

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

LA DINÁMICA DE DOS LENGUAS INDÍGENAS Y DEL CASTELLANO EN DOS COMUNIDADES: SAQSANI Y MARKA KUNKA

Víctor Hugo Mamani Yapura

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de magister en Educación Intercultural Bilingüe.

Asesor de tesis Dr. Pedro Plaza Martínez

Cochabamba, Bolivia

2011

La presente tesis La dinámica de dos lenguas indígenas y del castellano en dos comunidades: Saqsani y Marka Kunka, fue aprobada el.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

Dedicatoria

*A Waskar y a Killa
por haberme iluminado
en el sendero de la EIB*

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que han hecho posible la culminación de este trabajo. En principio quiero agradecer a las autoridades del **ayllu Sikuya** por haberme dado el apoyo suficiente para insertarme en la comunidad. Asimismo, quiero agradecer a las personas de la comunidad de **Marka Kunka, Saqsani, Q´uwani, Qapunita, Machaya y Jiripuqu** por haberme guiado e impulsado en mi trabajo de tesis. También quiero agradecer a las profesoras: Adela Chiri, Rosio Ballesteros, Alicia Palla, Zulema Inca y al profesor Daniel Jiménez por haberme abierto las puertas de sus Unidades Educativas.

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo económico de la Cooperación Técnica de Bélgica (CTB). Agradezco a todas las personas que trabajan en esta institución por su respaldo económico.

Agradecer a la Facultad de Humanidades y al PROEIB-Andes por haberme dado la oportunidad de seguir con mi actividad académica, asimismo, quiero agradecer a los docentes de la maestría por haber compartido sus conocimientos en los momentos de clases. Agradecer especialmente al Dr. Pedro Plaza (mi tutor) quien, desde un inicio, me acompañó con sus sugerencias y comentarios.

Resumen

La presente investigación da cuenta sobre la situación conflictiva que se genera entre el aimara, el quechua y el castellano en dos comunidades (**Marka Kunka** y **Saqsani**) del **ayllu Sikuya**. En ambas comunidades, producto de los encuentros y desencuentros que se dan entre los usuarios de las lenguas, el quechua va siendo cada vez más funcional, especialmente en la primera comunidad.

Los habitantes de Chayanta y Llallagua han marcado el rumbo lingüístico de muchas comunidades del **ayllu Sikuya**, en especial de aquellas que se encuentran próximas a Chayanta. En esa relación permanente a la vez asimétrica entre el mundo rural y urbano, la lengua quechua, en un principio, se ha difundido en comunidades como **Qapunita** y **Q'uwani**. Con el pasar de los años esta lengua se ha impregnado en **Marka Kunka**, situación que ha sido profundizada con la llegada de la escuela y la relación comercial y laboral con la gente de Llallagua. De ahí que el quechua ha llegado a constituirse en la lengua de comunicación de los adultos y niños. En consecuencia, el aimara se ha reducido cada vez más a lo rural y a lo familiar. Por su parte, si bien el castellano pervive, únicamente, entre los muros de la escuela no deja de ser anhelado por los comunarios.

En **Saqsani** el panorama sociolingüístico dista de **Marka Kunka**. La lengua de mayor uso es el aimara en los diferentes contextos de la comunidad. Asimismo, los usuarios de esta lengua son tanto adultos como niños/as. Las generaciones jóvenes emplean esta lengua para comunicarse entre ellos y con sus mayores. Sin embargo, aunque el aimara es funcional en todos los ámbitos de la comunidad eso no garantiza su vitalidad, ya que desde afuera y desde la comunidad se van tejiendo ideologías negativas en torno a esta lengua. Por ejemplo, los maestros han visto al aimara como un obstáculo en su práctica didáctica en el aula. Esta situación negativa ha ocasionado que los padres de familia decidan, de manera colectiva, interrumpir la transmisión intergeneracional.

Palabras claves: **Ayllu Sikuya**, desplazamiento del aimara, contacto de lenguas y lenguas indígenas en el Norte de Potosí.

Kimsa simipa puriynin Marka Kunkapiwan Saqsanipiwan

1. QALLARIY

Kay jatun llamk'aypi qhichwap, aymarap chanta kastilla simip puriyninkuta rikhuchinchik, chayta qhawarinapaq ayllu Sikuyapi iskay llaqtaman chimparyku: Marka Kunka, Saqsani. Tukuy chaymanta qhichwa simipi parlarisunchik, sut'inchaspa chay kimsa simip puriyninta. Waturina imaynatachus aymara simi unay kawsarqa chantapis imaynatataq qhichwa kawsarqa. Kay watuyipi kastilla simita mana karunchanachu tiyan, kay simiqa mana qhichwa jinachus ayllu Sikuyaman yaykurqa: yachaywasiwan khuska yaykumun. Chayrayku kastilla simita kay jatun ruwaypi waturiyku. Kay juch'unchayta qallarisunchik qhipa aymarap kawsayninta waturispa imaraykuchus, qhawasqayman jina, qhipa waturiyqa astawan ch'uwata kay kimsa simi puriyta rikhuchiwasun.

2. AYMARAP ÑAWPA KAWSAYNIN

Unayqa, manaraq españoles chayamuchkaptin kay maypicha ayllu Sikuya kachkan, iskay suyu karqa: Charkas chanta Qaraqara. Kaykunataq, Platt (1999) qhawasqanman jina tinkurqankuña inkakunawan. Inkaqa aymarakunata wakinta Ecuador chiqaman wakintataq Qhuchapampaman sarata inkapaq tarpunankupaq apasqanku. Tukuy chay willaypi Plattqa mana simita waturinchu, mana willawanchikchu imaynatachus qhichwa simi chay pacha chay iskay jatun suyupi purirqa. Platt willasqanman jinaqa, juk sut'i kachkan ñuqanchikpaq, kay maypicha ayllu Sikuya kunan taripakuchkan aymara simita parlasqanku chantaraq qhichwa yaykumun inkakunawan. Kastillanumanta parlaspari, kay simiqa Españoleswan chimpaykamun.

Españoles chayamuytawanqa juch'uy llaqtakunata jatarichinku: ayllu Sikuyap qayllanpi Chayantata jatarichinku, chaytaqa kampu runa tiyananpaq, wak yuyayta churananpaq, chantapis runakunata ratu tantanapaq quyaman kachanapaq tukuy chaypaq Chayantata españoles jatarichirqanku. Ruwaypitaq mana jinachu karqa, kampu runaqa jallp'aman yachasqajina chay pacha kampullaman tarpuq ripuq. Chayantapitaq Tata kuralla tiyakuq wakin qhuya llamk'aqkunawan. Raymikunallapi kampu runakuna Chayantapi tantakuq. Tumpamanta tumpa llaqta runakunaqa wak jinata kampu runata qhawariyta qallarín, pisichayta qallarinku. Kampu runaqa manapis yachanmanjina qhawasqa karqa, chayrayku chay pachaqa kampu runaqa jallp'arayku ima qillqiykunata Potosi jatun llaqtaman apanan

karqa, tampukunatawan pichanan karqa. Simikunamanta parlaspaqa, chay Chayantapi runakunaqa qhichwatawan kastillanutawan parlarqanku, aymara simitaq astawan kampuman t' aqasqa karqa.

Kunanqa Chayanta llaqtapiqa tapusqaymanjinaqa mana aymarata parlankuchu, qhichwatawan kastilla simitawan aswan apaykachanku. Escuelapiqa wawakunaqa qhichwata kastillatawan parlanku. Kikin Chayantapi don Gregorio tiyakun, pay Janq'u Qullumanta jumpun. Paypa tatanqa aymarata parlaq, chayraykulla ñisunman Chayanta qayllapi tiyaqkunaqa unayqa aymarata parlaq. Kunanqa don Gregoriop wasinpi qhichwalla parlakun: wawanpis allchhinpis qhichwallata apaykachan.

3. SIMIKUNA JAWA LLAQTAPI

Ayllu Sikuya qayllapi Chayantajina qhuya llaqtakuna tiyallantaq. Kaykunaqa mana unaychu jatarisqanqa, Llallagua Katavijina 1900 qallariyta rikhurinku, maypicha ayllu Chullpa Jallp'an chaypi qhapaq runakuna wasichanku. Wasichaytawan kampumanta runata llamk'anankupaq qhuyapi apamurqanku, ayllukunamanta runakunataq mana tiyayta atisqankuchu tarpuna jallp'an ayllunkupi kaptin. Chay pacha qhapaq runakunaqa kampu runa qhipakunanta wata junt'ayta qhuyapi munarqa. Manataq jinachu karqa, chayrayku chay qhapaq runakunaqa Qhuchapampamanta runakunata apamurqanku qhuyapi llamk'anankupaq. Simimanta parlaspaqa, kay runakunaqa mana kastillanullatachu yacharqanku qhichwa simitawan parlarqanku. Jinamanta qhichwa simiqa sut'inchakun kay qhuya llaqtakunapi. Paykunaqa mana qhuyallapichu llamk'arqanku tukuy laya puquykunata ranqharqanku. Chayjinamanta qhichwa simiqa tumpamanta tumpa llaqtachakun kay qhullaqtakunapi aymarataq aswan kampuman karunchakapun, kampu runalla aymarata apaykachan. Chayraykumanta pacha Llallaguapi runakunaqa qhichwata kunankama apaykachan. Pikunachus pach'akunata mikhunata ranqanku qhichwata apaykachanku. Chayrayku, Marka Kunkamanta Saqsanimanta riqkuna Llallaguapi quichwata parlanan tiyan. Jinamanta Marka Kunka Saqsani runakuna aswan qhichwaman k'askayta qallarinku. Kampu runakunapaq llaqta runakunaqa mana kastilla simillatachu yacharqa, paypa qhichwatawan parlarqa, chayrayku mana aymarallatachu yachana karqa.

