargo, se visibiliza un esfuerzo por compatibilizar los contenidos de enseñanza propia del conocimiento científico vinculados a los contenidos culturales de la comunidad uru. A manera de ilustrar tales contenidos culturales presentamos la siguiente tabla:

Tabla 2. Contenidos abordados para la cultura uru en el currículo regionalizado uru

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	CONTENIDOS
Ciencias Sociales	Historia de los urus, sus vestimentas Ubicación geográfica de los urus Mapa físico e hidrográfico Expresiones artísticas Vías de comunicación Medios de transporte Pérdidas territoriales de los urus Estatutos y reglamentos de la nación uru La simbología de la nación uru
Ciencias naturales	Variedad de aves existentes en la región Identificación de la flora Variedad de peces existentes en la región Medicina natural uru Clasificación de bioindicadores Manejo de recursos hídricos Valor nutritivo de los alimentos Protección y cuidado de la flora
Ciencia tecnología y producción	Construcción de instrumentos de caza y pesca Construcción de una vivienda uru (wayllicha) Tepes para la construcción de la wayllicha Tratamiento de la paja y totora en la elaboración objetos artesanales Piscicultura Circuito Turístico Uru Elaboración de textiles en la región uru Preparación del terreno con el manejo del agua para la siembra Elaboración del charque de oveja, llama, aves y pescado. Procesamiento de productos en base a: quinua
Matemática	La matemática aplicada en el uso del liwi Cálculo y estimación en relación al tiempo Cálculo y estimación en la construcción de la vivienda uru. Medidas que se aplican en la comercialización de los productos de la nación uru Cálculo y estimación del volumen y capacidad Premediación y estimación en la siembra y cosecha de los productos de la nación uru Longitud, peso y dimensiones en la construcción del liwi.

Fuente: Elaboración propia durante talleres del 2018, en base al Currículo Regionalizado Uru (2013)

En todas las áreas se observa claramente la armonización entre el conocimiento local y los generales (occidentales). No cabe duda que dentro de estos ejes temáticos es posible usar la lengua originaria. Sin embargo, en la realidad se apela más por las lenguas dominantes como el castellano o el aimara. Esta situación claramente será explorada y discutida en el siguiente subapartado.

En todo caso, no podemos dar por supuesto que ciertos contenidos deban desarrollarse en lengua indígena por su abordaje cultural, es preciso ser claro y decir en cuáles temas debemos usar

la lengua. Para Galdames (1998) es necesario ampliar las funciones comunicativas de la lengua para que los estudiantes puedan estar expuestos a mayores situaciones de uso real de la lengua. Esto implica brindar oportunidades para el uso de la lengua más allá de los simples saludos.

Entonces, las exploraciones del currículo base y regionalizado, nos da una visión más amplia de lo que sucede en relación a la enseñanza de la lengua indígena. A nivel de contenidos, vemos un divorcio entre lo que se plantea (teoría) a nivel de políticas lingüísticas en relación a las acciones y educación bilingüe (lo que se hace). Mientras que la lengua indígena, a nivel de políticas educativas, tiene un sitio importante, pues en el desarrollo curricular mantiene su estatus de lengua subalternizada que sirve para ayudar a comprender otros contenidos tanto propios de la comunidad como los de conocimiento general, no llega a ser el fin, sino el medio.

3.5. Breve diagnóstico sobre la enseñanza del uchumataqo en la escuela

Ninguno de los docentes de la unidad educativa habla uchumataqo, lo cual frena en diversos momentos la articulación de la lengua al contenido y a la materia. De los 8 profesores existentes, solo uno conoce aspectos básicos y lingüísticos del uchumataqo -el profesor de básico y director designado Jorge Mamani²¹-, mientras los demás apenas tienen esporádicos contactos “de algunos que ya tienen una pequeña base ya vamos creando potencial o internalizando y aprendiendo” (Taller. Prof. Raúl Flores.05.10.2018), “hay algunas palabritas que también me enseñan (*los estudiantes*) en clases, pero igual pequeñas” (Taller. Prof. Emma Nicolas. 14.08.2018). De esta manera, la postura lógica y comprensible de los profesores es que antes de emplear la lengua en sus clases, necesitan primero aprenderla para así usarla.

Ante esta situación, se ha optado por clases exclusivas de lengua para los nuevos profesores. Con la técnica ILC se han pasado algunas clases de lengua muy básicas como ser los saludos,

²¹ El profesor Jorge es el único maestro antiguo y se encuentra trabajando en el pueblo por seis años, como docente del polivalente multigrado.

números y la familia; no se ha avanzado más allá de eso. Respecto a lo que esencialmente necesitan aprender los profesores para el desarrollo de sus materias- léxico y conocimientos especializados/relacionados a sus áreas- en general son ellos mismos los que se encargan de buscar, investigar y recuperar, pero se quedan más que todo a un nivel puramente cultural.

En cuanto al desarrollo de en secundaria, cada docente trata de aportar desde su área. Por ejemplo, en Física yo he tratado de recuperar algunos conocimientos ancestrales, pero sobre los urus. Por ejemplo, el caso de las medidas ancestrales, magnitudes físicas. También hemos revalorizado sobre la construcción de sus casas, lo que antes utilizaban, por ejemplo, los *tepes*²², las *qatas*²³. De esa manera hemos tratado de aportar. En cuanto a la lengua (...) les hablamos un poquito la parte básica, la intermedia no, tal vez poco, pero a nivel avanzado todavía no. No se dialoga bien, todo el día, con esta lengua.
(Taller. Prof. Tanio Uluri. 14.08.2018)

En la misma trayectoria, la docente de lenguaje resalta la situación de la lengua como su propia limitante para emplearla en aula:

De pequeñas cosas se está partiendo. Tampoco será a grandes rasgos bien nivelado. Por decir a los de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto “esto deben hacer”: no se puede. Porque al final todos están en la misma línea, casi todos de aquí, de la comunidad saben, saben algunas cosas, pero como en el inglés, no. Solo saben saludarse, pero no la hablan, no la hablan. Está ahí, dentro de ellos. Saben cómo se dice “*wiyantam*” (buenos días) por ejemplo, pero no lo hablan. Claro, nosotros al momento de pasar clases, al entrar, cada docente ¿no? se saluda pues “*Wiyantam, seschay (tarde), chhuñi kitchay (buenas tardes)*” todo aquello “*sitsnachay (párense), phulsnay (siéntense)*” puede estar diciendo la profesora, pero nada más. Por eso en el área de lenguaje estamos con pequeñas cosas. (Taller. Prof. Ros Mery. 14.08.2018)

Bajo estas condiciones, para los profesores es muy difícil traspasar el nivel del saludo en sus prácticas de enseñanza. Recordemos que, al no hablar hablantes fluidos de la lengua y que los recordantes sean muy pocos, se suma el hecho de que estas únicas personas a las que pueden consultar constantemente aspectos de la lengua uchumataqo, no se encuentran todo el tiempo en el pueblo, muy a menudo salen ausentándose hasta por días y semanas enteras. Entonces, esto los lleva a apoyarse en dos aspectos principales: por un lado, en lo que sus estudiantes les puedan

²² Masa de tierra y paja moldeado en forma de ladrillo y secado al sol, más popularmente conocido bajo el término de adobe.

²³ Brazada, medida de longitud, en idioma uchumataqo.

enseñar (lo cual veremos en el siguiente apartado que también es muy limitado) y, por el otro lado, en reunir, construir y ampliar el corpus existente de la lengua.

Netamente no tenemos quien hable fluido la lengua uchumataqo aquí, ahí está el fracaso tal vez. Yo creo que, si a los chicos estamos enseñando, nosotros al mismo tiempo también estamos aprendiendo con ellos. Pero tenemos entendido de que tampoco no hay palabras, digamos para hablar fluido, uno que otro necesariamente. Yo creo que como está en proceso, tenemos que ir formando más palabras, enriquecer.

(Taller. Prof. Raúl Flores. 14.08.2018)

Al mencionar la necesidad de nuevas formas léxicas en uchumataqo, se abre -a su vez- otra gama de problemáticas pedagógicas que ya hacían eco años atrás, desde que se comenzara los intentos por recuperar y revitalizar la lengua: el apoyo de la escritura. En otros términos, se intensifica el afán por normalizar y escribir “de una sola manera” para evitar confusiones en los estudiantes. Veamos lo que manifiesta el profesor de primaria:

Yo creo que primero tenemos que normalizar la lengua. Claro ahorita estamos hablando y escribiendo algunas oraciones, pero no en base a una gramática que reglamente ¿no? Digamos “pescar pescado” es “*qeri tanschay*” pero otros dicen “*tanschay qeri*”. Así estamos, no sabemos cómo va a ser, dónde va ir el verbo, dónde va ir el complemento directo, indirecto. Eso trae conflicto en los participantes también. El anteaño pasado me acuerdo toda la comunidad estaba asistiendo a las clases del profe Genaro, pero de poco han ido desertando en consecuencia de que en una clase se le decía “la mesa se dice así”, en otra clase otra cosa “la mesa es así”. Eso confunde. A los mismos chicos les se escuchar decir “así me han enseñado”, pero otro dice “pero así me han dicho, ya no sé cuál es”. (Entr. Jorge Mamani. 14.08.2018)

En el panorama general, la preocupación por la escritura de las lenguas originarias ha cobrado fuerza en Bolivia (López, 2005). Y aunque no se suela desligar a la escrituralidad como el principal motor de la escuela (Sichra, 2008), en el panorama local, la confianza y demanda por escribir el uchumataqo no nace de intereses simbólicos de reversión política (Molina & Albó, 2005), sino de un interés más didáctico. Para los niños y jóvenes la escritura de la lengua les permita acercarse a la correcta pronunciación de su lengua indígena.

En un ejercicio de teatralización de la enseñanza del uchumataqo, los niños tenían la instrucción de imitar a sus profesores de lengua indígena. Dilver, un niño uru de 9 años, imitó al profesor Genaro.

-Dilver: Repitan cada uno, papá se dice “*apay*”, mamá se dice “*ataluy*”, bebé se dice “*tapa qhoñi*”

-Erik: (En voz baja) Tapa ¿qué? (en voz alta y levantando la mano derecha). Profe, ¿cómo se escribe el último?

-Dilver: (Escribe en la pizarra Q-O-Ñ-I) Qhoñi no zoñi.

(Taller Niños. 14.08.2018)

Por su parte, los docentes consideran que es absurdo pensar en una enseñanza y aprendizaje del uchumataqo sin acudir a la gramática-y por tanto a la escritura-. Más aún, sabiendo que la lengua no está en el contexto inmediato y, no hay ninguna fuente fija o permanente a la que acudir. De allí su continua insistencia para solicitar diccionarios de lengua avalados por la comunidad. Además, insisten en que se continúe las iniciativas para completar los vacíos de la lengua, “La problemática es que no hay muchas palabras, entonces, cuando queremos saber, digamos, qué es *uñay* y no hay, ¿qué hacemos? Eso es el problema” (Taller. Prof. Ros Mery. 14.08.2018).

Hasta ahora, hemos dado cuenta de los principales problemas en cuanto a la forma y función del uchumataqo con los que los profesores se han enfrentado para aprenderla, encontrarla y a su vez emplearla en aula. Así, comprendemos por qué se considera el saludo como el top de la enseñanza y uso del uchumataqo en la escuela. Un escenario donde se requiere más que memorizados fragmentos de la lengua y donde los educadores se encuentran muy limitados en cuanto a los insumos lingüísticos, los lleva a delegar tal tarea a la propia comunidad. Es decir, tras diversas reflexiones y debates durante los talleres de agosto y octubre 2018, se ha llegado a la conclusión de que se necesitan horarios exclusivos para la lengua:

¿Cómo voy a hacer yo? Es difícil. Yo soy profesor de Física y Química en secundaria, y tengo que avanzar conocimientos occidentales, sí, pero siempre comparando con lo ancestral. Pero si tengo que avanzar esto y ¿lengua más voy a enseñar? No soy profesor de lengua. Por eso creo que hay que crear días, por ejemplo, día martes todo el día hablando en lengua no importa si está mal, o pasar cursos. Eso es lo que necesita la lengua horarios completos.

(Taller. Prof. Tanio Uluri. 14.08.2018).

Aunque se haya intentado empezar nuevamente con las clases de lengua, lo cierto es que

esta actividad fue paulatinamente abandonada. El profesor Genaro ya no puede responder a este compromiso, ya que al haberse cerrado el proyecto con Fundación Machaqa, él también dejó de percibir el salario con el que se ayudaba económicamente y el pueblo no puede correr con el gasto. Si bien la técnica ILC asumió la responsabilidad el 2018, tampoco pudo sobrellevarla con la continuidad y progresividad que requería. El resultado es que hoy, los niños y jóvenes no conocen ni recuerdan más de lo que aprendieron con el profesor Genaro durante el 2016 y 2017.