4. WARMIKUNA QHICHWATA APAMUN

Pikunachus Chayanta qayllapapi tiyaqkuna qhichwata apaykachanku. Q'uwani, Waych'uqu Qapunitapiwan qhichwata juchuyman pacha parlanku, chaymanta warmikuna qusachaytawan Marka Kunkaman Saqsaniman rinku tiyaq. Kay warmikunaqa ñawpaqta Marka Kunkaman chayanku. Tata modestopa warmin waych'uqumanta karqa, pay unayña chayamusqan (1930) Marka Kunkapi qhichwamanta wawakunanman parlaq. Kay wawakunaqa astawan qhichwata masinkunawan apaykacharqanku. Jinallamanta wakin wawakuna, tatakuna qhichwa simiman k'askaykapunku. Kay warmikuna qhichwata apaykachayta qallarinku ruwaykunankupi chayrayku wawanku qhichwaman pisimanta pisi qhawatatanku. Kunanqa, Marka Kunkapi iskay wawalla aymarata yachan, wakinkunaqa qhichwallataña parlanku. Don Rogeliop juchuy imillan qhichwallata parlan, pay sutikun Maribel. Maribelpa mamanqa ayllu Laymimanta mana aymarata yachanchu. Maribelpata tatanpis awilanpis aymarata yachakuchkan. Paykunataq qhichwallata Maribelman parlachinku. Chayrayku ñisunman warmikunaqa Marka Kunkaman qhichwata apaykamun. Kunankamapis qhichwa warmis Marka Kunkaman jamuchkallanpuni: Maribelpa maman jina.

Qharikunapis qhichwata Marka Kunkaman apaykamunku. Paykunaqa llaqtaman rispa qhichwata apaykamunku. Jina qusachaspaqa warmichaspapis qullqi ima rantinapaqpis munana, chayraykutaq qharikaq llaqtaman llamk'aq rin warmitaq wasipi wawawan uywaykunawan ima qhipakun, chaykama qhari Llallaguaman rin, chaypi wakin semanasta qullqi jap'inanrayku tiyamunqu. Wakin albañilmanta q'ipispa ima llamk'anku, jinallapi qhichwata yachapunku. Llallaguapiqa llamk'anaq ima ranqhanapaqpis qhichwa simita apaykachana tiyan, chayrayku Marka Kunkapi tatakuna mamakuna qhichuwata yachaywasi yachachinanta munanku.

Juk pisi parlaypi ñisuman, warmikunaqa qhichwata apaykamun ranchunkumanta: Q'uwani, Qapunita Waych'uqu. Qharikunataq qhichwata apaykamunku llaqtaman llamk'aq rispa. Jinallamanta qhichwa simi Marka Kunkapi jatarin. Kunataq mayllapipis qhichwallata runakuna apaykachanku.

Yachaywasi ukhupi yachachiqpis wawakunapis qhichwata apaykachanku. Kaypi yachachiq wakinpi kastilla simita apaykachan, wakinpi qhichwata. Wawakuna yachachiqman qhichwallata parlachin: juk pacha yachachiqwan parlachkaptiy juk juchuy

wawa chimpaykamun, paytaq yachachiqta ñin: “profesora Javier jayt’aykuwan”, Yachachiqtaq kutichin ñispa: “kunitan rimamusaq”. Aymara rimaytaq yachaywasi ukhupi manaña uyarikunchu unayjina. Unayqa tata Lusio willasqanman jinaqa, yachaywasi jatarichkaptin wawakunaqa aymarallata parlaq paykunapura yachachiqwanpis. Chaymanta pacha kunankama 50 wataña purin, kunantaq qhichwallaña, wawakuna aymarata qunqachkanku.

Marka Kunkapi qhichwallata apaykachanku. Juk pacha Julianpa wasiman rirqani, jina parlachkaptiyku tata Simón chayamun, payqa Julianwan qhichwapi parlan: “Waway kumpañosunman karqa, qanllaña kukitata Llallawamanta aparinpuway”, Juliantaq ñin: “Ya, ya”. Jinamanta ñisunman qhichwaqa wasimanpis yaykun.

Jina qutuchaykunapipis qhichwaqa parlakullanpuni. Wakinpi runakunaqa jina urquspi tantakunku ayllu ruwaykunamanta parlarinapaq. Juk pacha 28- abril killapi Marka Kunkapi runa qutuchakun pelota jayt’aymanta parlanapaq. Tutamanta pacha Jilanqu urqu urquta qhapharipa purin: “Jumuychi tantakuna” ñispa. Chay pacha ñuqa tata Luispa wasinpi puñurqani, tata Luis wawanta ñin: “ñuqa mana jayt’aq richkaqchu multallatacha jaywapusan”. Chay ñiytawantaq iskayñiyku qutuchayman riyku. Juk juchuy urqupi runakuna tantakunku, chaypitaq qhichwallapi parlanku.

Saqsanimanta parlaspaga qhichwa simiqa wajinataq purichkan. Chay ranchupi qhichwa mana tukuy chiqapichu apaykachakun wakin wasillapi parlakun. Doña Ursula qhichwata wasinpi parlan, payqa Qapunitamanta, qusachaytawan Saqsaniman jumpun. Chanta tiyallantaq juk qhichwa warmi, Tiburcia Charque sutikun pay Umirimanta Saqsaniman jumpun. Chay iskay warmikuna ñawpaqta Saqsaniman yaykumunku. Chay iskay warmikunapata wawanku qhichwata yachapunku, chanta aymara wawakunawan yachaywasipi tinkuytawan aymara simita yachapunku.

Kay ranchupiqqa mana qhichwaman runa tikrakapunchu imaraykuchus qhichwa warmikunaqa pisilla chantapis mana unaychu yaykumusqankuqa. Chayrayku Saqsanipi qhichwa simiqa mana aymarata chinkachinchu

5. KASTILLANUMAN QHAWATATANKU

Kastilla simi Marka Kunkamanqa Saqsanimanpis yachaywasiwan khuska yaykumun. Yachaywasi yaykumusqanmanta pacha kastilla simiqa apaykachakun. Yachachiqkuna

kastilla simipi qillqiyta ñawiriyta p'anqakunata wawakunaman yachachin. Jina kastilla simiqa mana saqra ñawiwana qhawasqachu karqa, imaraykuchus kampu runa yuyasqanmanjina kastilla simita yachana karqa mana phutiya llaqtapi purinapaq.

Llaqtapi tiyaqkunaqa unaymanta pachapuni kampu runawan parlarqa papel qillqasqawan. Jatun llaqtakunamanta (Potosi) pacha papel kastilla simipi qillqasqata Marka Kunkaman apachiq. Chay papelpitaq willaq machkhatachus qullqita jallp'amanta yupanan karqa. Jinallataq unay ch'ampaykuna rikhuriptin ayllupurapi papel qillqasqata apachina corregidurman karqa. Ayllu Sikuyaqa unaymanta pacha ayllu Chullpawan jallp'arayku maqanakun. Chay jinapi demandakuspa purirqanku, jinapitaq juez agrariuqman demandakuq riq kanku, chaypi papelta kastilla simipi qillqasqata apananku karqa. Chay jinallapi kastilla simita astawan munapunku. Yachaywasikunata uqhariytawan kastilla simita ñawpaqman tanqapunku. Yachaywasikunapiqa yachachiqkuna kastillanuta aswan apaykachanku, jinapitaq wawakuna chay simita yachapuchakanku.

Kastilla simita mana yachaywasillapichu yachapuchkanku: llaqta llaqtata purispa yachachkanku. Wakin Llallaguaman rinku, wakin Quchapampaman rinku. Wakintaq llaqtaman tiyakuqpuni ripunku. Ayllu Sikuyamanta achkha runakuna tiyachkanku Catavipi, chay qhuyallaqtapi achkha wasi saqirasqa tiyan, chayman wakinkuna tiyaq yaykurapunku. Chay jinapi wawanku kastilla simita astawan yachapuchkanku, qhichwata wasillanpi parlanku mamankuwan tatankuwan, aymara simitataq manaña apaykachankuchu. Kayta astawan sut'inchanaq waturina Don Albertup kawsayninta. Payqa Umirimanta Cataviman warminwan wawakunanwan ripun, wawanta yachaywasiman churarparin, chaypitaq kastillanullata wawakunanta parlachipun. Chantapis wasinpi radio television kan, tukuy chaypi kastillanullata apaykachakun. Chayrayku chay Sikuyakunaqa kastillanumantaq qhawatatachkanku.

6. AYMARAQ KAWSAYNIN MARKA KUNKAPI SAQSANIPIWAN

Aymara simip wajina kachkan puriyninga. Marka Kunkapi manaña sapa kuti aymarata apaykachankuchu, awichakuna parlakuchkankutaq, wawakuna manañapuni aymarata apaykachankuchu imaraykuchus mamanku tatanku qhichwallata wawakunaman parlachinku. Chantapis yachaywasipi qhichwallata yachachiq apaykakan chayrayku aymaraqa pisiyapuchkan.

Jina aymara taripakusqanrayku wakin tatakuna ninku mana chinkananta, imaraykuchus kimsa simipuni sumaq parlanaqa: juk La Paz riy munanqa chayqa aymarata parlanqa, Juk Santa Cruzman riyta munanqa chayri kastilla simita parlanan tiyan, jinallataq qhichwata Quchapampapi parlanqa. Chayrayku wakin tatakuna aymarata ñawpaqman apayta munanku.

Saqsanipi aymaraqa wajinata purin, kay ranchupi tukuy runakuna aymarata parlanku, yachachiqkunalla mana aymarata yachankuchu. Saqsanipi aimara kallpayuq kasqanta ñisunman, imaraykuchus uña wawakuna yachanku. Mamankuqa aymaratapuni wawakunaman parlanku, chayrayku kay simiqa kallpachasqa. Khasicha wawakuna kastilla simita qhichwa simitawan yachaywasipi yachachkanku, wasinkupi ranchupiwani aymaratapuni parlanku. Paykuna ñinku yachasqaña kayku, chayrayku aymarata parlayku. Wakintaq ñinku wawa yaku upyasqan aymarayuq ñispa. Watusqayman jinaqa mana chayraykullachu aymara simi kallpachasqa kachkan. Watusqayman jinaqa aimara jina kachkan imaraykuchus pisi qhichwa warmikuna tiyanku, chantapi wakin warmikuna qusachaytawan Saqsaniman jamunku tiyan aymarata yachaspa: Mama Teresa jamun Saqsaniman Machayamanta paytaq aymarallata wawankunaman parlan. Chayrayku aymara simiqa sumaq kallpachasqa kachkan, chantapis mana paykunapurallachu aymarata parlanku, urqkunawanpis rumikunawanpis aymarapi parlanku. Jina aymarap kawsaninqa Saqsanipi kachkan.

7. TUKUCHANA

Tukuchanapaq, kaykama waturinchik imaynatachus kay kimsa simi (qhichwa, kastillanu, aymara) iskay ranchupi purichkan. Waturinchikjina mama kikinchi purichkan. Marka Kunkapi qhichwa simipa aswan sut'inchasqa chantapis aswan kallpanchasqa. Aymarataq aswan juch'unchasqa. Marka Kunkapi wawakunaqa aymarata manaña parlankuchu. Chayrayku ñisunman aymaraqa kay ranchupi wañupuchkan pisimanta pisi. Saqsani ranchupitaq aymaraqa wajina uyayuq. Tukuy wawakuna aymarata parlanku, chayrayku kaypiqa aymara simiqa sumaq kallpayuq taripakun. Qhichwa simita wakillan parlan, jukta t'ukurispa ñisunman, qhichwa warmikuna jamullanqapuni chayqa Marka Kunka jinachu tukukapunqa, imayna kanqa aymara simip kawsaynin kaymanta ñawpaqman, chaytacha jamuq llamk'aykunapi waturina kanqa.

8. AYMARATA SUT'IRICHINA

Kay llamk'aypiqa waturinchik imaynatachus aymara simi chinkapusqanta Marka Kunka llaqtapi. Chayrayku munayku kutirichiyta kay simita kay ranchupi. Kutirichinapaqtaq llamk'ayta wakichini runap willasqanmanjina. Watusqayman jinaqa aymara simiqa Saqsanipi kallpachakun ranchu ukhupi parlakusqanrayku. Chayrayku kay juchuy ruwayniypi aymarata Marka Kunkapi kutirichinapaq, aymara parlap wawakunata Llallawitamanta Marka Kunkaman apasaq. Chunka wawakunata yachaywasiman apasaq, wawakunawan piqtikunankupaq aymara simita parlaspa.

Llamk'aqkunataq kimsa kachkayku: yachachiq, juk runa ranchumanta chanta ñuqa,. Kimsantiykumanta aymarata wawakunapi kallpacharisqayku: phukllakunawan, rimaykunawan, takiykunawan ima. Suqta killapi tukuy chayta ñawpaqman purichisqayku. Chayjinamanta watikmanta aymarata Marka Kunka wawakunapi purichiyta munayku.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen	iii
Kimsa simipa puriynin Marka Kunkapiwan Saqsanipiwán	iv
Índice	xi
Abreviaturas.....	xiv
Introducción.....	1
CAPÍTULO I	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1 Identificación del problema.....	4
1.2 Objetivos	7
1.2.1 Objetivo general	7
1.2.2 Objetivos específicos	7
1.3 Justificación.....	7
CAPÍTULO II	9
METODOLOGÍA.....	9
2.1 Tipo de investigación.....	9
2.2 Descripción de la muestra	10
2.3 Técnicas de investigación	10
2.3.1 Observación participante	11
2.3.2 Entrevista en profundidad	14
2.3.3 Historias de vida	17
2.3.4 Revisión documental	17
2.4 Instrumentos de investigación	18
2.4.1 Guía de entrevista	18
2.4.2 Guía de observación de la lengua	19
2.5 Procedimiento de recolección de datos	19
2.6 Tratamiento de los datos	23
2.7 Consideraciones éticas	24
CAPÍTULO III	27
MARCO TEÓRICO	27
3.1 Eventos históricos sobre el uso del castellano y la lengua indígena en la escuela.	27
3.2 La educación intercultural bilingüe en Bolivia	28
3.3 Aspectos lingüísticos.....	30
3.3.1 Bilingüismo	31
3.3.2 Diglosia.....	33
3.3.3 Variedad dialectal	35
3.4 Muerte de las lenguas	37
3.4.1 Los desastres naturales y la muerte de los usuarios de la lengua	37
3.4.2 Las tensiones entre las lenguas durante la Colonia	38
3.4.3 La glotofagia de Calvet	40
3.4.4 La exclusión por medio de la lengua.....	41
3.4.5 La migración y el auto odio lingüístico	43
3.5 Revitalización de las lenguas	45

3.5.1 Las cosas que se pierden si se pierde una lengua.....	45
3.5.2 ¿Políticas lingüísticas desde abajo?	47
3.5.3 ¿Lenguas vivas en las ciudades?	49
CAPÍTULO IV	52
RESULTADOS	52
4.1 Aspectos históricos	52
4.1.1 Las federaciones aimaras.....	52
4.1.2 Los aimaras y el encuentro con el otro	53
4.2 Los Sikuya	57
4.2.1 Organización política del ayllu Sikuya.....	58
4.2.2 Problemas territoriales entre ayllus	62
4.3 Los Sikuya en su relación con su entorno natural	66
4.3.1 El diálogo con la Pachamama.....	66
4.4 Saqsani y Marka kunka	70
4.4.1 La comunidad de Saqsani	70
4.4.2 Comunidad de Marka Kunka	71
4.5 Análisis e interpretación de los resultados.....	73
4.6 ¿Vitalidad del aimara?.....	73
4.6.1 Aimara uma: el agua aimara.....	74
4.6.2 Urqu aymarata parlan	75
4.6.3 La comunidad refugio de la lengua aimara	76
4.6.4 Las mujeres monolingües y bilingües	78
4.6.5 El aimara de las adultas.....	80
4.6.6 El aimara del niño.....	82
4.7 La llegada del quechua	84
4.7.1 La lengua quechua entra vía Chayanta	84
4.7.2 El quechua en las minas.....	87
4.7.2.1 El quechua en el comercio	88
4.7.2.2 El quechua en el trabajo.....	89
4.8 Mudanza lingüística: del aimara al quechua.....	91
4.8.1 Las mujeres como transmisoras del quechua	91
4.8.2 La quechuización de los maestros.....	93
4.8.3 Qhipa wawas pura qhichwallana.....	95
4.9 Espacios de uso del quechua.....	96
4.9.1 El quechua en el hogar.....	97
4.9.2 El quechua en las reuniones.....	99
4.9.3 El quechua en las escuelas	100
4.10 La castellanización a los Sikuya.....	104
4.10.1 El castellano: la lengua del Estado	104
4.10.1.1 La escuela y llegada del castellano	105
4.10.1.2 El castellano en la ch'aqwa.....	107
4.10.1.3 El castellano y el tributo	109
4.10.1.4 Jallp'a papil y la prestación	111
4.10.2 Adquisición y aprendizaje del castellano.....	112
4.10.2.1 Llaqta llaqta purispalla castellanuta yachapuni.....	113
4.10.2.2 Los Sikuya en los campamentos mineros	115
4.10.2.3 El castellano como lengua escrita	116
4.10.2.4 El uso de las tecnologías y el castellano	118
4.11 Actitudes hacia el aimara, quechua y castellano	119
4.11.1 Aymara simi chinkapuchun	120