De esta manera, los hallazgos revelan que la misma comunidad tampoco responde ante sus propias demandas. Atrás quedaron los años donde se hacía alarde de un grupo cohesionado y responsable que pudiera hacer frente a tal situación²⁴. Alarmantemente, hoy se cree que la intención por *concientizar sobre la lengua* en el aula es suficiente: “Lo que me he propuesto es que, al final, con esto por lo menos se avance con la concientización y por lo menos que se alcance (*los saludos*) en la utilidad” (Entr. Técnica ILC. 13.08.2018). Entonces, como sostuvimos líneas arriba, esa falta de diálogo y cooperación entre comunidad-escuela repercute en la visión reduccionista de la lengua con el uso de algunos saludos en uchumataqo. Ni la escuela, ni la comunidad y ni los padres de Irohito son coherentes en la práctica con sus demandas locales, políticas y educativas.

Finalmente, *¿cuál es el diagnóstico sobre la enseñanza del uchumataqo en la escuela?* Tras haber abordado una serie de debilidades, limitaciones e inconvenientes para responder a esta pregunta, encontramos dos posturas contradictorias, pero en esencia lo mismo. Por un lado, la mayoría de los docentes concuerda en que la enseñanza de la lengua es “implícita”. Lo que para ellos quiere decir, que, aunque el uchumataqo en el aula es limitado a los saludos y una que otra palabra o frase, está presente.

²⁴ Zurita (2018) hace mención de un grupo de personajes urus que se denominan a sí mismos como “los conocedores del uchumataqo”, equipo conformado durante el 2016 y parte del 2017, quienes trabajaron diferentes acciones (el Himno nacional en lengua, ampliación de la secundaria, búsqueda de apoyos en instituciones extranjeras, celebraciones municipales, entre otros) para remarcar la resistencia, diferencia y fortalecimiento de la lengua y cultura de los Iruhito Urus.

Sin embargo, bajo una perspectiva crítica, la postura del profesor y director Jorge Mamani es que “no estamos enseñando, estamos tratando de hablar en clase nomás” (Taller. 14.08.2018). Nosotros nos adscribimos a esta última, sobre todo si tomamos en cuenta las concepciones académicas. Baker (1993) establece que enseñar una lengua no es solamente hacer un uso subsidiario de ella en algunos momentos de clase, sino que es una planificación seria con metas y objetivos lingüísticos y con una estructura y progresividad secuencial. También recuperamos la postura de Cooper (1997) de una visión mucho más sociolingüística en la construcción del corpus, y para quien la enseñanza de una lengua no es meramente un aspecto técnico-metodológico, ya que, al corresponder a una cultura, es necesario articular los contenidos temáticos con la cultura y formas de vida locales. Es decir, la lengua debe ser enseñada para poder hacer cosas con ella y no solo ser introducida al comienzo de una clase como una forma de respeto.

3.6. Situación sociolingüística del uchumataqo en la población joven

Durante la gestión 2016 y 2017, Genaro Inta, originario Irohito, enseñó la lengua uchumataqo de manera continua a los niños y estudiantes del pueblo Irohito Urus. El 03 de marzo del 2016 se comenzó el proyecto “revitalización lingüística” con la Fundación Machaqa Amawta, quienes bajo convenio acordaron el objetivo de que el pueblo Irohito Urus aprenda y hable el uchumataqo en el plazo de 3 años. Se acordó que la institución proveería el salario mensual al facilitador y útiles básicos, papelógrafos, marcadores, una computadora, una impresora, etc.

Aunque el proyecto estaba dirigido hacia todo el pueblo en general, fueron solo los niños y los jóvenes los protagonistas. Las generaciones jóvenes asistían constantemente a las clases de lengua uchumataqo: los niños de inicial y primaria pasaban dos veces (martes y jueves) y los de secundaria una vez (martes el 2016 o jueves el 2017). Lamentablemente, hoy el proyecto retiró su ayuda económica antes del tiempo estipulado y antes de que se consolidara el objetivo principal.

A partir de esta práctica, los Irohitos consideran que sus conocimientos del uchumataqo se reforzaron e incrementaron. Los resultados que obtuvo “el profe Genaro”, como lo llaman en el pueblo, es que hoy los niños y jóvenes conocen diversas palabras aisladas entorno a diferentes ejes temáticos y algunos otros pueden construir oraciones telegráficas completas. Para ser concretos, combinan palabras que funcionan como sujeto, otras como verbo y otras como objeto de la oración, palabras que unen sin flexión alguna, salvo el sufijo de número, el pluralizador *-naka*.

-Inv.: Comencemos por Percy, ¿Qué recuerdas o qué sabes Percy?

-Percy: Sus partes del cuerpo humano, números, saludos

-Roxana: Las conversaciones y también este qué se llama, los verbos, los números.

-Inv.: ¿Hay algo más que se acuerden que están llevando en la lengua?

Una voz: La familia

-Inv.: ¿Y qué más están aprendiendo en la lengua?

-Delfino: Diálogos

(Taller Jóvenes. 14.08.2018)

Los ejes temáticos que mencionan los jóvenes son el cuerpo humano, los números, los saludos, la familia, los verbos y algunos diálogos cortos. Estos coinciden con los 7 ejes que nosotros observamos durante nuestro trabajo exploratorio la gestión anterior (saludos, términos de miembros familiares, los números, el cuerpo, los fenómenos naturales, el tiempo y la fauna silvestre). Asimismo, concuerdan con los mismos que los niños conocen (Taller Niños.14.08.2018).

No obstante, la práctica continua de lo que iban aprendiendo los estudiantes del uchumataqo estaba únicamente limitada al horario de clases de lengua. Es acertado mencionar aquí las palabras de Zurita (2018), tras su trabajo de campo durante el 2016-2017, quien reflexiona que hay una falta de compromiso por practicar la lengua fuera del aula y con otras generaciones:

Los jóvenes dicen que es importante aprender el uchumataqo, pero en general no hacen nada, ni siquiera hablarla, alentarla o usarla con los niños. Se muestran impacientes o deseosos por nuevos contenidos que no sienten pueden colaborar a armar, recuperar e incluso reconstruir. (pág. 121)

Las palabras sueltas, las frases y las oraciones que podían armar los estudiantes, han disminuido al día de hoy. Recordemos que Fundación Machaqa ha retirado su apoyo económico y

con eso las clases frecuentes de lengua uchumataqo. Aunque hoy la técnica ILC asumió la responsabilidad parcialmente, no se tienen frutos concretos que demuestren que se está avanzando en cuanto a contenidos nuevos de y en la lengua. En otras palabras, se continúa repitiendo lo que ya conocen, no se innova, pero veamos qué dice la técnica:

Yo casi no les exijo mucho (...) mi meta ha sido saludos, saludos y saludos, les he hartado de saludos (...) también les decía a los estudiantes “ya tienen que saludarme también ustedes, no está bien que así nomás yo les salude”. Ya yo ese objetivo diría que más o menos, porque no se ha logrado. Lo que me he propuesto es que al final con esto por lo menos se avance con la concientización y por lo menos que se alcance en la utilidad.

(Entr. Técnica ILC. 13.08.2018)

Sin duda el panorama en Irohito ha cambiado. La llegada de profesores de secundaria, la disgregación del grupo de “los conocedores del uchumataqo” y con ello el núcleo central que anteriormente impulsaba procesos en torno a la recuperación y revitalización de la lengua, el cambio de autoridades -ahora el mallku es un aimara residente en el pueblo, y la mayor población de jóvenes aimaras ha limitado y reducido las posibilidades de acción que algunos pocos pobladores interesados en coadyuvar el proceso tengan; así como la respuesta de los jóvenes y niños frente a su lengua y cultura.

En resumen, se ha perdido el referente simbólico de la lengua, antes asentado en el grupo de los conocedores, causando una desestabilización brusca de los procesos aplicados en relación a la lengua. A su vez, los jóvenes y niños tampoco encuentran insumos motivadores e instrumentales para aprender, practicar y hacer uso de la lengua. En este contexto, la escuela reproduce una enseñanza castellanizante donde lo máximo que se les exige de la lengua indígena se reduce a saludos, números y frases cortas. Al final, ni la población, ni la escuela y ni los estudiantes realmente asumen los desafíos de reincorporar la lengua en la convivencia cotidiana.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA

4.1. Introducción

¿Qué lenguas han podido revivir tras haber llegado a morir? ¿Cómo la escuela y la academia han contribuido en este proceso? La lengua uchumataqo actualmente es considerada como una lengua muerta, por autores como Machaca (2014) y López (2015). Asimismo, este idioma es una más de las tantas lenguas minoritarias que han llegado a esta condición por el masivo contacto con lenguas y culturas que a lo largo de los años les han ido absorbiendo lingüística y culturalmente.

La homogenización cultural, no solamente vino de la mano de un modelo político y económico civilizatorio como es la modernidad, sino también implicó el posicionamiento de lenguas de prestigio alrededor del mundo, entre ellas el inglés, francés, alemán, chino, entre otros. Así, lo explica el siguiente autor:

In a world of around 250 nations, there are over the 6.000 languages. This means that there are very few languages with a country of their own. A language that is not a language of government nor a language of education, nor a language of commerce or of wider communication is a language whose very existence is threatened in the world²⁵. (Hinton, 2001a, pág. 3)

La concepción de “una lengua-un estado” ha sido el principal promotor de la desaparición de muchos idiomas minoritarios o de menos prestigio, en general las lenguas colonizadas. De tal manera que, la ausencia de un territorio y un reconocimiento legal del Estado, sin duda, favorecieron la declinación progresiva de las lenguas antes que su recuperación o mantenimiento. Por ello, Hinton (2001a) enfatiza en la preocupación que nos debería generar las situaciones de las lenguas minoritarias:

²⁵ ‘En un mundo de alrededor de 250 naciones, hay más o menos unas 6.000 lenguas. Esto quiere decir que hay muy pocos idiomas con un país propio. Una lengua que no es la lengua del gobierno ni de la educación, ni la lengua del comercio o de la comunicación global es una lengua cuya mera existencia está en constante amenaza en el mundo’. [Traducción mía]

(...) for indigenous minorities, their languages are endemic to small areas and have no national status anywhere, nor is there anywhere to go to learn their ancestral tongue. When an indigenous group stops speaking its language, the language disappears from the face of the earth²⁶. (2001a, pág. 3)

A pesar que en nuestro país Bolivia las lenguas indígenas han alcanzado su reconocimiento a nivel nacional, no dejan de ser restringidas en su uso. Dicha restricción abarca principalmente solo al territorio donde habita la población, o peor aún, solo al espacio familiar. Esta situación es la que, en el caso de la lengua uchumataqo, ha promovido su pérdida llegando a declinar su uso en la vida de los urus.

Mi acercamiento a la lengua y cultura Uru Irohito tuvo su inicio hace tres años atrás el 2016. Mi estimado amigo y lingüista de profesión Dr. Teófilo Laime me propuso viajar a la zona de los urus al tener una tarea por presentar relativo a la descripción lingüística de la lengua, en su dimensión fonética y sintáctica que los propios urus venían impulsando para fortalecerla.

Dicha primera incursión fue una de las principales oportunidades para escuchar sobre lengua uchumataqo, y admirar en los pobladores su convicción para querer recuperarla como medio de comunicación al interior de sus actividades cotidianas. No obstante, desde hace tres décadas dejó de ser una lengua activa ya que fue declarada como una lengua muerta en los años '50 (Velasco, 2009).

A partir de sucesivas iniciativas de ensayo y error, se consolidó la idea de que la escuela sería el pilar más importante para recuperar su lengua, aunque es necesario advertir que las familias tomen un rol protagónico. Así, la escuela se convirtió para el pueblo uru en una de las esperanzas fundamentales que podría brindar nuevamente vitalidad lingüística al reintroducir la lengua en la comunidad. Esto queda evidente en las palabras de la siguiente exautoridad:

²⁶ 'En las minorías indígenas, sus lenguas son endémicas a áreas pequeñas y no tienen estatus nacional en ninguna parte, ni hay otros lugares para aprender su lengua ancestral. Cuando un grupo indígena deja de hablar su lengua, el lengua desaparece de la faz de la tierra'. [Traducción mía]

A ver hermanos, *Mallku Kumaraki*, hermanos ¿no? Para mí, digamos, es muy interesante ¿no? Hermana Angélica, otra vez *Sullka Mallku* y ese ha sido el fin. Con ese fin hemos creado nuestro colegio porque ese también le hemos mostrado al Director Departamental del Ministerio de Educación, por eso lo hemos logrado. Por qué los niños digamos hasta 6^o de secundaria hablaban, cantaban en su idioma, pero desde allí salían a otros colegios, y allí lo perdíamos nuestro idioma. Ese ha sido el planteamiento digamos de las autoridades que hemos sido, que hemos gestionado ese año, vemos el colegio para seguir continuando con la lengua, digamos fortalecer la lengua que es uchumataqo.