4.11.2 Qhichwa gustawan	125
4.11.3 Castellanuta munayku	127
4.11.4 Kimsantin simi yachana sumaq.....	129
CAPÍTULO V	132
CONCLUSIONES	132
5.1 Debilitamiento del aimara y fortalecimiento del quechua en Marka Kunka	132
5.2 La situación de las lenguas en la escuela	135
5.3 El aimara en Marka Kunka	135
5.4 Las tres lenguas en Saqsani	136
5.5 Las lenguas en la escuela de Saqsani	138
5.6 El quechua en la comunidad de Saqsani.....	140
5.7 La situación del castellano	140
CAPÍTULO VI	144
PROPUESTA	144
6.1 Planteamiento del problema.....	144
6.2 Justificación.....	145
6.3 Objetivos del proyecto.....	146
6.3.1 Objetivo general	146
6.3.2 Objetivos específicos	146
6.4 Finalidad	146
6.5 Condiciones preliminares	146
6.6 Población meta	147
6.7 Plan de actividades para los seis meses que durará el proyecto.....	147
BIBLIOGRAFÍA CITADA	165
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	170
Anexos.....	171

Abreviaturas

Ao:	Alumno
Aa:	Alumna
As:	Alumnos/as
CSUTCB:	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
COB:	Central Obrera de Bolivia
DMI:	Distrito Municipal Indígena
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe
EIIP:	Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe
ENT:	Entrevista
FAOIn:	Federación de Ayllus Originarios Indígenas del Norte de Potosí
INRA:	Instituto Nacional de Reforma Agraria
ILV:	Instituto Lingüístico de Verano
JE:	Junta Escolar
OBS:	Observación
PEIB:	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PROF:	Profesor o profesora
PROEIB-Andes:	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos
R E:	Reforma Educativa
U. E:	Unidad Educativa
UMSS:	Universidad Mayor de San Simón

Introducción

La presente investigación apunta al estudio de la realidad sociolingüística del aimara, quechua y castellano en dos comunidades: **Marka Kunka** y **Saqsani**, ambas ubicadas en el territorio del **ayllu**¹ **Sikuya**. El objetivo es entender y analizar la situación que atraviesan estas lenguas tanto en los diferentes espacios de la comunidad como en la multiplicidad de los eventos locales (fiestas religiosas, trabajos comunales, elaboración de la chicha) propios de esta zona. Además, esta mirada sociolingüística, intenta trascender el ámbito comunal a fin de tener un panorama global de la dinámica lingüística.

En la investigación se identifica cómo personas de origen aimara van apropiándose de la lengua quechua y posteriormente, por el contacto con la escuela y con la vida urbana, la lengua castellana. Al mismo tiempo, se describe el uso constante del aimara en la comunidad de **Saqsani**. Los habitantes de esta zona, pese a la presencia de la lengua quechua y del castellano, continúan transmitiendo el aimara a las generaciones jóvenes. De esa forma, ésta permanece en los contextos domésticos y comunales. En suma, en la investigación no sólo se describe la disipación de la lengua aimara, sino también se identifican los factores que influyen en su uso.

La investigación comprende seis capítulos. Comienza con una introducción en donde se presenta de forma sucinta la intención académica del trabajo, al mismo tiempo, se describe, de manera puntual, los contenidos de los seis capítulos.

En el primer capítulo se describen tres aspectos: planteamiento del problema, objetivos de la investigación y justificación. En el planteamiento del problema se describe el desplazamiento paulatino de la lengua aimara por el quechua y por el castellano, sobre todo, en **Marka Kunka**. Esto ocurre con la complicidad de los maestros y de algunos padres de familia, quienes ahora, sin embargo, tras la coyuntura política y social², lanzan discursos reivindicativos favorables al uso del quechua, aimara y castellano en los espacios de la escuela y la comunidad. El segundo aspecto descrito, en el primer capítulo,

¹ El **ayllu** es una organización política y social.

² En el 2006 durante la presidencia de Evo Morales, los indígenas, instalados en la Asamblea Constituyente bajo sus propios mecanismos de lucha, lograron insertar en la nueva Carta Magna sus demandas colectivas. De ahí que ésta, en el artículo 5, señala: Son idiomas oficiales del Estado, el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, que son el aimara, araona, baure, besiro, canichana [...]

son los objetivos de la investigación (Un objetivo general y tres objetivos específicos), los cuales tienen que ver básicamente con la descripción de la realidad multilingüe de dos comunidades: **Saqsani** y **Marka Kunka**. Finalmente, el tercero aspecto es la justificación donde indicamos lo interesante de la investigación tanto en lo pedagógico como en lo lingüístico, asimismo, señalamos, de manera sucinta, a los directos beneficiarios de esta investigación: comunarios, profesores, autoridades educativas, niños/as.

El segundo capítulo concierne a la descripción detallada de la metodología (cualitativa) utilizada para realizar la investigación. En ese sentido, se da a conocer cuatro técnicas de investigación: observación, entrevista a profundidad, historia de vida y revisión documental. Los mismos, una vez en el terreno, fueron útiles para recolectar datos sobre la realidad social de las tres lenguas en contacto (aimara, quechua y castellano). Además, en este capítulo se describen, de manera puntual, el uso funcional de los instrumentos de investigación (guía de observación y guía de entrevistas). Aparte de señalar la aplicación de las técnicas y el uso de los instrumentos, se describen los logros y las dificultades que se presentaron durante la construcción de los datos, por ejemplo, lo innecesario que resultaba usar la grabadora digital con algunas personas, puesto que este aparato interrumpía una conversación larga.

En el tercer capítulo, presentamos el marco teórico ligado a nuestro trabajo. Por un lado, se abordan temas relacionados con la educación escolar: la Reforma Educativa boliviana de 1994 y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia. Por otro lado, por las características de la investigación, se tocan temas sociolingüísticos: bilingüismo, diglosia, variedad dialectal y desplazamiento de lenguas.

El cuarto capítulo contiene lo medular de la investigación: los resultados. Este capítulo consta de dos partes. La primera se refiere a una descripción detallada de la realidad sociocultural, lingüística y educativa de las comunidades de **Marka Kunka** y **Saqsani**. En la segunda parte se describe, analiza e interpreta la situación social de las tres lenguas: aimara, quechua y castellano. Concretamente, se examina los factores que influyen en la disipación de la lengua aimara en la comunidad de **Marka Kunka**: migración a los centros urbanos, la escuela quechuizante y la vergüenza idiomática. Asimismo, se describen los factores que inciden en el uso del aimara en el caso de **Saqsani**: El agua que toman los niños tiene aimara, los cerros hablan aimara y la poca presencia de mujeres quechua hablantes. En suma, el lector podrá encontrar en este capítulo una descripción del

contexto de estudio y el análisis interpretativo de los datos que se obtuvieron en las dos comunidades.

El quinto capítulo está encaminado a la conclusión que se arribó en la investigación después de haber analizado e interpretado los resultados. En la conclusión, por un lado, se expone la desventaja que tiene el aimara, en especial, en la comunidad de **Marka Kunka**, donde el quechua le ha quitado espacios de uso, uno de ellos la familia. Por otro lado, en lo educativo (en el caso de **Saqsani**) se describe el contacto disparejo de las tres lenguas. En este espacio escolar, así como en **Marka Kunka**, el castellano es privilegiado por el maestro, sobre todo, a nivel escrito.

Finalmente, en el sexto capítulo se expone la propuesta, la misma está dirigida a remediar el debilitamiento de la lengua aimara en la comunidad de **Marka Kunka**. En la propuesta se plantea la re-adquisición del aimara por parte de los niños y niñas a través de actividades lúdica, donde, además se espera la participación de los miembros de la comunidad y de comunidades vecinas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Identificación del problema

Dentro el territorio del **Ayllu Sikuya**, según charlas con los comunarios de **Saqsani**, el desplazamiento de la lengua aimara se dio con mayor fuerza en las comunidades aledañas a Chayanta: “ahorita eso de **Qapunita** están cero de aimara, puro quechua son” (**Saqsani** Aurelio Mitma 2/10/09).

Qapunita, al igual que **Q´uwani**, se encuentra próxima a Chayanta, aproximadamente a cinco kilómetros de distancia. Chayanta es un pueblo de origen colonial cuyos habitantes sabían hablar quechua. Los habitantes de **Marka Kunka** todavía recuerdan la visita inesperada de estos pueblerinos: “**Chay Cosme patrón karqa, unay Chayantamanta jamuq, uwijata vindiway ñispa, qhichwata parlaspa, kayman jamuq**” ‘Ese Cosme patrón era, antes solía venir de Chayanta, diciendo véndeme oveja, hablando quechua solía venir³’ (Cecilio Mamani, Marka Kunka, 18/10/09).