(Entr. Comunario Delfín Inda. 14.08.2018)

Para López (2015) si bien la escuela no es esencialmente una institución que permita generar vitalidad a una lengua, no puede ser en sí misma un agente revitalizador, aunque no niega que es un componente importante. Dicha labor recae principalmente en la familia. Sin embargo, ¿qué se puede realizar cuando en la familia como tal, ya no se usa la lengua y no encontramos a hablantes ni en las generaciones más ancianas?

En este contexto es que surge la necesidad de acudir a la escuela como agente principal que permita revitalizar la lengua. Sin embargo, la lengua uchumataqo, considerado por muchos como una lengua muerta, no puede entrar bajo la categoría de revitalización lingüística. El no contar con hablantes de la lengua, reduce las posibilidades de enfrentarla a situaciones donde solo haga falta iniciativas para mantenerla y/o fortalecerla ya que no es candidata para procesos de “revitalización”, debido a la falta de nativohablantes que es una condición primordial para ingresar a procesos de revitalización (Wesley, When Is an “Extinct Language” Not Extinct?, 2008).

Por ello, como vimos en el capítulo de antecedentes, autores como Amery (2016) y Baldwin (2003) plantean la necesidad e importancia de concebir a este estado de una lengua que no tiene un uso cotidiano, que carece de nativohablantes y que cuenta únicamente con la presencia de algunos recordantes de la lengua, como un estado de reviviscencia (Hagège, 2001). Así pues, Zurita (2018), hace hincapié en que la población uru de Irohito sí cuenta con una población de recordantes. Por lo

tanto, aún existe un conocimiento léxico a nivel de frases y enunciados de la lengua en cuestión, lo cual puede ayudar a reconstruir un progresivo contexto comunicativo de interacción en la lengua.

Es importante remarcar, que en condiciones de reviviscencia lingüística es fundamental la planificación lingüística que se pueda hacer desde la academia y la escuela, primero porque no hay nativohablantes, por tanto, no es posible transmitir la lengua o reinsertarla en las actividades cotidianas. Así, el trabajo desde los procesos de recuperación, reconstrucción y su enseñanza planificada en la escuela es una condición *sin qua non*. En este caso, no solo pasa por la voluntad del pueblo, sino también, de la posibilidad de reconstruir la lengua desde la academia para ser insertada en la sociedad.

4.2. Visión para recuperar una lengua que no tiene nativohablantes

Antes de comenzar a presentar la propuesta construida junto a los profesores y representantes comunales, reiteramos las palabras de un comunario uru, quien reflexionaba sobre la importancia de la cultura y su interrelación con la lengua y sus recordantes.

Yo mismo, digamos cuando he asumido mi cargo, yo no sabía hablar el idioma uchumataqo, pero cuando me he colocado la vestimenta me ha obligado a hablar el idioma. Uno ya se sentía, digamos si se coloca la vestimenta, entonces sí no sé hablar, yo no soy uru pues ¿no? Entonces, uno automáticamente tenía que forzar a hablarme en las noches, algunas conversaciones con mi papá, preguntar algunas palabras, de eso también a veces, hasta por teléfono a la hermana Angélica hablamos por la idioma. Cuando yo trabajo a veces los amigos me miran y qué está hablando esto me dicen ¿no? Es mi idioma y por qué me voy a negar de mi idioma. (Entr. Comunario Delfin Inda. 14.08.2018)

Delfin Inda, intuitivamente, se va aproximando a dos aspectos centrales para empezar a operativizar una planificación lingüística, el trabajo sobre la importancia de la simbolización de la lengua para los hablantes, y, la enseñanza y aprendizaje progresivo que supone abordar una lengua que no tiene hablantes fluidos. Vemos entonces, cómo van emergiendo las ideologías lingüísticas

sobre la valoración de las lenguas desde una dimensión individual para irradiar a un campo comunal, como fue sucediendo con los Irohitos, y cómo éstas pueden ir traducéndose en políticas lingüísticas y acciones locales concretas que permitan orientar el rumbo de las lenguas minoritarias.

Fue interesante transitar por esa reivindicación simbólica de la lengua uchumataqo para la comunidad irradiada por autoridades locales como fue el del exmallku Delfín Inca. Su autoidentificación con su cultura a través del uso de su vestimenta, también supuso un continuum en el aprendizaje de la lengua como una marca de distintividad, no importa si solo se usa oraciones o palabras para presentarse frente a otros. Así, surgió la necesidad de conocer más sobre su lengua y, por tanto, aprender un repertorio lingüístico más amplio.

Entonces, qué quiere decir dormir, comer, rápido, esas frases (queremos). Entonces practicar en esa forma. Entonces, yo quisiera, hermano, así desde su puerta leer y así quizás ya, hable en el idioma (*el niño y el joven uru*). Y que hable con los demás dentro de la familia. Quizás por ese lado también podríamos tomar (*la revitalización*). Estamos pescando, pero nunca decimos (*el vocabulario respectivo*) en lengua. Y también lo que falta es digamos el material. A veces, hablamos, hablamos, pero el material es lo que hace falta. Si ustedes digamos con la coordinación con la hermana Angélica (*uru*), con el Lorenzo (*un sabio uru*) sacarían esas frases, traídas con sus materiales, incluso ya en las aulas del colegio (*podemos*) colocar. Entonces es bien. (Entr. Genaro Inta. 09.10.18)

Como advertimos, para mejorar la situación del uchumataqo dentro de la comunidad, los mismos pobladores sugieren el aprendizaje progresivo de la lengua, primero, reflejando actividades cotidianas para que puedan ser usadas, no solamente en la escuela, sino también en las familias. Por ello, la propuesta construida recupera el método formulaico (Amery, 2016) como una alternativa para reaprender una lengua que ya no tiene hablantes. Este método es el que incorporamos como una estrategia de reviviscencia lingüística antes que revitalización.

4.3. Proceso de construcción de la propuesta

4.3.1. Metodología implementada para la construcción de la propuesta

Para la construcción de la propuesta se implementó los lineamientos operativos de la Investigación Acción Participativa (IAP). El término paradigma transformativo implica aplicar distintos diseños de investigación desde diferentes filosofías y teorías “con un tema común de emancipación y transformación de las comunidades (Chilisa, 2012) a través de acciones. En adición Melero (2011) afirma que la “concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo” (pág. 344).

La emancipación investigativa, así como la autorreflexión y la transformación son elementos centrales que retomamos para esta investigación. La posibilidad de trabajar con un pueblo indígena como es el pueblo Uru Irohito demanda despojarnos de las categorías piramidales de investigación donde el investigador experto es el que tiene las habilidades investigativas, el que maneja métodos y procedimientos que le permiten generar conocimiento aproximándose a su objeto de estudio. Superar esa concepción, implicó empoderar a la misma población en la toma de decisiones y en el análisis progresivo de los avances logrados en la construcción de una planificación lingüística.

En este sentido, la IAP tuvo 2 fases de ejecución:

-1ra. Fase: De autorreflexión sobre la situación de la lengua uchumataqo: Esta primera fase contempló diversas actividades, entre las principales, se desarrollaron encuentros iniciales para generar el acceso a la comunidad, charlas con autoridades y profesores para socializar el proceso de IAP. Fruto de estas reuniones se pudo concretar un acuerdo con los actores sociales. Estos encuentros iniciales fueron los que dieron pie para trabajar la planificación lingüística directamente desde el espacio educativo a pedido de las autoridades

de la comunidad, esto con la finalidad de, primero construir una base de temas o contenidos que visibilicen la cultura Uru Irohito para ser compatibilizado con los temas que se enseñan en la escuela; segundo, se pueda construir una propuesta metodológica de enseñanza para la lengua uchumataqo.

Asimismo, esta primera instancia se consolidó un acuerdo con la dirección distrital para iniciar los talleres con maestros, de tal forma, que todas las instancias administrativas tanto comunales como educativas puedan aprobar la ejecución de la investigación. Cabe remarcar que la unidad educativa Uru Irohito es una Unidad Educativa Referencial, esto supone que es un centro de educación donde se van innovando y promoviendo diferentes actividades para mejorar los procesos educativos en la región. Esta situación favoreció la ejecución de nuestra investigación pues se articulaba a las necesidades de innovación pedagógica que se pretendía desarrollar particularmente en esta unidad educativa.

-2da Fase: Talleres participativos

Los talleres que se realizaron fueron seis en total. Los participantes involucrados estuvieron conformados por autoridades de la comunidad, jóvenes del colegio, los conocedores de la lengua, la técnica del ILC, el director del Núcleo Educativo y el plantel docente en pleno. Estos talleres tuvieron la finalidad de recuperar la experiencia de los profesores en la enseñanza de la lengua, y sus proyecciones a cómo introducir la misma en el currículo educativo desde las materias y contenidos que imparten. Asimismo, tuvo el objetivo de construir una metodología de enseñanza de la lengua indígena, y finalmente avanzar con la elaboración de frases herramienta (Galdames, 1998) para promover el uso de la lengua en las clases de uchumataqo.

Es necesario mencionar que nuestra participación en el desarrollo de la planificación lingüística terminó con la elaboración del informe final, donde se detallan los procesos y los productos obtenidos a través de la investigación. Sin embargo, no podemos dar cuenta sobre su proceso de aplicación y sus resultados por los límites de tiempo y duración del proyecto.

4.3.2. Análisis de la problemática e identificación de necesidades

Como parte inicial, realizamos una primera exploración desde la experiencia de los maestros a la forma de enseñanza de la lengua indígena, el siguiente cuadro sistematiza el acercamiento metodológico para la enseñanza de la lengua aplicada por los maestros en la unidad educativa.

Tabla 3. Problemáticas y posibles soluciones

¿Qué sabemos del tratamiento de la lengua indígena en el currículo?	¿Qué temas desarrollamos en la lengua materna al interior de la materia?	¿Cómo enseño o recuperé la lengua en mi materia?	¿Qué falta por hacer?
-En todo el currículo regionalizado no existe en sí un tema que trate sobre la lengua indígena.	-En la revitalización de la lengua materna en principio se trata de recuperar los cuentos, mitos y leyendas de la comunidad.	-Traducciones -Investigación	-Unificar el vocabulario. -Realizar acuñaciones terminológicas nuevas. -Estandarizar la lengua en los diferentes niveles.
-En el currículo regionalizado para el nivel secundario no existen temas variados para todos -El currículo no trata de la lengua uchumataqo, sino de la lengua chipaya.	-En los cursos superiores se avanzó con verbos.	-La lengua es enseñada mediante varios métodos como ser: comunicativo, dialógico, también mediante textos literarios, infantiles, canciones, poesías y otros.	-Que se tenga un currículo, un plan bimestralizado sistematizado, como el idioma de la lengua extranjera.
Las lenguas indígenas deben ser fortalecidas desde los diferentes campos.	-También se realizó la composición de poesías en la lengua materna	Haciendo actividades como ser textos en idioma uru, o con frases de mando en uru; con juegos tradicionales o recreativos, insertando palabras en el idioma uchumataqo.	Que se tenga un PDC (Plan de Desarrollo Curricular) y tomar las clases de lengua indígena como una asignatura más.
En el nivel primario se debe fortalecer la lengua indígena de los niños desde inicial.	Temas relacionados al contexto y a la cultura: la vestimenta, madre tierra, etc.	Manipulando algunas palabras básicas, pero de forma natural.	Que esté articulado con los otros campos y áreas de una u otra forma
En el currículo base habla sobre los ejes articuladores de la inter, intra y pluriculturalidad	En el área de educación física creando palabras en lengua	Tomando la investigación a través de los sabios del contexto.	Primero completar y estructurar la lengua. Luego impartirla y fortalecerla, etc.
En el regionalizado habla sobre la inclusión del idioma en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje.	Las magnitudes fundamentales y sus magnitudes, en física CON medidas ancestrales de los urus en su lengua	La revitalización de la lengua en el currículo regionalizado en áreas de ciencias sociales y traducción	Pensamos que la educación es un espacio ideal a la revitalización.
Fortalecer los saberes y conocimientos de las culturas.	Se desarrolla la investigación de la lengua uchumataqo. Las primeras palabras como ser el saludo, pronunciación y otros.	Es un poco difícil cuando uno no sabe la lengua uchumataqo. Aunque intentamos aprenderla repitiendo palabras de uso necesario.	Formar grupos de trabajo de investigación con los participantes de la comunidad educativa sobre la lengua
Existe un área específica en cuanto a la lengua originaria, en este caso el uchumataqo	En la lengua uchumataqo en el área de matemáticas se está implementando el centro de los números del uno al 10.	Traducción, explicación y composición. -Investigación de ciertas palabras	Que el profesor tenga conocimiento en la lengua o un profesor hablante en esa lengua.
En el currículo regionalizado nos habla sobre saberes y conocimientos de la nación uru.	Matemática, a contar los números 1, 2, 3.	Investigando y pidiendo ayuda a la maestra de ILCU. -Saludos, números, en música, rondas en lengua uru. -Ciencias naturales partes del cuerpo.	Traducción, tener un espacio para la lengua.

La lengua fue olvidada. Fortalecer la lengua a través de conocimientos y saberes	(Genaro) Tema, cultura vestimenta, saludos en la familia, tema a desarrollar de pesca y caza.	Genaro enseñó en grupos en la clase de los niños, traducción, explicación, investigación. -Ya tenemos adjuntados por lo menos a los líderes de la comunidad. -Textualizar los cursos/aulas	-Convocar a toda la comunidad educativa. -Realizar investigaciones preguntas a los abuelos que saben la lengua uchumataqo.
Articular los ejes, pero ¿cómo articular?	La parte administrativa coordina que se debe articular las actividades del proyecto socioproductivo.		(Genaro) Tener un espacio en cada clase y hacer un seguimiento puntual. -Concientizar a los maestros de la importancia de la lengua
Sabemos que la lengua originaria es la lengua materna de su región donde uno vive.	Los maestros/as, de acuerdo a su área, deberán implantar la lengua uchumataqo.	Se hizo una planificación de acuerdo a las necesidades e interés de los estudiantes.	
Sabemos que se debe potenciar más, facilitar en la explicación a los estudiantes.	La maestra de comunicación y lenguas tiene la atribución de fortalecer y difundir el idioma uru.	La parte administrativa lo realiza mediante el contacto directo con las autoridades	
Saberes conocimientos.		La práctica en lugares públicos, reuniones y otras actividades.	
Falta, completar algunos contenidos de la Nación Uru.			
La lengua uchumataqo se trató de unificar tanto en la escritura y la pronunciación, por las autoridades y el equipo de la lengua. Fortalecer. Se está investigando más palabras que nos faltan.			
Con los estudiantes semanalmente se realiza un curso taller con la ayuda de la hermana Angélica Inta.			
Los maestros estamos en ese proceso de incorporar algunos contenidos que no está en el currículo base regionalizado.			

Fuente: Elaboración conjunta durante talleres del 2018.

Respecto a la enseñanza de la lengua se pudo detectar las principales limitaciones a ser trabajadas durante los procesos de construcción de la planificación lingüística en la escuela.

a) Respecto a los contenidos

Sobre lo que dicen los maestros, una primera limitación que encontramos son los contenidos difusos para la enseñanza de la lengua en los diferentes grados de escolaridad “No existen temas variados para todos los grados” (Taller. Prof. Tanio Uluri, 14.08.2018). El currículo regionalizado

aborda los contenidos por áreas, pero estos contenidos no responden a la lengua uchumataqo y la cultura Uru Irohito, ya que su construcción temática tiene como referente cultural a la lengua y población Chipaya. Entonces, una primera necesidad es construir temáticas culturales propias de la comunidad uru para las diferentes áreas curriculares.

Otro elemento importante articulados a los contenidos, es la falta de léxico que pueda expresar el contenido cultural. Como reflejamos en el capítulo III, el uchumataqo ha ido perdiendo sus cualidades comunicativas por el desplazamiento ejercido por el aimara y el castellano. A pesar de este problema, en los talleres posteriores pudimos, junto a los profesores y comunarios, construir neologismos, en forma de frases herramienta, para facilitar los procesos comunicativos en la clase.

¿Qué es lo que se enseñó hasta ahora en la lengua uchumataqo? De manera general podemos clasificarlo en las siguientes categorías:

- **Temas literarios:** Cuentos, mitos, leyendas, poesías.
- **Temas lingüísticos:** Verbos, saludos, algunas palabras, pronunciación.
- **Temas del contexto:** Vestimenta, madre tierra, familia, pesca, la caza.
- **Temas de física:** Medidas ancestrales, los números.
- **Temas de biología:** Partes del cuerpo

Como podemos advertir en el resumen de los temas que los docentes enseñan en la escuela, estos aún son muy limitados. En general, no nos dicen todavía qué es lo que se enseña al ser temas genéricos. Por ejemplo, cuando dicen “cuentos”, no sabemos qué tipo de cuentos, qué contenido refleja, o cuando mencionan “medias ancestrales”, tampoco sabemos cuáles.

Esta situación nos lleva a considerar que es necesario explicitar cuáles serían los temas a enseñar por áreas, además de pensar en la diversificación de los mismos para primaria y secundaria. Entonces, se nos presenta un desafío que no solo parte de la voluntad de los profesores, sino

también de un proceso que amerita investigar, desde la comunidad, aquellos contenidos que podrían ser aplicables para primaria y secundaria.

Esta situación es comprensible ya que hasta ahora se ha privilegiado contenidos de los Chipayas, sin embargo, para darle fuerza y presencia de la cultura Uru Irohito, es necesario detectar las prácticas, conocimientos y recursos lingüísticos a ser trabajados en la escuela. Tarea que pudimos realizar con los profesores y estudiantes de la comunidad como describiremos más adelante. En general, entre los temas más recurrentes son los vinculados a la actividad cotidiana de la comunidad, es decir vinculado más a sus prácticas sociales. Temas relativos a la física, a la química o matemáticas es evidente su menor desarrollo al expresar principalmente contenidos universales producto del conocimiento científico.

b) Sobre la metodología para la enseñanza de la lengua

También nos propusimos indagar sobre la metodología aplicada por los profesores para la enseñanza del uchumataq, entre las que detectamos como prácticas recurrentes fueron:

- **Estrategias comunicativas:** Comunicativo, dialógico, voces de mando en uru, insertando palabras en el idioma uchumataq, manipulando palabras de forma natural, repitiendo palabras de uso necesario, enseñanza del saludo y números en las clases, en música, en rondas, recopilando juegos tradicionales, creando juegos recreativos.
- **Estrategias lingüísticas:** Traducción, explicación, textuar los cursos en lengua.
- **Estrategias de interacción:** Investigación con los sabios de ciertas palabras.

Recordemos que el término "estrategia" tiene su origen en el medio militar y su uso fue extendido al campo educativo. Este se define como:

Un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje;

que le permiten incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas. (Gonzales, 2003, pág. 3)

En tanto que la comprensión de metodología, la entendemos como la manera de organizar el proceso de enseñanza (Bikandi, 2000). La vinculación de ambos términos es comprendida como la manera de proyectar, ordenar y dirigir un conjunto de funciones y recursos que se asumirán para la enseñanza del quechua como segunda lengua, que posibilite en el estudiante afrontar de manera eficaz el aprendizaje de la lengua meta.

A partir de los datos, podemos dar cuenta de las principales estrategias metodológicas aplicadas para la enseñanza del uchumataqo. Aparecen estrategias comunicativas, pero los profesores afirman que no es posible establecer su aplicación dentro la clase bajo los principios que éste demanda. El enfoque comunicativo tiene como principio generar situaciones de comunicación real para fomentar la interacción entre los aprendientes (Lomas, 1994), de tal manera que se pueda generar la adquisición de la lengua meta, similar al aprendizaje de la primera lengua. En este caso, solo encontramos la introducción de algunos aspectos en la lengua como los números, o los saludos, etc. pero el fin no es enseñar la lengua, sino otros temas.

A esto se suman las estrategias lingüísticas donde el foco de atención está en la estructura de la lengua. Así actividades como la memorización, traducción, repetición son constantes sí, pero su aplicación sólo permite memorizar léxico o estructuras que, en definitiva, no llevan al aprendizaje comunicativo, es decir el estudiante no llega a hablar la lengua.

Entonces, metodológicamente, encontramos que la enseñanza de la lengua en la escuela es restringida. El uso que se hace del uchumataqo en las diferentes materias expresa una forma de transversalización de la misma que reduce las posibilidades de su aprendizaje ya que el foco de atención está en el avance de temas propios de cada materia, dejando así, la enseñanza de la lengua

en un estado de marginalización. Estos momentos de aparición fugaz, no permiten que la lengua cuente con un espacio y tiempo necesario para su trabajo sistemático, tanto en el currículo educativo como en sus procedimientos metodológicos.

De esta manera concluimos insistiendo en la necesidad de identificar temáticas propias de la cultura Uru Irohito para ser insertadas dentro de la malla curricular que presenta la escuela, tanto para primaria, como para secundaria. Asimismo, es necesario dar a la enseñanza de lengua una identidad dentro el currículo y su metodología. Además, seguimos insistiendo en que se introduzca la lengua en las otras materias curriculares de forma transversal, como los conocedores de la lengua vienen solicitando.

Finalmente, en la dimensión metodológica se detecta la necesidad de brindar a los profesores una propuesta de trabajo que recupere las estrategias metodológicas aplicadas por el plantel docente y que puedan ser orientados hacia el potenciamiento de la lengua. Es decir, no se trata, en el caso del uchumataqo, nada más de enseñar la lengua indígena en la escuela. Hay una necesidad de incorporar el componente investigativo ya que es necesario indagar en los recordantes de la lengua, así como en la documentación lingüista existente, es indispensable “rastrear” la riqueza léxica y gramatical, que aún pervive en la lengua.

4.3.3. Planificación lingüística para la enseñanza aprendizaje en la escuela

4.3.3.1. Compatibilización de contenidos para la enseñanza del uchumataqo

Una primera tarea que se trabajó en los talleres fue el de poder compatibilizar los contenidos del currículo base, con los contenidos culturales de la comunidad. En este proceso, aún con la participación de conocedores de la lengua y la responsable del ILC, fue difícil encontrar prácticas

culturales que caracterizan al pueblo uru, es decir, un contenido cultural que se pueda expresar en la lengua. Los discursos emergentes de los profesores dan cuenta de esta dificultad al no encontrar recursos léxicos que expresen los contenidos que se quieren enseñar.

Los juegos tradicionales, dice en el currículo, que hay que practicar para desarrollar la motricidad gruesa, y ahí estaba recuperando los juegos, cada uno ha ido preguntando y traducían, cómo se decía trompo, *qollu* en uchumataqo, ellos ya tendrían que expresar. Ahora en la clase también usamos harto delantero, defensor, portero esos tres términos sería usar no, en lengua uchumataqo. En alimentos típicos también usar no, *wallaqi*, hay queso, leche. Pocas palabras empleándolo, cosa que el objetivo mío es en cada clase mínimo tres palabras usar. (Taller. Prof. Emma Nicolas. 14.10.2018)

Es recurrente la aparición de la lengua indígena en forma de palabras para poder nombrar un objeto. Esto es relevante en la medida que nos advierte, similar a lo detectado con la construcción de mensajes telegráficos de los estudiantes, la falta de descripción de acciones, eventos, en forma de relatos. Nuevamente, se vislumbra una simplificación de la lengua que permite nombrar, pero no actuar, ni interactuar en procesos comunicativos. Según un profesor de la escuela expresa que:

Lo íbamos trabajando poco a poco, pero no tenemos el vocabulario unificado. Es una deficiencia ¿no? Vamos a ir acuñando, estas actividades nos exigen ir acuñando otras palabras. Por ejemplo, tenemos del uno al 10, ahora al 20, tenemos que sacar hasta cien. (Taller. Prof. Tanio Uluri. 14.10.2018)

¿Qué hacemos cuando mucho del léxico que describía las actividades culturales, así como el mundo simbólico de la comunidad ya se ha ido perdiendo en el tiempo? Una de las alternativas por aplicar es la acuñación de términos nuevos, pero esta tarea implica una reconstrucción lingüística de la lengua. En todo caso, pudimos hacer unas acuñaciones, principalmente como frases herramienta para que el profesor pueda dar instrucciones y comunicarse, de alguna manera, en sus clases. Sin embargo, esta situación visibiliza la necesidad de un trabajo sistemático sobre el corpus de la lengua. Tarea que aún queda pendiente.

En este sentido, y con la necesidad de compatibilizar los contenidos, pudimos hacer una primera aproximación, respondiendo a la demanda de los profesores de generar un contenido propio que se pueda adaptar a los contenidos de la escuela, y, por otro lado, responder a las demandas de la comunidad para incorporar la enseñanza de la lengua en la escuela.

El siguiente cuadro nos permite visibilizar lo que se trabaja en la escuela y el esfuerzo de todos los participantes para poder incorporar el conocimiento indígena, expresado en la lengua uchumataqo, a ser enseñado por área en el contenido curricular.