Las relaciones entre pueblo-campo se mantuvieron en un plano vertical, los indígenas de las comunidades vecinas a Chayanta establecieron contacto de tipo servicial (postillón y tambo). Esta situación, desde mi entender, ha provocado la erosión de la lengua aimara en las comunidades del **Ayllu Sikuya**, en especial de aquellas comunidades aledañas a Chayanta (**Qapunita** y **Q´uwani**). Harris y Albó refiriéndose al contexto norpotosino ponen en evidencia el impacto que tuvieron los pueblos sobre los habitantes de las comunidades tanto en lo lingüístico como en lo cultural: “Los campesinos de ex-haciendas, que habían tenido más contacto con los pueblos y el grupo dominante de ex-patronos, ahora han adoptado muchos elementos de la cultura mestiza. Hablan mayormente quechua, se visten de cholos y muestran más espíritu comercial” (1975: 8). La situación de Chayanta y las comunidades aledañas no es ajena a la situación descrita por Harris y Albó. En la actualidad, los comunarios de **Qapunita** han dejado de usar por completo la lengua aimara.

³ Las traducciones del quechua al castellano, en esta investigación, reflejan la variedad del castellano usada en esta zona del Norte de Potosí. Dicho de otro modo, En las traducciones se obvia la variedad estándar del castellano para dar espacio a la variedad del castellano empleada por la gente de los **ayllus**.

Con los años, la lengua quechua continuó expandiéndose a las demás comunidades por medio de los matrimonios. Muchos jóvenes de **Saqsani** contrajeron matrimonio con mujeres de estas comunidades quechuizadas: **Q'uwani y Qapunita**. En **Saqsani** la gente entiende que el hombre, una vez casado, tiene que llevar a la esposa a la comunidad de pertenencia. En ese sentido, en la actualidad, se puede evidenciar la presencia de mujeres quechua hablantes de **Qapunita** en **Saqsani**. Una de estas mujeres es la señora Úrsula. Ella después de vivir más de treinta y cinco años en **Saqsani** continúa usando quechua, para más detalles veamos en el siguiente ejemplo, donde interactúa en quechua con su marido:

Úrsula: mana kacharikuy yachanchu, siguru khuruwan apaqachin 'no suele dejarlo, seguramente lo comió el zorro'

Roberto: piptataq? '¿de quién es?'

Úrsula: liwkariyupta 'es de leucario'

Roberto: laq'anqa liwkaruqa ah, maypi michini ñintaq piru? 'Leucario le va a pegar, pero, ¿dónde dijo que ha pasteado?'

Úrsula: kay muntun pampasllapi michini ñin 'dijo que ha pasteado en las pampas'

Roberto: jiruqa piru chay pampasqa 'es peligroso esas pampas'

Úrsula: Nurma piru kay q'asapi kakuchkarqa ñin. Ñuqa manapuni kacharikuy yachanichu. 'Norma dijo que estaba en la quebrada. Yo no dejo a mis ovejas' (Obs. Saqsani, 5/10/09)

En **Saqsani**, en algunas familias, el quechua se impone sobre el aimara. De manera casi similar ocurre en la comunidad de **Marka Kunka**, con la única diferencia de que el uso del quechua va más allá del contexto doméstico. El quechua es de uso cotidiano en los diferentes espacios de la comunidad, en consecuencia, la lengua aimara pasó a ser la lengua preferentemente de los ancianos. En el caso de los niños, de los quince que asisten a la escuela, solamente tres entienden y hablan la lengua aimara, el resto es monolingüe en lengua quechua.

El castellano ha sido otra de las lenguas que ha penetrado en las comunidades, una de las causas fue la introducción de maestros castellano hablantes en las escuelas pertenecientes a las comunidades del **ayllu Sikuya**. Si bien la escuela a un comienzo con su actividad castellanizante ha hecho que muchos comunarios puedan aprender (parcialmente) esta lengua, en última instancia han sido las urbes citadinas las que

afianzaron el desarrollo de la lengua castellana en los comunarios de **Saqsani** y **Marka Kunka**. Al respecto Julián Mamani, comunario de **Marka Kunka**, sostiene: “**Kastellanuta Cochabambapi yachapuni, jina trabajaspa albañilmanta chayllapi yachapuni, tumpita yacharqanitaq pero mana cavaltapuniqa**”. ‘El castellano he aprendido en Cochabamba cuando trabajaba de albañil. Aunque ya sabía un poco de castellano pero no era suficiente’.

Producto de este contacto de las tres lenguas, la más desfavorecida ha sido la lengua local (aimara), pues ha ido perdiendo hablantes sobre todo en la comunidad de **Marka Kunka**. De un monolingüismo en lengua aimara pasaron a un bilingüismo en aimara-quechua, de ahí aterrizaron a un monolingüismo en lengua quechua. En esta comunidad las futuras generaciones poco o nada manejan la lengua ancestral, uno de estos niños es Nicanor Mamani. Este niño de ocho años de edad es socializado por sus padres aimara hablantes en quechua, cuando se consultó a su padre, él señaló: “**Claru ñuqayku parlakuchkayku [aymarata] piru mana payta [Nicanor] parlachiykuchu [aymarapi] [¿Imarayku?] Pero manaña intindinchu**” ‘claro nosotros hablamos aimara, pero con Nicanor no usamos el aimara [¿Por qué?]) Porque ya no entiende’ (Pedro Mamani, **Marka Kunka**, 18/10/09). Como Nicanor en la comunidad de **Marka Kunka** hay muchos niños que están siendo socializados por sus padres en quechua. En suma, la lengua aimara propia de estas zonas, en comunidades como **Marka Kunka** es sustituida por otra lengua indígena (quechua).

En ese entendido, en el presente estudio se observa la realidad sociolingüística de tres lenguas: aimara, quechua y castellano en dos comunidades del **ayllu Sikuya: Marka Kunka y Saqsani**. En tal sentido, la intención de este trabajo es explorar el contacto asimétrico que se da entre el quechua y el aimara, y respectivamente con el castellano como lengua de alcance nacional. En la investigación se describe esa doble diglosia que sufre el aimara como lengua local, primero por el quechua después por el castellano. En esta mirada sociolingüística incluimos en nuestro análisis a la escuela, puesto que su presencia tanto en **Marka Kunka** como en **Saqsani** ha sido decisiva para la introducción del castellano lo cual afectó de manera negativa a la lengua aimara.

Buscamos responder a las siguientes preguntas que guiaron la investigación:

¿Cómo inciden los cambios sociales y políticos en la dinámica del quechua, aimara y castellano?

¿Cuáles son las funciones de la lengua aimara, quechua y castellano en la comunidad y en la escuela?

¿Cuáles son las percepciones de los padres, niños y maestros sobre el quechua, aimara y castellano?

¿Qué papel juega la comunidad en la dinámica de la lengua aimara y quechua?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar la dinámica sociolingüística del aimara, quechua y castellano en dos comunidades del **Ayllu Sikuya: Saqsani y Marka Kunka**.

1.2.2 Objetivos específicos

Describir los usos de la lengua aimara y quechua en la comunidad, la familia, lugares de siembra y en los espacios de pastoreo.

Describir el uso de la lengua quechua, aimara y castellano en el contexto áulico.

Analizar las opiniones vertidas por los maestros, padres de familia sobre el aimara, quechua y castellano.

1.3 Justificación

Teniendo en cuenta la importancia que tienen las lenguas indígenas en los espacios escolares y comunales, considero oportuno y necesario un estudio de este tipo, para dar cuenta de la situación histórica, social y lingüística de las lenguas aimara, quechua y castellano, en un escenario donde coexisten. Al mismo tiempo, cabe señalar que la mirada al castellano en nuestro análisis tiene doble justificación. Primero, porque esta lengua ha penetrado a las comunidades del **Ayllu Sikuya** vía la escuela y los medios de

comunicación: radio y últimamente la televisión y los reproductores de DVD. Segundo, porque esta lengua ha sido y es una demanda de los comuneros, pues, como lengua de largo alcance entienden que les va a permitir comunicarse con los visitantes foráneos (maestros, ingenieros y agrónomos) y cuando se encuentren en el centro urbano (Llallagua) más próximo al **Ayllu Sikuya**.

La investigación pone énfasis en el análisis de la realidad sociolingüística de las dos comunidades mencionadas. Los insumos recogidos serán útiles para la elaboración de políticas lingüísticas y planes educativos respecto a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en contextos indígenas. De ahí nace la urgencia y la necesidad de realizar una investigación de este tipo en el contexto previsto. Por último, la investigación, además, cobra relevancia porque no sólo se describe la disipación de la lengua aimara, sino también se analiza y describe la lealtad de los colectivos (**Saqsani**) hacia esta lengua. En suma, a partir de este estudio recomendamos estrategias de fortalecimiento de la lengua aimara teniendo en cuenta las percepciones de los usuarios de esta lengua.

Los directos beneficiarios con este estudio son los comuneros de **Saqsani** y de **Marka Kunka**, asimismo, los miembros de las demás comunidades ubicadas dentro el territorio del **ayllu Sikuya**. Por otro lado, en el plano educativo, este trabajo es útil para planificadores y autoridades encargadas de llevar adelante la Educación Intra e Intercultural Plurilingüe (EIIP) en áreas rurales, de manera que sus acciones con relación a la enseñanza de las lenguas indígenas y del castellano como segunda lengua estén acordes a la realidad lingüística de la región; además, se considera que este trabajo contribuirá de gran manera a los docentes que trabajan en el área rural, en sus prácticas pedagógicas; en la implementación de metodologías apropiadas a las características lingüísticas de los educandos de la región.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

El trabajo de campo implica una relación constante a la vez equilibrada con el fenómeno a estudiar a fin de dar respuestas al problema planteado. Para efectivizar este accionar, en un principio, se recurre a diversas actividades: delimitar el campo de acción, elaborar instrumentos y construir datos junto con los participantes. Esta última actividad sugiere reiterados encuentros con las personas en el terreno o escenario donde se desarrollan las actividades sociales de los grupos estudiados. En lo que sigue se describen los instrumentos y las técnicas empleadas durante la investigación, al mismo tiempo, se desglosan las lecciones aprendidas, las cuales nos darán pie a realizar sugerencias para futuras investigaciones.

2.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación, durante el periodo 2009 y 2010, fue de carácter cualitativo. Éste se contrapone a la investigación cuantitativa en tanto a formas de ver y entender el fenómeno social. Por ejemplo, en el transcurso de la investigación cualitativa el investigador no dinamiza su trabajo entre cuatro paredes, sino por lo general en espacios abiertos en contacto con los grupos humanos, es decir, inserto en los grupos sociales a ser estudiados, a fin de comprender la conducta humana desde su propia lógica. Al respecto Rodríguez *et al.* señalan: “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (1996: 32). Dicho de otro modo, con esta modalidad de investigación, se trata de ver la realidad de las lenguas indígenas (aimara y quechua) y del castellano a partir de los colectivos adoptando una visión y una postura *émica*, lo cual, en procesos etnográficos, implica analizar las unidades del sistema.

El método de investigación adoptado fue el etnográfico. En términos de Duranti: “una etnografía es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (2000: 126). En ese entendido, en términos operativos la etnografía de los estudios lingüísticos nos brinda una gama de técnicas: la observación y

la entrevista. En el transcurso de la investigación se aplicó cada técnica de acuerdo a los requerimientos de los objetivos de investigación y a los tiempos establecidos.

2.2 Descripción de la muestra

Este estudio se llevó a cabo en dos comunidades del **Ayllu Sikuya: Saqsani y Marka Kunka**. Ambas se encuentran en la provincia Bustillo del departamento de Potosí. En lo sociolingüístico presentan ciertas particularidades. Por ejemplo, en la primera comunidad la presencia de la lengua aimara es más notable que en la segunda. Los niños, sin excepción, manejan fluidamente la lengua aimara, además del quechua. Estos niños de distintas edades, junto a los jóvenes, adultos y ancianos de la comunidad, recrean y construyen sus conocimientos locales en la lengua de sus ancestros. En el caso específico de las ancianas se detectó tres monolingües en aimara. Por su parte, en la segunda comunidad (**Marka Kunka**) la realidad sociolingüística dista de la anterior. Las generaciones más jóvenes se han mudado por completo al quechua, salvo tres niños: dos niños y una niña. Estos niños aún sabiendo aimara no lo usan con sus similares en la comunidad, únicamente dentro de su círculo familiar. Al igual que en la comunidad de **Saqsani** se evidenció la presencia de ancianos monolingües en lengua aimara quienes en su cotidianidad interactúan en aimara con los comunarios de **Marka Kunka**.

En ambas comunidades la población de investigación fueron los niños, los padres de familia y los ancianos. Concretamente se trabajó, en **Marka Kunka**, con tres familias: Mamani, Ramírez y García. En cambio en **Saqsani** se observó prioritariamente a cuatro familias: Checo, Mitma, Mamani y Paraguayo.

Por las características de la investigación, el foco de atención trascendió el espacio familiar, pues se consideró importante observar el uso de las tres lenguas en los espacios agrícolas y de pastoreo. Similar importancia tienen las lenguas en los espacios escolares. No se dejó de lado la escuela, puesto que éste es el único de la comunidad que acoge de manera formal al castellano. En ese sentido, fue necesario ingresar a este recinto y ver qué es lo que pasa no sólo con el castellano, sino con el quechua y el aimara.

2.3 Técnicas de investigación

Se aplicó cuatro técnicas de investigación: observación participantes, entrevista en profundidad, historia de vida y revisión documental. En lo que sigue se describen los

procesos que se siguieron durante la operativización de cada técnica. A manera de detallar, se describen las dificultades y las lecciones aprendidas.

2.3.1 Observación participante

En el trabajo de campo, la observación participante me permitió obtener datos cualitativos de las unidades de análisis (usos de las lenguas), los cuales registré en mi cuaderno de campo. Previa a la recolección de datos socialicé con la gente: participé en sus actividades agrícolas y festivas, eso me ayudó a entender desde los propios concernidos la realidad social en la cual están inmersos. A modo de detallar en qué consistió esta técnica en el terreno, a continuación describiré un evento en el que participé. El acto en el que me involucré fue anterior a la fiesta del 9 de octubre, localmente se conoce esta fiesta con el nombre de **Ch'uri**.

En la comunidad de **Saqsani**, el día 3 de octubre aproximadamente a las seis de la tarde, me dirigí a la casa del pasante (don Max Mitma) quien cuando llegué me invitó chicha en una tutuma medianamente grande. Había muchas mujeres adultas que atizaban el fuego. Sobre unos hoyos habían turriles con chicha, las mujeres a momentos introducían leña para avivar el fuego. Otras sacaban líquido hervido y lo depositaban en cántaros, éstos estaban incrustados en el suelo hasta la mitad. Ellas hablaban en aimara salvo una: ella se comunicaba con el resto en quechua, es decir, mientras las demás mujeres se dirigían a esta persona en aimara: "**Junt'u uma apsunma**" 'saca el líquido caliente' ella les respondía en quechua: "**Manaña yaku kanchu tukuchaniña**" 'ya no hay, ya terminé'. Luego don Max me invitó a pasar a un cuarto, el mismo era de forma rectangular, tenía las paredes de adobe techada con paja, varias personas entraron detrás de mí, don Max de una bolsa sacó zampoñas de todo tamaño, las repartió a los visitantes varones entre adultos y jóvenes. Dentro el pequeño cuarto la gente se acomodó en el suelo, todos formaron un círculo. Con las zampoñas en mano, ellos iban interpretando algunas melodías musicales. Por la puerta entró un niño trayendo una batea con mote de maíz, don Aurelio, su padre, ayudó a repartir este alimento, él con ambas manos las destinaba a las personas que se encontraban en el cuarto. Después del mote trajeron sopa de arroz para cada persona. Después de comer la gente empezó a beber alcohol. Don Max pasaba alcohol en una pequeña copa a los visitantes.

La actividad que acabo de describir ocurrió dos días después de haber llegado a la comunidad. La gente se preparaba para la fiesta anual, en la comunidad había un pasante esto implicaba hacer chicha y preparar a los músicos, para esto se reunían en la casa del pasante todas las noches. Estos días previos a la fiesta la casa del alférez o pasante se convierte en un espacio de convivencia entre todos los visitantes entre niños, jóvenes, adultos y ancianos. Acudir y participar en esta actividad me ayudó a establecer relaciones con personas que hasta ese momento no conocía, por ejemplo, ahí conocí a la señora Úrsula Yapura, Doroteo Mitma, Aurelio Mitma y a la abuela Tiburcia. Esta última vive como a cinco kilómetros del pueblo, vino a la casa del pasante a elaborar chicha junto con otras mujeres. Participar en la comida, música y en la elaboración de la chicha, es decir comer lo que comen, hablar el idioma local, me ayudó a crear relaciones simétricas con el grupo, lo cual posibilitó las entrevistas y observaciones, en suma, hizo que mi recojo de datos no sea tan conflictivo.

Conviene aclarar que mi participación en las comunidades visitadas no fue únicamente al inicio del trabajo de campo, sino se extendió durante mi permanencia en las comunidades. El 8 de octubre con dos comunarios de **Saqsani** elaboramos pan, para mayores detalles seguidamente relataré esa situación. Eduardo Checo y Doroteo Mitma dijeron a Max: **“Naya t’anta luraña sarxa”** ‘voy a hacer pan’. Los dos fueron al horno, Eduardo quitó la puerta del horno, mientras Doroteo preparaba la leña, ambos hablaban en aimara, Doroteo le decía: **“urnu lakhaña”** ‘calentaremos el horno’. Calentaron el horno, de leña tenían espinos y **t’ula**⁴. Don Max vino y nos entregó trozos de masa, Doroteo me dijo: **“Chay t’anta ruwanaykipaq, urnu q’uñiptin churanayki tiyan, chanta mikhusunchik”** ‘es para que hagas pan, tienes que poner cuando el horno esté caliente, luego comeremos’. Además de las masas, don Max trajo chicha y en un vaso de metal alcohol. Al ver que el horno estaba caliente Doroteo dijo a Eduardo: **“Urnu janiwa inqhanti q’ulataxiwa, pichañanpi pichma”** ‘ya no atices ya está caliente, límpialo con la escoba’ luego grito: **“T’anta apanita, apurasmaya, urnu thayakipxiwa”** ‘traigan pan, el horno se está enfriando’. Llegaron las masas, las trajeron en una tabla de madera. Eduardo las puso al horno con la ayuda de una tabla. Luego cubrieron todos los orificios con piedras.