Tabla 4. Compatibilización de contenidos

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	CONTENIDOS A TRABAJAR DESDE LA CULTURA Y LENGUA URU IROHITO
RELIGIÓN - Lugares sagrados y espirituales de la comunidad. - Elementos simbólicos del pensamiento humano, agua, tierra, fuego.	- Deidades de la nación uru. <i>Qota chiwcha, qota pichu, lawcaña</i> (el trueno) - Elementos naturales de la comunidad Uru, <i>El qalshi, Loqa, ushi</i>
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA - Fútbol de salón. Voces de mando, atrás, adelante.	- Se puede introducir los números uno, dos más tres - Podemos practicar las partes del cuerpo. - Voces de mando, instrucciones: y acciones, levanten la cabeza, saltar, correr caminar.
COSMOS Y PENSAMIENTO - Lugares sagrados y espirituales de la comunidad. - Elementos simbólicos del pensamiento humano: agua, tierra, fuego, astros, truenos, y energía cósmica.	- Deidades de la nación Uru: <i>quta achicha, qota apichu, uphaña, Thuñi, Yes, qola</i> , etc. - Luna. - Elementos naturales de la comunidad uru. El río, el agua
COMUNIDAD Y SOCIEDAD - Textos comunicativos usados en relaciones personales Textos comunicativos usadas en relaciones personales. - La pintura. Colores primarios y secundarios. - Recursos de la naturaleza en la diversidad productiva.	- Expresiones comunicativas en la lengua uru como el saludo, voces de mando, una relación en una comunicación. - Los colores en la naturaleza uru y sus significados. - Elementos naturales de la nación uru - El uso de la arcilla - Trabajo con la totora
VIDA TIERRA TERRITORIO Recursos de la naturaleza - Alimentación y nutrición saludable en familia: grupos de alimentos. - Las plantas, propiedades curativas y nutricionales para la salud integral. - Ciclo vital de los seres vivos y clasificación de los animales.	- Los alimentos en lengua uru - Las plantas de las comunidades urus - Los animales como recursos naturales de la nación urus. - Partes del cuerpo humano - <i>Wallaqi</i> , quinua - Aprender los nombres de las plantas que hay en la comunidad en uro. - Aprender los animales de la región en lengua uru
CIENCIA TECNOLOGÍA PRODUCCIÓN - Números naturales en las actividades representativas. - Medidas convencionales: tiempo, longitud - Materiales del contexto y sus características. - Historia del tejido, bordado y pintura	- Los números en lengua uru. - Expresiones de tiempo en lengua uru (adverbios de tiempo) - Aprender los periodos del tiempo, mañana, tarde y noche. - Instrumentos de caza y pesca en sus propios nombres en la lengua uru.

<ul style="list-style-type: none"> - Gastronomía - Masa, - Componentes químicos de la riqueza natural - Manifestaciones vectoriales en la tierra y el cosmos - Cosmos y su representación meteorológica - Manifestaciones gravitacionales de la madre tierra. (gravedad) 	<ul style="list-style-type: none"> - Historia del bordado - Preparación de alimentos de la región - Manejo de los objetos tecnológicos - El <i>liwi</i> - Recuperación de la vestimenta tradicional - Alimentación de algunos ganados - Manifestaciones de la sal a orillas del río desaguadero (<i>lliqu</i>) - Caza y pesca: número, sentido y dirección. - El río se loquea cuando aparece la luna. dice un estudiante. - Trayectoria en la manifestación del <i>liwi</i>.
<p>ARTES Los colores primarios, secundarios son del currículo base</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar cada uno de los colores en la lengua y sus significados.

Fuente: Elaboración conjunta durante talleres del 2018.

Empezamos a construir el currículo solicitando los temas que se desarrollan por área de conocimiento y cómo ellas se pueden trabajar desde la visión cultural uru. Para esa compatibilización se trabajó con pobladores de la comunidad, que tienen conocimiento cultural de sus propias prácticas. Esto llevó a pensar y repensar esa articulación entre ambos desde las dos lógicas culturales, una que es representada desde el mundo occidental con la escuela y sus contenidos, y la otra desde la cosmovisión uru. Sin duda, trabajar la interculturalidad, y el diálogo intercientífico es uno de los desafíos que nos trazamos al tratar el tema de la lengua uchumataqo y su enseñanza en la unidad educativa.

Es necesario aclarar que los temas propuestos por los profesores y comunarios del lugar ameritan mayor profundidad en su análisis ya que se exhibe la necesidad de investigar qué prácticas culturales (ritos, actividades, creencias, objetos) etc., aún se mantienen en la cotidianidad de la vida de los Urus Irohitos. Necesitamos un estado de la situación mucho más profundo para saber qué prácticas culturales se pueden plasmar desde la lengua uchumataqo. Sin embargo, pese a esta dificultad, el cuadro presentado recupera lo que hasta ahora se puede recordar de la cultura Uru Irohito, tanto en la experiencia de los profesores, como en la memoria de los comunarios.

El desafío se presenta, no solamente en la recuperación de prácticas locales que representan en conocimiento de la cultura, sino también, de cómo vincular la enseñanza de la lengua con las otras áreas curriculares. Es decir, que la materia de lengua no funcione de forma aislada de las otras materias. De ahí la insistencia de los profesores por compatibilizar los contenidos con sus áreas respectivas. Esta idea nace principalmente para poder contribuir desde sus campos de saber a difundir el uso de la lengua indígena.

Sin embargo, esto no supone que ellos sean los responsables de enseñar la lengua indígena, por ello, en acuerdo con todos los participantes se asumió que se debe dar un tiempo y horario para enseñar la lengua indígena con un responsable que tenga el mayor conocimiento posible de la lengua para poder transmitirla a los niños y jóvenes. De tal forma, que los contenidos presentados desde la cultura Uru Irohito, debe ser ejecutado por el responsable, pero, además, que los profesores de otras áreas aprendan la lengua a través de los contenidos que pueden ser vinculables en su campo disciplinar.

Entre las características que podemos destacar de este ejercicio es que el contenido de las ramas técnicas fue en las que más se pudo generar una compatibilización, ya que coinciden con la vida cotidiana. Razón por la cual creemos que el aprendizaje de la lengua puede tener mayor impulso. Como todas las lenguas indígenas, el uchumataqo también atraviesa el problema de responder a los nuevos escenarios comunicativos, la contradicción entre el conocimiento moderno y los saberes locales que se hacen más visibles en las áreas científicas.

4.4. Propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua

4.4.1. Fundamentación

El recorrido que se ha desarrollado en la enseñanza de segundas lenguas a lo largo de la historia y desde los procesos investigativos, ha implicado reorientar las concepciones sobre la naturaleza del lenguaje. Aspecto que incidió en la construcción de propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas. En tal sentido, describimos los fundamentos ontológico, paradigmático y metodológico concebidos para la elaboración de la propuesta.

4.4.1.1. Fundamento ontológico

Lo ontológico hace referencia a la verdadera naturaleza o esencia de los fenómenos sociales (Rodríguez, Gil, & García, 1996), en este caso, a la concepción sobre el lenguaje. El debate principal sobre el lenguaje se sitúa entre dos formas de caracterizarlo, el primero establece que el lenguaje es un instrumento mediante el cual describimos la realidad, esta posición establece una dicotomía entre el lenguaje y sujetos quienes la usan. Tal explicación, sobre la naturaleza del lenguaje, tiene una aproximación objetivista ya que el lenguaje toma una forma física, abstracta y homogénea.

En tanto que la segunda postura naturalista, arguye que el lenguaje es constituido dentro del mundo social y releva el carácter subjetivo de su realización, es decir, el lenguaje no puede estar desmarcado de las relaciones sociales porque su configuración obedece a las particularidades sociales y culturales de una población (Bikandi, 2000). En tal sentido, el lenguaje no solamente es un recurso instrumental que sirve para describir la realidad, sino, se la considera como medio a través del cual realizamos acciones, y representamos la realidad.

El fundamento de género ontológico que respalda el trabajo, tiene una orientación naturalista porque se considera que en esencia el lenguaje es comunicación, y su realización implica una constante interacción del sujeto con la realidad natural y social, produciendo realidades múltiples. De tal forma, que el lenguaje es aquella instancia que articula lo físico con lo conceptual

en una relación hermenéutica dialéctica. Bajo esta concepción, el lenguaje no puede estar separado de los sujetos, y el contacto con la realidad natural instauro la configuración de realidades múltiples, lo que implica aquellas diversas formas de representación de la realidad. Así el aprendizaje de una lengua, más allá de un acercamiento al código, implica también un aprendizaje del mundo simbólico.

4.4.1.2. *Fundamento epistemológico*

Cada ciencia tiene una epistemología particular que ha guiado sus procesos investigativos. En el caso de la lingüística, las orientaciones epistemológicas que explican el lenguaje humano han estado divididas en dos corrientes, el estructuralismo y el funcionalismo región (Areiza, Cisneros, & Tabares, 2004). Por esta razón, el trabajo tiene una orientación funcionalista, puesto que recupera los principios del Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1969), cuya aproximación a la explicación de los procesos de aprendizaje de la segunda lengua integra los factores internos como externos, es decir que, por un lado, da importancia al contexto social donde se desarrolla la comunicación (Bikandi, 2000), este contexto presenta información extralingüística como lingüista que determina el significado que se le atribuye a los mensajes transmitidos; por otro lado, recupera la actividad cognitiva interna cuando el sujeto interpreta los mensajes transmitidos.

Desde esta dimensión, el lenguaje es un producto social, su aprendizaje está condicionado al conocimiento construido en los procesos de interacción comunicativa en las actividades diarias. Sin embargo, esta situación no es posible lograrlo particularmente en la lengua uchumataqo, por la falta de hablantes. Si bien nuestra propuesta tiene el objetivo de generar la interacción y el uso de la lengua indígena como medio de comunicación, esta premisa, se la introduce en la dimensión metodológica al recrear situaciones desde guiones preconcebidos.

4.4.1.3. *Fundamento metodológico*

La metodología que fundamenta el trabajo está sustentada en el enfoque comunicativo. Su concepción del lenguaje como comunicación (Lomas, 1994) permite articular la dimensión ontológica y epistemológica en la enseñanza de la segunda lengua. Es decir que el enfoque comunicativo permite asumir y concretar la posibilidad de generar acciones con la lengua para

promover su uso, y, por otro lado, articula la concepción del aprendizaje de una lengua como producto social a través de la interacción comunicativa, sin descuidar los procesos internos cognitivos que despliegan los aprendientes de la lengua.

El enfoque comunicativo promueve procedimientos metodológicos que centran su atención en el significado antes que la forma, así en el proceso de enseñanza de la segunda lengua, particularmente para el desarrollo de la habilidad oral, se concibe importante proponer situaciones comunicativas para el uso de lengua, donde el estudiante pueda internalizar las construcciones sintácticas de la lengua meta, pero además que éstas pueden ser usadas de manera eficiente en las diversas situaciones que proporciona el contexto social. Sin embargo, como mencionamos en la problemática no contamos con hablantes, por tanto, adoptamos el método formulaico para el desarrollo de la propuesta metodológica de enseñanza del uchumataqo.

Uno de los principales aspectos que considera el método formulaico es que si bien el lenguaje es creativo, cuestiona la posibilidad de crear enunciados ilimitados. Desde esta perspectiva según Araneda (2010) el uso de un idioma sigue patrones recurrentes y la capacidad creativa para formular nuevos enunciados se ve reducido. Bajo esta mirada, podríamos afirmar que nuestro repertorio lingüístico y estructuras que utilizamos en la comunicación, quedan rutinizadas. Es decir que se enmarca a la frecuencia de escenarios comunicativos en los que participamos cotidianamente. Los mismos autores aclaran que:

El mismo Araneda (2010) explica que un hablante tiene consolidadas funciones gramaticales, léxicas y discursivas, y las elige para comunicarse de acuerdo al contexto de comunicación en el que interviene. En esta lógica, cuando aprendemos una segunda lengua se debe manejar las estructuras consolidadas y utilizarlas al mismo nivel que un nativohablante.

Para la enseñanza de una lengua que no se habla, como es el caso del uchumataqo, nos basamos entonces en la necesidad de generar estructuras y contextos específicos que permitan

potenciar los procesos comunicativos. Por ello, la propuesta metodológica, parte por la necesidad de construir estructuras gramaticales y neologismos para que permita simular una situación comunicativa. A esta forma de enseñanza se denomina método formulaico. Este método, primero trabaja la lengua en su estructura, léxico y situación comunicativa, para luego ser trasladado al proceso de enseñanza a partir de preguntas - respuestas, de la repetición y de la memorización para que se vaya consolidando, o mejor dicho rutinizando, una situación de comunicación.

En este sentido, el método formulaico, si bien se inserta dentro de los principios ontológicos como epistemológicos donde se concibe a la lengua como comunicación, y que a través de él generamos acciones, brinda la posibilidad de iniciar la enseñanza de la lengua a través de la rutinización de estructuras y contextos comunicativos donde se puede usarla. Por esta situación, consideramos la aplicación del método formulaico como una acción de reviviscencia antes que de revitalización.

Bajo esta mirada, el uchumataqo en realidad no es una primera lengua, sino se la asume como el aprendizaje de una segunda lengua, al considerar que los pobladores en general hablan el aimara y el castellano, en su mayoría como bilingües de cuna (López, 1993). Es decir, aprenden las dos lenguas desde la infancia en contacto con la familia y la comunidad. Por ello, consideramos al uchumataqo como una segunda lengua que va a ser introducida desde la escuela.