⁴ Especie de arbusto que crece en las laderas de los cerros.

Como se habrá podido evidenciar, una vez conocida a las personas de la comunidad fue más fácil acercarme a sus actividades locales, esto me permitió entender y participar de cerca en la dinámica de las lenguas (aimara, quechua y castellano).

En este punto conviene mencionar que para ingresar a la comunidad y participar en sus actividades no llegué a acudir a los documentos escritos para que mediasen mi relación con estos grupos, si bien el PROEIB-Andes me había facilitado una carta escrita, manifiesto que no recurrí a este documento para ingresar a **Saqsani** ni a **Marka Kunka**. Sin embargo, quiero señalar que para incursionar a la escuela necesité estos documentos. Si bien la escuela está en las comunidades entendí que éstas no comparten los mismos anhelos, la escuela como institución escolar es un mundo dentro de otro y como tal funciona bajo los parámetros urbanos. La escuela como institución se encuentra bajo tutela administrativa de una organización matriz que en este caso es la distrital respectivamente el SEDUCA. En ese sentido, para ingresar y participar en sus actividades tuve, necesariamente, que apelar a la escritura, ya que esos son los códigos que se necesita para establecer relaciones.

Una vez en la comunidad, durante la investigación me acompañó el cuaderno de campo, en él registré los eventos verbales y no verbales. El cuaderno de campo además me permitió registrar actividades lingüísticas que se desarrollaron dentro la escuela, terrenos agrícolas y la comunidad, específicamente, las actividades que realizan los niños y los mayores en el hogar. Para efectivizar mi trabajo recurrí a dos tipos de cuaderno de campo: una pequeña y la otra grande. El primero era una libreta de aproximadamente cincuenta hojas. Por su pequeñez llevarlo no era complicado, podía meterlo en mi bolsillo y recorrer varios kilómetros. Después de conversar con las personas o después de una actividad presenciada escribía notas en mi pequeño cuaderno. Por ejemplo, en la segunda entrada al campo en la comunidad de **Marka Kunka** pude anotar, en el pequeño cuaderno, el quechua usado por la señora Felisa mientras se dirigía a su hija de un año y medio, después de observar sostuve con mi mano izquierda el cuaderno y con la mano derecha anoté. La madre le dijo: “**Mana wathiyaman k’askankichu ruphachikuwaqtaq**” ‘No te acerques a la **wathiya**⁵ te puedes quemar’. El segundo cuaderno de campo era más grande que el anterior y con más hojas. Por la tarde o por las noches, si había luz,

⁵ Papa cocida en un pequeño horno hecho de terrones de tierras.

pasaba mis notas de la libreta al segundo cuaderno de campo, es decir, pasaba los datos registrados en las notas de campo al cuaderno de campo.

En una ocasión, cuando estuve en la comunidad de **Marka Kunka**, asistí a una actividad social que estaba organizando el **Jilanqu**⁶, esta actividad, según la autoridad, se realiza cada año, es obligación de cada autoridad entrante. El **Jilanqu** prepara chicha y comida para los visitantes de las comunidades aledañas. Después de retirarme de este lugar anoté en mi libreta los procesos de esta fiesta: visita de los **q'ara gallus**⁷ y ofrendas por parte de uno de los sabios al cerro **Quyuquyu Markapacha**. Antes que oscurezca llegué a mi destino, ya en mi habitación pasé las notas al segundo cuaderno de campo. Mientras realizaba esa actividad iba recordando eventos que había obviado escribir en mi libreta, por ejemplo, la vestimenta colorida del **Jilanqu** y de su **Mamat'alla**⁸. Esa vez el **Jilanqu** traía un poncho verde y en el cuello colgaba un lazo. La **Mama t'alla** se cubría la espalda con un **Iliklla**⁹ colorida. Lo que quiero señalar con este ejemplo es que pasar de un cuaderno a otro no sólo es reescribir, sino es enriquecer la información con datos retenidos en la memoria.

2.3.2 Entrevista en profundidad

En el trabajo entendemos la entrevista en profundidad a “los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan 1996: 101).

En la investigación, la entrevista a profundidad me permitió construir datos cualitativos. Para tal efecto se localizó a diferentes actores o participantes: autoridades, ancianos, maestros y niños. Sobre todo a aquellas personas abiertas a hablar. En **Saqsani** conocí a don Aurelio Mitma, le entrevisté en repetidas ocasiones durante mi permanencia en el campo. El lunes 3 de mayo fui a su casa, solamente ubiqué a sus hijos, me dijeron que su padre estaba en las faldas del cerro **Muruqala**, alisté mi reportera y me ausenté del lugar.

⁶ El **Jilanqu** es la máxima autoridad de cuatro o tres comunidades.

⁷ Se dice a aquellas personas que vienen de las comunidades aledañas.

⁸ A la esposa del **Jilanqu** se la conoce como **Mamat'alla**.

⁹ Tejido multicolor que usan las mujeres para cubrirse del frío, cargar a sus hijos pequeños y para llevar productos.

Divisé a lo lejos a una persona y a cinco burros. Cuando llegué al lugar indicado pude ver a don Aurelio en un corral de piedra acomodando la cebada que rato antes había traído desde su parcela agrícola, le saludé en quechua: “**Imaynalla Aurelio, imata ruwachkanki?**” ‘Hola Aurelio, ¿qué estás haciendo?’ Me respondió en castellano: “Hola, otra vez estás por aquí, estoy poniendo la cebada para que seque”. Mientras conversábamos, él seguía esparciendo la cebada en el corral. En ese momento intenté entrevistarle pero contuve las ganas, pues no podía hacerlo, ya que él se encontraba ocupado, además lejos de donde yo me ubicaba. Entonces, me animé a ir junto a él y ayudarlo a transportar más cebada, por un momento pensé entrevistarle en el camino, mientras arreábamos los burros. Eso no fue posible, ya que en el camino se encontró con un comunario de una comunidad vecina (**Machaya**). Con Aurelio llegamos a su parcela agrícola, ahí estaba su esposa y sus dos hijas, Aurelio llamó a su esposa para almorzar. En el momento del almuerzo, previa consulta a Aurelio, realicé la entrevista. Terminado el almuerzo, puso cebada al lomo de los burros, por mi parte tenía todavía algunas preguntas que hacerle, pensé realizarlas durante el trayecto a **Saqsani** ya que estábamos los dos y no había un tercero que pudiera interferir nuestra conversación. Una vez listos los cinco burros, cada uno con una cantidad de cebada en su lomo, Aurelio con la ayuda de un palo los arreó. Estos animales aceleraron el paso, el de adelante comenzó a correr, los que se encontraban detrás lo siguieron. Esto originó que Aurelio vaya corriendo detrás de estos animales, por tanto no pude realizar la entrevista. Llegamos hasta nuestro destino, Aurelio comenzó a descargar la cebada. Ya era tarde, él todavía pensaba retornar a su parcela, entonces ambos quedamos en conversar con más calma al día siguiente.

El día miércoles, por la mañana, fui a la falda del cerro. Ahí se encontraba Aurelio, en su momento de descanso, pudimos conversar. Los temas que abordamos en el momento de la entrevista estaban relacionados con los usos de la lengua aimara, quechua y castellano en los diferentes espacios de la comunidad, la vitalidad de las lenguas indígenas, la influencia de la escuela en el mantenimiento o desplazamiento de la lengua aimara y las acciones que realiza la comunidad para cultivar las lenguas aimara y quechua.

Esta actividad no sólo se efectuó en la comunidad de **Saqsani**, sino también en **Marka Kunka** con tres familias: García, Mamani y Juchatoma. La decisión de realizar esta actividad surgió a raíz del debilitamiento de la lengua aimara en esta zona. Las generaciones jóvenes casi en su totalidad no maneja la lengua aimara con sus pares.

En la escuela mi accionar no era similar que en la comunidad, por ejemplo, no tenía que recorrer largas distancias para entrevistar a los maestros. Una vez concluida las observaciones de aula les entrevistaba, en caso de aclarar algunas dudas iba por las tardes a sus viviendas para continuar con nuestra conversación.