4.4.2. Descripción de la propuesta

La propuesta metodológica para la introducción de la enseñanza de la lengua uchumataqo llega a constituirse en la concreción de planes de clase donde se orienta, tanto la temática, como las estrategias metodológicas para abordar la enseñanza de la lengua, como veremos a continuación.

Tabla 5. Plan de clase 1 elaborado por un profesor de la escuela

Sisuch Kunkchay Sisuch thu: Wilk Janchhi Paxchay		
I. DATOS GENERALES		
-TEMA: Zoñijanchhinaka		
-OBJETIVO: Zoñijanchinaka paxchay		
-CONTENIDOS:		
VOCABULARIO	FRASES HERRAMIENTA (A traducir)	TEMA A INVESTIGAR
-Acha, qhara, qhochá, ñeñe, tusi, khuñi, minana, owe, kiyani, taxe, yukhi, osa, ata, etc.	-Chhulltaki ... -Jasiks ... -Mischay wilk ... -Shitachay -Chirschay	Las partes internas del cuerpo humano
-MATERIALES:		
DE AULA	DE INVESTIGACIÓN	
-Cuadro sobre el cuerpo humano. -Lotas con nombres del cuerpo humano. -Silueta de cuerpo humano. -CD interactivos sobre la enseñanza de la lengua uru	-Guía de entrevista sobre la lengua uchumataqo -Diccionarios de la lengua uchumataqo (Prof. Jorge Mamani) -Libros de consultas de diferentes autores.	
II. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
a) Lúdica		
1. <i>Cantamos una canción</i>		
<u>OWE</u>		
Chhi, piski, chhep. // Chhi, piski, chhep. // Owe, owe, owe. // Qocha, qocha. // Taxe, taxe, taxe. // Kiyani, kiyani, kiyani. // Chhi, piski, chhep... //		
2. <i>Explicamos sobre las partes de la cara como el oído, la nariz, la boca y los ojos, sus funciones y cualidades.</i>		
b) Investigativa		
-Recopilamos nombres del cuerpo humano que no sabemos en uru uchumataqo		
-En grupos de trabajo revisamos los libros y diccionarios.		
-Visitamos a los sabios de la lengua para recopilar los términos no conocidos en la lengua.		
c) Comunicativa		
-Dibujamos el cuerpo humano mencionando los nombres en uru.		
-Colocamos las etiquetas con nombres de las partes del cuerpo humano en la silueta dibujada.		
-Realizamos el teatro del enfermo y el doctor.		

Fuente: Elaborado Prof. Jorge Mamani, 2019.

Tabla 6. Plan de clase 2 elaborado por una profesora de la escuela

PLAN DE CLASE		
TÍTULO: Pequta usinchay		
I. DATOS GENERALES		
-TEMA:	Peske peske usinchay	
-OBJETIVO:	Paxchay sapa usinchizoñi lurkski	
-CONTENIDOS:		
VOCABULARIO	FRASES HERRAMIENTA (A traducir)	TEMA A INVESTIGAR
-Jugador = <i>Usinchzoñi</i> -Delantero = <i>Yukhusinchzoñi</i> -Defensor = <i>Nunskizoñi</i> -Armador = <i>Chhuñ usinchzoñi</i> -Arquero = <i>Cherekerzoñi</i> -Adversario = <i>Kekachini</i>	- ¿Qué jugadores necesitamos en un equipo de fútbol de salón? - <i>Chhul usinchizoñi wisnakti peks?</i> - ¿Quiénes son los rivales de un equipo? <i>Jeketchay kekachani?</i>	Términos usuales en el juego del fútbol de salón
-MATERIALES:		
DE AULA	DE INVESTIGACIÓN	
-Pelota = <i>Peqota</i> -Cancha = <i>Usiñich yoqha</i>	-Guía de entrevista para conocedores de la lengua uchumataqo. -Diccionarios de la lengua uchumataqo -Libros de uchumataqo	
II. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
a) Lúdica 10 minutos (explorar conocimientos previos)		
1. <i>Jugamos la pelota quemada en dos grupos de igual número</i>		
<u>JUEGO PELOTA QUEMADA</u>		
Se juega en la cancha de futsal, el terreno se divide en dos partes iguales y cada grupo en su área, el objetivo es lanzar con un balón a los integrantes del otro equipo, si le toca en alguna parte de su cuerpo y cae al suelo o se va atrás será quemado. Si agarra con las manos y no cae al suelo, no será quemado y seguirá el juego. El jugador que es quemado se irá al lado del equipo contrario en la parte de atrás que también podrá quemar. El ganador es el que quema a todos los integrantes del otro equipo.		
b) Investigativa		
-Recopilamos palabras usadas en el juego de futsal. -Consultamos a los sabios de la lengua uchumataqo sobre las palabras usadas en el juego, pero en su lengua. -Con las palabras investigadas aplicamos en el juego de la pelota quemada. -Realizamos flechas con los nombres de las posiciones de los jugadores.		
c) Comunicativa		
-Durante el juego mencionamos las posiciones de los jugadores. -Practicamos las posiciones con términos de las posiciones de los jugadores		

Fuente: Elaborado Prof. Emma Nicolas, 2019.

El plan de clase tiene dos dimensiones importantes: la dimensión operativa y la dimensión metodológica. La primera dimensión contiene la siguiente información:

- a) **El Título:** Brinda información al profesor sobre el contenido global que se desarrollará durante la clase. El título es un enunciado.
- b) **El tema:** Ofrece, de manera concreta, el tópico a desarrollar en la clase de lengua.
- c) **El objetivo:** Permite establecer con claridad qué es lo que deben aprender los estudiantes al finalizar la clase.
- d) **Los contenidos:** Se divide en tres aspectos: El primero se relaciona con el vocabulario y se recupera lo que se sabe del tema en la lengua a nivel de léxico. El segundo aspecto con las frases herramientas y permite construir/reconstruir, en forma de frases herramienta, la lengua uchumataqo. Como la lengua uchumataqo está en proceso de reconstrucción gramatical, la elaboración de frases herramienta debe considerarse con la comunidad y validación en plenarias o reuniones comunales. Finalmente, encontramos el tema a investigar, añadimos este aspecto ya que es importante seguir indagando, en la memoria de los recordantes, así como en otros materiales bibliográficos, el léxico y o estructuras propias del idioma para reinsertarlo en su enseñanza. De ahí que esta parte tiene un fuerte componente investigativo para ir enriqueciendo el repertorio léxico y las estructuras gramaticales de la lengua.
- e) **Los materiales:** brindan información sobre los recursos necesarios para implementar la clase. Estos se dividen en dos aspectos, el primero, donde se ofrece lo necesario para desarrollar las actividades propuestas, y el segundo, donde se brinda información sobre los materiales investigativos, es decir dónde podemos encontrar información sobre el léxico o enunciados en lengua. Entonces, se trata de activar en la clase la actividad

investigativa constante para recuperar lo que se ha documentado hasta ahora en los libros, así como dinamizar los materiales de enseñanza creadas para la enseñanza de la lengua.

Finalmente, en el plan de clase el profesor de lengua encontrará con claridad qué se enseñará y qué necesita para hacerlo. Remarcamos que, a diferencia de otras planificaciones, se intenta promover la actividad investigativa tanto como en el docente como en los estudiantes para recuperar lo que se sabe de la lengua, y trabajar las acuñaciones y neologismos para reinsertar la lengua en los procesos comunicativos.

La segunda sección, corresponde a los procedimientos metodológicos. Orienta al maestro sobre las actividades que debe desarrollar durante la clase para lograr el objetivo señalado. Esta área está dividida en tres etapas:

- a) **Etapa motivacional:** Esta etapa tiene la función de romper con la enseñanza de lengua tradicional, y motivar a los estudiantes para aprender la lengua. Esta etapa promueve actividades dinámicas que tienen relación con el tema, es decir, que además de generar un ambiente acogedor en la clase, trata de recuperar los conocimientos que tienen los estudiantes sobre el tema. Las actividades lúdicas propuestas, entonces, tienen la función de generar la comunicación ya en la lengua uchumataqo, introducir el vocabulario y las frases herramientas desde el inicio.
- b) **Etapa investigativa:** A través de actividades como entrevistas a los comunarios, revisión bibliográfica, etc. se incorpora la fase investigativa como una propuesta de trabajo que docentes y estudiantes deben asumir. Esta etapa es fundamental para recuperar la lengua, o los rastros que quedan de ella en los documentos existentes y en la

memoria de la población. La información recuperada proporcionará insumos léxicos, gramaticales, o neologismos para poder recuperar, documentar y reconstruir la lengua.

- c) **Etapa comunicativa:** Esta etapa tiene la intención de recrear situaciones de comunicación donde los estudiantes puedan hacer preguntas, puedan recrear una conversación, etc. Es decir, esta etapa promueve la práctica de la lengua. Siguiendo el método formulaico como procedimiento metodológico para reaprender la lengua, esta etapa podemos considerarla como el momento en el que se introducen las rutinas comunicativas, léxico y estructuras gramaticales sobre un tema específico, para que el estudiante vaya reproduciéndolas a través de la memorización, y, más adelante pueda introducirse en los procesos comunicativos dentro de las actividades cotidianas.

En general, la propuesta tiene el objetivo de introducir al estudiante de manera progresiva en el aprendizaje de la lengua indígena. Como, en el momento actual no contamos con hablantes, a través del método formulaico recuperamos lo documentado de la lengua hasta ahora en forma de guiones que deben aprender los estudiantes. Sin embargo, no se deja de lado los procesos comunicativos ya que también, la propuesta, recrea situaciones de comunicación como teatralizaciones, diálogos en la caza y pesca, al interior de la familia, entre otros; donde puede hacerse uso de la lengua, es decir, los guiones elaborados se lo aprenden dentro de situaciones comunicativas recreadas.

Finalmente, lo que no se sabe en la lengua se investiga para recuperar el léxico de los documentos escritos, o en su defecto proponer neologismos o acuñaciones para enriquecer el repertorio lingüístico del idioma. En tal sentido, la clase no es solo de enseñanza de la lengua, sino, de un proyecto educativo que permita, en adelante, reconstruir la lengua y generar situaciones de uso comunicativo para ser reintroducidas en la comunidad.

La propuesta metodológica trabajada con los maestros de la escuela se inserta en el paradigma funcionalista (Bikandi, 2000) ya que tiene por objetivo promover el uso de la lengua a través de estructuras fijas recreadas para cada actividad. En los talleres realizados, tanto los profesores, como los dirigentes comunales hicieron el esfuerzo de poder construir planes de clase en la lengua uchumataqo, esto es de vital importancia para ir reintroduciendo la lengua en la clase de lengua y en otras materias.

La propuesta, en general, pretende facilitar al profesor la enseñanza de la lengua proporcionándole la información necesaria para que pueda desarrollar una clase en lengua indígena. Los elementos como el tema, los objetivos, los materiales y los procedimientos metodológicos permiten al profesor/ra planificar sus clases de manera eficiente, y a través de ello, también aprender la lengua indígena.

4.4.3. Primer intento de construcción de frases herramienta en lengua uchumataqo

Las frases herramienta como Galdames (1998) menciona son aquellas estructuras comunicativas que permiten o facilitan los procesos de interacción comunicativa entre estudiantes y docente estudiantes en la lengua que se aprende. Estos pueden ser afirmaciones, preguntas, instrucciones o enunciados en lengua uchumataqo para promover el uso de la lengua meta durante las clases y evitar, en lo posible, un uso alternado de la lengua indígena con el castellano o el aimara.

Así, por ejemplo, los profesores junto a los comunarios, en uno de los talleres nos propusimos construir las frases herramientas para que puedan ser usadas en las interacciones comunicativas dentro y fuera de clases. Veamos algunos ejemplos:

El instrumento que se utilizó fue una ficha de trabajo donde se requería información sobre una diversidad de situaciones de comunicación posibles dentro la clase. Por ejemplo: exposiciones, presentaciones, saludos, etc., en las cuales los participantes puedan extraer frases herramientas a ser usados en clases de lengua. Como vemos en el ejemplo, surgieron varias alternativas que fueron pensados en castellano para luego ser traducidos a la lengua uchumataqo. La traducción de una lengua a la otra tiene que ver con la aplicación del método formulaico, ya que establece que las estructuras a ser aprendidas y enseñadas son construidas de forma consiente para ser enseñadas a los aprendientes de la lengua.

Por eso mismo, hacemos la diferenciación de estrategias de revitalización lingüística a estrategias de reviviscencia lingüística. El primero se aplica cuando hay hablantes de la lengua, y el segundo, cuando trabajamos la planificación lingüística sobre una lengua que no tiene hablantes, pero la encontramos aún en los recordantes de la lengua y en la documentación lingüística existente. El método formulaico podemos considerarla como una estrategia para reintroducir la lengua que perdió su cualidad funcional en contextos de comunicación. Por ello, a pesar de los esfuerzos una lengua que está muerta o dormida, al revivirla, ya no será la misma (Hinton, 2001c). Pese a este riesgo, apostamos por el mantenimiento de la diversidad lingüística antes que su extinción.

Para terminar, las frases herramientas se convierten en un componente muy importante para empezar a impartir las clases en lengua uchumataqo, sin ellas, corremos el riesgo de acudir a la traducción o al cambio de código del uchumataqo al aimara o castellano para enseñar la lengua. Si bien esto es aceptable, teniendo en cuenta que la lengua se encuentra en un estadio de reviviscencia, es necesario fomentar el mayor tiempo de uso de la lengua; justamente las frases herramienta tienen esa finalidad.

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

A manera de conclusiones, planteamos algunas reflexiones en relación a la situación sociolingüística de la lengua, la propuesta de planificación lingüística y su proceso de enseñanza. Primero, hay una necesidad de introducir el uso de la lengua en la cotidianidad de las actividades propias de la comunidad. Una lengua que no tiene actividades en las cuales se la use llega indeclinablemente a ser desplazada, y si en el proceso de recuperación lingüística no se toma atención sobre los usos que se le debe dar, además del corpus lingüístico, corremos el riesgo de documentar la lengua sin trascender en las funciones sociales que puede cumplir.

A nivel del diagnóstico encontramos que la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo son los elementos centrales que dan pie a la incorporación de la lengua indígena en el currículo regionalizado. Sin embargo, los contenidos desarrollados en el nivel primario y secundario limitan el uso de la lengua a saludos y la producción de textos con oraciones simples, en tanto que los contenidos gramaticales, históricos y literarios propias de la comunidad serían los que más se priorizan. Bajo estas condiciones, no es posible visibilizar una real educación bilingüe donde se norme el uso de las lenguas en tiempos, contenidos y áreas temáticas.

Al analizar los currículos y las prácticas que desarrollan los maestros en la escuela, consolidamos la idea de que la enseñanza de la lengua indígena puede convertirse en el puente que facilite los procesos de transferencia, no solamente lingüística, sino cultural y cognitiva. Somos conscientes de que los conocimientos expresados desde la cosmovisión originaria y occidental son diferentes, apelamos por un diálogo intercultural. Esto supone que la enseñanza de la lengua puede ser el eje articulador que permita, a través del diseño y

desarrollo de sus contenidos y metodologías, ser el puente para recuperar la lengua en el espacio educativo, así como se lo demanda y expresa en el currículo base y regionalizado.

Es necesario aclarar que, a diferencia del reaprendizaje de la lengua en la comunidad a través de las actividades cotidianas, el escenario educativo viene inmerso en el desarrollo de sus contenidos curriculares, que no podemos negar, de ahí que este espacio, además de recuperar la cotidianidad de la vida uru en la enseñanza de la lengua, no puede dejar de abordar temáticas concretadas por la ciencia, en un sentido de diálogo intercientífico.

Desde nuestros hallazgos, es imposible pensar en el mantenimiento del conocimiento y de las prácticas culturales propias de un pueblo reemplazando la lengua, simplemente porque el medio interpretativo por el que se lee y comprende la realidad es otro, y por ser otro código, es imposible que exprese significaciones culturalmente propias. No obstante, si bien puede darse la situación de que tal reemplazo sea consensuado y decidido desde el interior del pueblo, habrá quienes cuestionen que la identidad también vaya cediendo paso y termine, a su vez, desapareciendo de a poco. Así, pareciese que no solo estamos ante un contexto donde, con esfuerzo, se presencie las huellas de una lengua sino también las huellas de una cultura.

Respecto a la propuesta construida con profesores y comunarios es un intento de planificación lingüística en la escuela donde se trabajó principalmente el currículo y la propuesta metodológica de enseñanza para la lengua indígena uchumataqo. Esto supuso, en primera instancia, compatibilizar los conocimientos indígenas con los que enseña en la escuela en las diferentes materias. Un problema que atravesamos fue justamente la ausencia de prácticas culturales que puedan visibilizar el conocimiento local Uru Irohito. Entre los principales aspectos recuperados obedecen a la caza y la pesca, actividades que caracterizan

la pueblo, de ahí es que aún permanece algún repertorio lingüístico en lengua uchumataqo sobre estos dominios, sin embargo, es necesario advertir que la reconstrucción de una lengua también supone la reconstrucción del conocimiento local.

La comprensión de las propias categorías conceptuales y temáticas de los urus es una demanda que tiene que ser profundizada. El contacto con la cultura aimara y castellana no solamente ha desplazado la lengua indígena, sino la propia comprensión de los urus Irohitos de su cultura y cosmovisión. No es casual que, en todo el currículo regionalizado aparezcan categorías culturales temáticas uru chipayas y no Irohitos, pues la asimilación cultural y lingüística que vivieron los Irohitos fue progresiva y agresiva a la vez.

Este proceso de asimilación sustituyó por completo su lengua y con ella gradualmente desaparecieron y mermaron las prácticas culturales propias y singulares a este pueblo. Ahora encontramos falta de certeza, olvido y en algunos casos incluso a un desconocimiento de ellas. De ahí es que la compatibilización de contenidos fue un desafío que falta profundizar. Lo que presentamos es un primer intento que permita, por lo menos, motivar a la búsqueda de sus raíces en los propios dueños de la lengua uchumataqo.

Un logro importante de la propuesta es la incorporación de un horario determinado para la enseñanza de la lengua. Antes de nuestra intervención en la comunidad y la escuela, la enseñanza de la lengua se la asumía como una transversal, es decir, los profesores en sus clases recuperaban algo de la lengua como los números o los saludos, pero, no tenía la intención real de incorporar la lengua en el currículo. En este contexto, fruto de las gestiones realizadas, se asigna una hora diaria de enseñanza de la lengua uchumataqo, aspecto que viene a contribuir también a las innovaciones que se realizan dentro de la Unidad Educativa Uru Irohito como Unidad Educativa Referencial.

La propuesta de planificación lingüística en la escuela supuso la construcción de una

propuesta metodológica que brinde a los maestros, de manera concreta, los procedimientos y contenidos a desarrollar durante la clase en lengua indígena, y además que el profesor, que no es de la lengua, pueda visualizar los aspectos culturales y lingüísticos propios de la comunidad para que pueda abordarlos, de manera transversal, en sus clases.

La metodología construida se fundamenta en el paradigma funcionalista ya que se concibe la lengua como comunicación, de ahí es que se deriva su aprendizaje mediante la interacción en situaciones de comunicación. Sin embargo, por la carencia de hablantes funcionales de la lengua, la explicación funcionalista se articula al método formulaico.

El método formulaico consiste en recrear situaciones de comunicación a través de la traducción directa de la lengua que se usa a la lengua que se aprende. Se elabora líneas y secuencias del discurso en lengua indígena, para ser enseñados y aprendidos dentro la escuela. Este método recupera actividades propias del método gramática- traducción, como la traducción, la repetición y la memorización. Otra cualidad es la rutinización de las secuencias del habla en situaciones de comunicación, de tal forma, que se puedan ir construyendo los pilares para nuevamente hacer uso de la lengua en la vida cotidiana.

Finalmente, la propuesta tiene un componente investigativo muy importante. En todas las clases se explicita actividades de investigación que permita identificar, recuperar, o reconstruir segmentos de la lengua para ser incorporados en el uso cotidiano, así como de reforzar las actividades de normalización lingüística que persigue la comunidad.

En definitiva, el éxito de la propuesta construida dependerá, en adelante, de la fortaleza que tenga la comunidad para mantener y fortalecer la enseñanza de su lengua en la escuela. Asimismo, no es posible un éxito a corto y mediano plazo, si los profesores no son comprometidos con su trabajo y específicamente con las ideologías y políticas lingüísticas locales que promueven los Urus Irohitos a favor de su lengua indígena.

BIBLIOGRAFÍA

- Amery, R. (2014). Reclaiming the Kurna language: A long and lasting collaboration in an urban setting. *Language Documentation and Conservation*(8), 409-429. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10125/4613>
- Amery, R. (2016). *Warraparna Kurna! Reclaiming an Australian language*. Adelaide: University of Adelaide Press.
- Amery, R. (2016a). Chapter 34: The Kurna diaspora and its homecoming: Understanding the loss and re-emergence of the Kurna language of the Adelaide Plains, South Australia. En P. Austin, H. Koch, & J. Simpson, *Language, land & song: Studies in honour of Luise Hercus* (págs. 505-522). London: EL Publishing.
- Amery, R. (2016b). *Warraparna Kurna! Reclaiming an Australian language*. Adelaide: University of Adelaide Press.
- Amery, R. (2017). Kurna reclamation and re-introduction. *Revista Linguística/ Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 13(1), 262-280.
- Appel, R., & Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Aranda, E. (2010). *El uso de secuencias formulaicas en hablantes de español L2 de nivel muy avanzado*. Tesis de Maestría. Stockholm: Universidad de Estocolmo.
- Araneda, E. (2010). *El uso de secuencias formulaicas en hablantes de español L2 de nivel muy avanzado*. Universidad de Estocolmo.
- Areiza, R., Cisneros, M., & Tabares, L. E. (2004). *Hacia una nueva vision sociolingüística*. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- Arviso, M., & Holm, W. (2001). 16. Tséhootsoóidi Ólta'gi Diñé Bizaad Bíhoo'aah. A Navajo Immersion Program at Fort Defiance, Arizona. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (págs. 203-216). San Diego: Academic Press.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baldwin, D. (2003). Miami Language Reclamation: From Ground Zero. *Speaker Series*, 24, 1-25.
- Bikandi, U. R. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación Infantil y Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bourdieu, P. (1999). El mercado lingüístico. *Cuestiones de sociología*, 120-136.
- Brenzinger, M. (1998). Various ways of dying and different kinds of deaths: Scholarly approaches to language endangerment on the African Continent. En K. Matsumura,

- Studies in endangered languages: Papers from the International Symposium on Endangered Languages Tokyo. November 18-20, 1995* (págs. 85-100). Tokyo: Hituzu Syobo.
- Cerrón Palomino, R. (2006). *El chipaya o la lengua de los hombres del agua*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chilisa, B. (2012). Situando Los Sistemas de Conocimiento. *Indigenous Research Methodologies*, 1-42.
- Cisternas, C., & Vallejos-Romero, A. (2019). La planificación lingüística desde una sociología sistémica del lenguaje: Un análisis desde los casos del Mapudungún, el Sami y el Maorí. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 117-136.
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cooper, R. (1997). *La Planificación Lingüística y el Cambio Social*. United Kingdom: Cambridge University.
- Córdova H., L. (2015). Iniciativas para la Revitalización de Lenguas en Riesgo del Sur de México. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 15(1), 5-19. Obtenido de <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/366>
- Costa, D. (1994). *The Miami-Illinois language*. PhD dissertation. Berkeley: University of California.
- Créqui-Montfort, G., & Rivet, P. (1927). Linguistique bolivienne. La langue Uru ou Pukina. *Journal de la Société des Américanistes*, 19, 55-116.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Currículo Regionalizado Uru. (2013). *Currículo Regionalizado de la Nación Uru (Chipaya-Poopó-Irohito)*. La Paz/Oruro: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Dale, P. (1997). *Desarrollo del lenguaje: Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- Denison, N. (1977). Language death or language suicide. *Linguistics*, 13-22.
- Eaton, K. (16 de junio de 2017). *Myaamia Center & Language Revitalization: Finding New Ways for Languages to Live*. Recuperado el 02 de octubre de 2018, de Indian Country Today: Digital Indigenous News: <https://newsmaven.io/indiancountrytoday/archive/myaamia-center-language-revitalization-finding-new-ways-for-languages-to-live-9gjV7J57DkidNywDYYr57w/>
- Fernández, M. (2006). Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*(36), 319-347.
- Flores F., J. (2011). *Antología de textos para la revitalización lingüística*. México: INALI, LINGUAPAX.

- Flores Farfán, J. A., & Córdova Hernández, L. (2012). *Guía de Revitalización Lingüística: Para una Gestión Formada e Informada*. México: CIESAS.
- Forquin, J. C. (1984).). La sociologie du curriculum en Grande - Bretagne. Une nouvelle approche des enjeux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, XXV(2), 211-232.
- Galdames, V. (1998). *Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua*. La Paz: PROEIB Andes.
- Gara, T. (december de 1990). The Life of Ivaritji ('Princess Amelia') of the Adelaide tribe. *Journal of the Anthropological Society of South Australia. Special Issue Aboriginal Adelaide*, 28(1 & 2), 64-104.
- García, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Madrid: Universidad de Almería.
- Gómez, J., & Jarrín, G. (2015). Hacia una ecología de la revitalización lingüística. *Revista del Patrimonio Cultural del Ecuador*, 08-29.
- Gonzales, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Pax.
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1992). *Introduction to Applied Linguistics*. Addison Wesley: Cambridge University Press.
- Hagège, C. (2001). *No a la muerte de las lenguas*. España: Paídos.
- Hannss, K. (2008). *The Lost Language of the Urus of Bolivia. A Grammatical Description of the Language as Documented between 1894 and 1952*. Leiden: CNWS Publications.
- Haugen, E. (1959). Planning for a standar language in modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 08-21.
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. Palo Alto, Palo Alto: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1983). The implementation of corpus planning: theory and practice. En J. Cobarrubias, & J. Fishman, *Progress in Language Planning: international perspectives* (págs. 269-289). Berlin: Mouton.
- Hemming, S. (1990). 'Kaurna' identity: A brief history. En T. Gara (Ed.), *Journal of the Anthropological Society of South Australia. Special Issue* (Vol. 28, págs. 127-142).
- Hinton, L. (2001a). Language revitalization: An overview. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (págs. 3-18). San Diego: Academic Press.
- Hinton, L. (2001b). Introduction to the Welsh Languages. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language* (págs. 103-104). San Diego: Academic Press.

- Hinton, L. (2001c). Chapter 31. Sleeping Languages Can They Be Awakened? En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (págs. 413-417). San Diego: Academic Press.
- Hinton, L. (2001d). Chapter 17: The Master-Apprentice Language Learning Program. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (págs. 217-226). San Diego: Academic Press.
- IPELC. (2017). *Revitalización Lingüística. Nidos Bilingües. Documento Conceptual*. Santa Cruz de la Sierra: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Joseph, B. (2015). Language contact. En *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Wright, James ed., págs. 300-306). Ámsterdam: Elsevier.
- King, J. (2001). Chapter 11. Te Kōhanga Reo. Māori Language Revitalization. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (págs. 119-128). San Diego: Academic Press.
- Kloss, H. (1969). *Research possibilities of group bilingualism: a report*. Quebec: International Center for Research on bilingualism.
- Latorre, M. (10 de febrero de 2016). *EDUCACIÓN, Instrucción, aprendizaje y formación*. Obtenido de Blog Marino Latorre: <http://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Educaci%C3%B3n-Instrucci%C3%B3n-aprendizaje-formaci%C3%B3n.pdf>
- Lomas, C. (1994). *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de Lenguas*. Barcelona: Paidós.
- López, L. E. (1993). *Lengua*. Bolivia: UNICEF.
- López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes/Plural.
- 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*, 205-338.
- López, L. E., & Murillo, O. (2006). *La reforma educativa boliviana: lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones*. Cochabamba: Corporación Andina de Fomento; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura .
- Luhmann, N., & Torres, J. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. Universidad Iberoamericana.
- Machaca, G. (enero-junio de 2010). De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional. *Revista guatemalteca de educación*, Año 2(3), 71-118.
- Machaca, G. (2014). *Situación sociolingüística y plan estratégico de recuperación y desarrollo de la lengua del Pueblo Iruhito Urus*. Cochabamba: Ministerio de Educación/ FUNPROEIB Andes.

- Maher, J. (1995). Ainu in Japan: Language loss, language recovery. *International Christian University Publications III-A. (Asian Cultural Studies)*, 73-95.
- Melero, N. (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Metzenrath, R. (26 de mayo de 2017). *The AFL's Aboriginal Origins*. Obtenido de AIATSIS. Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander: <https://aiatsis.gov.au/>
- Meyer, L., & Soberanes, F. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. Oaxaca: Impretei S.A.
- Miamination.com. (13 de agosto de 2020). *Kiiloona myaamiaki. The Miami Tribe of Oklahoma*. Obtenido de Miami Tribe of Oklahoma: <https://miamination.com/eewansaapita>
- Ministerio de Educación. (20 de diciembre de 2010). *Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" N° 070*. Obtenido de Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación: www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo
- Ministerio de Educación. (2012). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. Serie Currículo. Documento de Trabajo. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2014). *La Nueva Educación en Bolivia: El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*. Cuadernos para la Socialización del MESCP. Equipo PROFOCOM. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Obtenido de <http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/descargarMatPar/92>
- Molina, R., & Albó, X. (2005). *Gama étnica y lingüística de la población*. La Paz: Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia.
- Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Mosquera, M. (2019a). "Entre la vida y la muerte": Situación sociolingüística y socioeducativa del uchumataqu. En H. Soria Galvarro (Ed.), *Aproximaciones al pensamiento crítico. Reflexiones epistemológicas sobre la realidad social boliviana* (págs. 45-99). Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Mosquera, M. (2019b). La lengua uchumataqu de los Irohito Urus: Una experiencia de 'revitalización' lingüística sin nativohablantes. En S. Castro, & M. Mosquera (Coords.), *Subversiones: Revista de Investigación*. Año 4(5), págs. 185-226. Instituto de Investigaciones IIFHCE-UMSS. Cochabamba: Gráfica "J.V."
- Mufwene, S. (2002). Colonization, globalization, and the future of language in the twenty-first century. *International Journal on Multicultural Societies: IJMS*.
- NCPE. (07 de febrero de 2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

- O'Rourke, B., & Ramallo, F. (2011). The native-non-native dichotomy in minority language contexts. Comparisons between Irish and Galician. *Language Problems & Language Planning*, 35(2), 139-159.
- Pawley, A. (1992). Formulaic Speech. En W. Bright (Ed.), *Oxford international encyclopaedia of linguistics* (Vol. 4, págs. 22-25). Oxford: Oxford University Press.
- Pereira, S. (2013). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: Un análisis de percepciones. *Lenguaje*, 41(2), 383-406.
- Powell, J. (1973). Raising pidgins for fun and profit: A new departure in language teaching. *Proceedings of the Pacific Northwest Conference on Foreign Languages*(17), 40-43.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sichra, I. (2008). Cultura Escrita Quechua en Bolivia: Contradicción en los Tiempos del Poder. *Revista Página y Signos, Año 1*(3), 133-158.
- Stewart, W. (1968). A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. En J. Fishman, *Readings in the Sociology of Language* (págs. 531-545). The Hague: Mouton.
- Teichelmann, C., & Schürmann, C. (1840). *Outline of a grammar, vocabulary, and phraseology, of the Aboriginal language of South Australia, spoken by the natives in and for some distance around Adelaide*. Adelaide: Published by the Authors at the native location.
- Tomasello. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tsunoda, T. (2006). *Language Endangerment and Language Revitalization: An Introduction. [Lenguas en peligro y revitalización de lenguas: Una introducción]*. Berlín: Mouton de Gruyter. Obtenido de <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/20380>
- Velasco, P. (2009). *Uchumataqu. Cultura y lengua de los urus*. La Paz: THOA.
- Vellard, J. (1967). *Contribución al Estudio de la Lengua Uru*. Buenos Aires: Centro de Estudios Lingüísticos de la Universidad de Buenos Aires.
- Warner, N., Luna, Q., & Butler, L. (junio de 2007). Ethics and Revitalization of Dormant Languages: The Mutsun Language. *Open-access journal: Language Documentation & Conservation*, 1(1), 58-76. Obtenido de <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/html/10125/1727/warner.pdf>
- Weinstein, B. (1980). Language planning in Francophone Africa. *Language Problems and Language Planning*, 4(5), 55-77.
- Wesley, L. (2007). *Miami Language Reclamation in the Home: A Case Study*. (Tesis de doctorado). Berkeley: University of California.

- Wesley, L. (2008). When Is an “Extinct Language” Not Extinct? En K. King, N. Schilling-Estes, J. Jackie, L. Fogle, & B. Soukup, *Sustaining Linguistic Diversity: Endangered and Minority Languages and Language Varieties* (págs. 23-33). Washington: Georgetown University Press.
- Wiley, T. (1996). Language planning and policy. En S. Mckay, & N. Hornberger (Edits.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (págs. 103-148). New York: Cambridge University Press.
- Wilson, W., & Kamana, K. (2001). 13. "Mai Loko Mai O Ka 'Tni: Proceeding from a Drem. The 'Aha Pūnana Leo Connection in Hawaiian Language Revitalization. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization* (págs. 147-176). San Diego: Academic Press.
- Zurita, J. (2018). *!Ni muerta, ni extinta!, !Mi lengua es el uchumataqu!: Reviviscencia de la lengua de los Iruhito Urus, del departamento de La Paz.* (Tesis de maestría) Cochabamba: PROEIB Andes.

ANEXOS

Álbum fotográfico de la investigación



Autoridades comunales de Irohito e investigador del IIFHCE-UMSS.



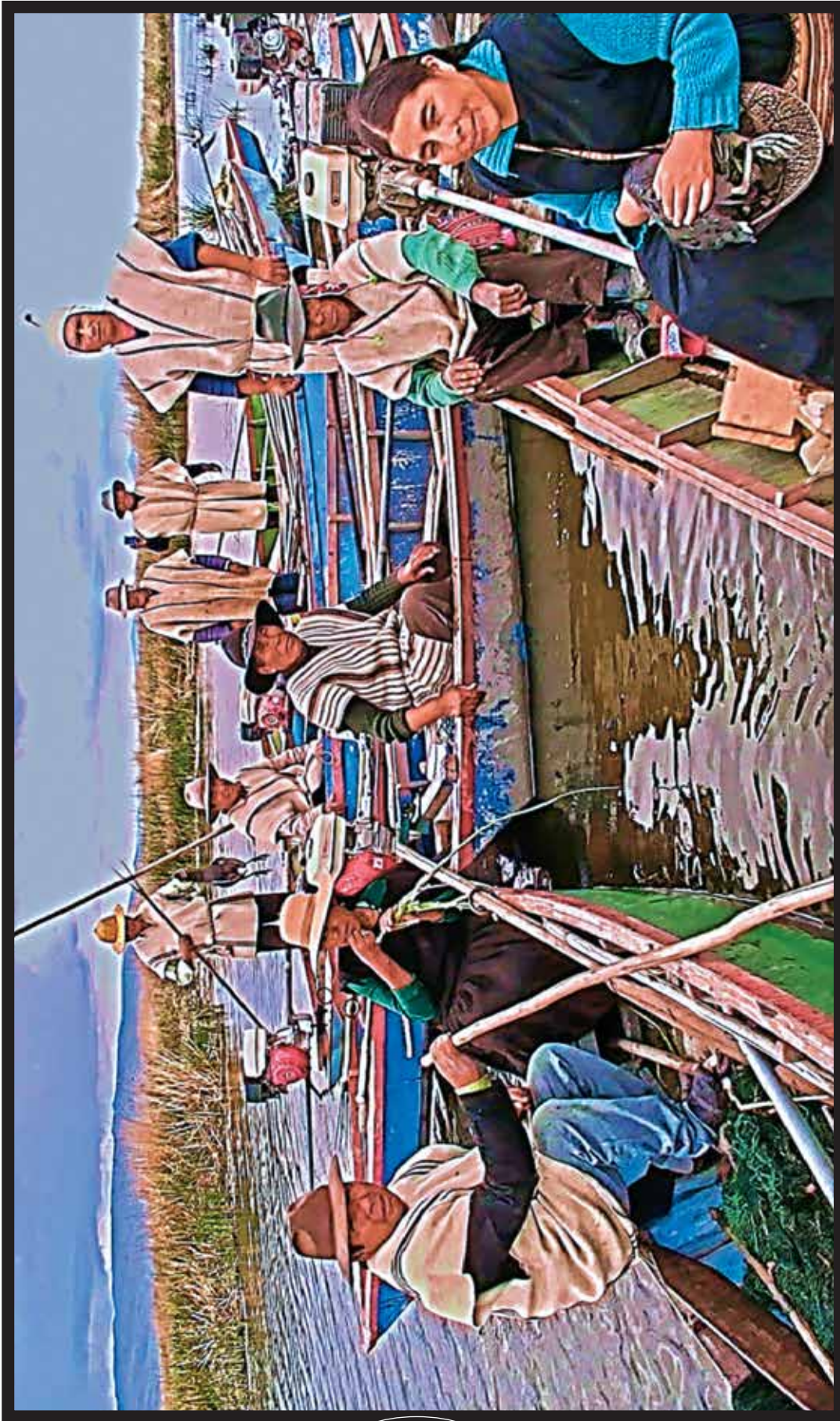
Equipo de trabajo conformado por directores y profesores de la U.E. Irohito Urus, la técnica del ILC, el facilitador de la lengua uchumataqo y el investigador del IIFHCE



Maestros de la Unidad Educativa “Uru Irohito”, nivel secundario.



Profesoras y Técnica del ILC-Uru trabajando en grupo



Pobladores urus en un día de caza



La presente publicación cuenta con el auspicio del Programa de Cooperación a la Investigación Científica.



Nuestros primeros pasos: Planificación Lingüística de la lengua uchumataqo en la escuela

Marbin Mosquera Coca