En suma, durante las entrevistas, a manera de profundizar, recurrí en repetidas ocasiones a las personas seleccionadas de la comunidad y de la escuela. Todo esto con el fin de ampliar y de enriquecer mis datos. No todos los miembros de la comunidad comparten sus experiencias con otras personas. Por ejemplo, el día 15 de octubre del 2009 fui a la casa de Genaro Condori. Día antes tuvimos una pequeña charla en su casa ubicada en la comunidad de **Machaya**, en esa oportunidad no grabé nuestra conversación, sin embargo las registré en mi cuaderno de campo. Genaro se mostró muy abierto a nuestra charla, me transmitió sus experiencias como futuro dirigente; además sobre la vitalidad de la lengua aimara en la comunidad. En ese sentido, pensé que era necesario un segundo encuentro para profundizar temas lingüísticos. Quedamos en vernos en su otra casa también llamada localmente **jant'a**. Pasado tres días fui, esta vez tenía mi grabadora lista para registrar nuestra conversación. Llegué a su casa, su esposa estaba en el patio preparando la comida o **quqawi**, luego de uno de los cuartos salió Genaro le dije: **"Imaynalla, qamwan parlariyta munani"**, 'hola, quiero hablar contigo' me respondió: **"imamantachus, i?"** '¿De qué quieres hablar?' Así comenzó nuestra charla, se sentó sobre una piedra, yo me senté a su lado izquierdo, sostenía la grabadora con la mano derecha, él puso sus dos manos entre sus muslos, agachó la cabeza. Nuestra charla no se asemejaba a nuestra última conversación, a mis preguntas él respondía con palabras relativamente cortas: **"Parlakuchkayku aymarata wawaswan"** 'Hablo aimara con mis hijos' o **"Wawas yachallan aymarata"** 'los niños aprenden nomás aimara'. En este caso pude ver que la grabadora no me favoreció, el comportamiento de Genaro cambio por la presencia de la grabadora. En ese sentido, el investigador selecciona a las personas que pueden brindar más información que otras, en ese caso las entrevistas se realizan en varias ocasiones con esas personas.

Como instrumentos auxiliares usé una cámara fotográfica, la cual me ayudó a capturar imágenes de la comunidad y la escuela. La radio grabadora fue necesaria para registrar la conversación con los entrevistados. Asimismo, con este aparato recabé información sobre los diferentes eventos verbales ejecutados en la escuela y fuera de ella.

2.3.3 Historias de vida

Esta técnica me ayudó a reconstruir la vida de las personas de manera detallada y cronológica. Para esta actividad recurrí en repetidas ocasiones a la persona entrevistada. En la comunidad de **Marka Kunka** acudí a una pareja de ancianos, ellos me compartieron sus experiencias de vida. Sin embargo, por la distancia de por lo menos una hora entre la casa de los ancianos y la casa donde yo estaba alojado, no se llegó a recabar datos suficientes. En la segunda entrada al campo traté de subsanar ese problema, pedí a los dos ancianos que me alojaran en una de sus habitaciones. Los dos ancianos aceptaron mi petición. Vivir con ellos me facilitó en la realización de entrevistas. En las tardes me reunía con ellos para conversar sobre sus vidas pasadas. Ellos, al igual que yo, sabían hablar quechua lo cual hizo más fácil mi trabajo. Solía reunirme con ellos en un cuarto redondo techado con paja en forma de cono. Adentro había una patilla (cama hecha de adobe). Próximo a ella se encontraba un fogón hecho de barro. Era en este sitio donde casi todas las noches nos dábamos cita para platicar, acompañábamos nuestra conversación con coca, a veces con cigarro. De esa manera transcurrían nuestros diálogos con los dos ancianos.

2.3.4 Revisión documental

Durante mi estadía en la comunidad de **Rosa Sani** encontré varias casas abandonadas, la mayoría habían perdido el techo y parte del muro. En una de éstas hallé documentos, los mismos estaban dentro de un sombrero blanco. Estos hacen mención a la división territorial del **Ayllu Sikuya** con el **Ayllu Chullpa**, a la cantidad de impuestos que pagaban a la prefectura de Potosí por el uso de las tierras agrícolas. Todos estos documentos datan de los años cincuenta. Es necesario aclarar que en un principio no estaba previsto ejecutar esta técnica, ya que se pretendía acudir a los ancianos para obtener los datos históricos y sociales del **Ayllu Sikuya**.

En la segunda entrada al campo acudí a la sede del **Ayllu Sikuya** a fin de obtener su Estatuto Orgánico, según la secretaria este documento estaba en manos del **Segunda Mayor**¹⁰, esta autoridad no se encontraba en ese momento. Recién en una segunda visita pude obtener este documento (Estatuto Orgánico de la Identidad Étnica **Ayllu Sikuya**). Mi

¹⁰ La autoridad máxima del **ayllu Sikuya** es el Segunda Mayor.

interés en este documento era conocer cómo se había operado con las lenguas (aimara, quechua y castellano), por ejemplo si para ser autoridad máxima del **Ayllu** estaba en los requisitos saber hablar las tres lengua o solamente el castellano. Esas inquietudes las fui aclarando con este documento.

2.4 Instrumentos de investigación

2.4.1 Guía de entrevista

La guía de entrevista que utilizamos durante nuestro trabajo de campo tiene dos partes: el encabezado y las preguntas. La primera está destinada para los datos referenciales del entrevistado: nombre, edad, origen territorial y grado escolar. La segunda parte está reservada para desarrollar un conjunto de temas sociolingüísticos: adquisición, vitalidad de las lenguas, usos de las lenguas indígenas en la comunidad y en la escuela. Las preguntas elaboradas en esta guía no están enumeradas por su carácter flexible.

Su puesta en práctica en la comunidad fue la siguiente: cuando me introducía en la comunidad y en las familias no portaba conmigo las guías, es decir al momento de entrevistar a las personas no sostenía en la mano este instrumento a fin de no incomodar a los participantes. El 2 de octubre por la noche en la comunidad de **Saqsani**, Aurelio Mitma me visitó, me presenté, le dije que mis padres eran de la comunidad vecina (**Marka Kunka**) y que yo me encontraba haciendo mi trabajo de investigación. Con la autorización de él encendí la grabadora pero no saqué mi guía de preguntas a fin de que no se distraiga. Yo ya tenía en mente las preguntas que iba a realizar, por ejemplo algunas eran: ¿Qué lenguas se usa a menudo en la comunidad y en la escuela? ¿Qué factores inciden en el desplazamiento del aimara? ¿Por qué el castellano sólo se usa en la escuela? En ese sentido, antes de una entrevista conviene familiarizarse con las preguntas para no tener tropiezos en la investigación.

En cuanto al contenido de las preguntas, sufrió algunos cambios en el transcurso de la investigación, en los cambios traté de no perder de vista el tema y los objetivos de la investigación. En base a los datos que obtuve durante la primera salida, añadí algunas preguntas para que en la segunda entrada recoja datos faltantes. Por ejemplo, teniendo en cuenta la realidad del aimara en **Marka Kunka** y entendiendo que era una lengua de uso exclusivo de los mayores realicé las siguientes preguntas: ¿Por qué sólo las personas

mayores usan el aimara? ¿Cómo se comunican los ancianos monolingües en aimara con los niños teniendo en cuenta que los niños ya no hablan aimara?

2.4.2 Guía de observación de la lengua

Este instrumento consiste en una matriz, la misma me ha sido útil para identificar los ámbitos de uso ya sea del aimara, quechua y castellano en la comunidad, la escuela y los diferentes espacios agrícolas. Esta matriz ha sido llenada con los datos que obtuve en base a las entrevistas y las observaciones en las diferentes comunidades del territorio del **Ayllu Sikuya**.

2.5 Procedimiento de recolección de datos

Previo al trabajo de campo se realizó una revisión documental en la biblioteca del PROEIB-Andes. Las dos últimas semanas del mes de septiembre del año 2009 dediqué parte del tiempo a consultar documentos relacionados al tema de mi investigación; para ello consulté a los siguientes autores: (Hale, 1995; Maia, 2006; Romaine, 1994 y Ninyoles, 1972). Además consulté algunas investigaciones realizadas en el ámbito de la sociolingüística: (Julca, 2000 y Toainga, 2004). Al mismo tiempo, revisé libros sobre la investigación cualitativa a fin de obtener pistas sobre la elaboración de instrumentos para la investigación: (Taylor y Bogdan, 1996; Cook T.D. y Charles S. 1996; Gotees, J.P y Le Compte, 1988 y Rodríguez *et al.* 1996). Paralela a esta actividad se elaboraron los instrumentos cualitativos necesarios para el trabajo de campo: guías de observación y guías de entrevistas.

El 29 de septiembre me dirigí de la ciudad de Cochabamba a Oruro. Llegué a las 11 de la mañana a esta ciudad. En Oruro tomé otra movilidad para viajar a Llallagua. En Llallagua me aproximé a las oficinas del **ayllu Sikuya** para entrevistarme con Máximo Yavira (Segunda Mayor del **Ayllu Sikuya**) para hacerle conocer mi trabajo en la comunidad de **Saqsani** y **Marka Kunka**, a él le entregué una copia de mi proyecto de investigación para hacerle saber, exactamente, la labor que desempeñaría en las dos comunidades. La reacción de esta autoridad, a mi manera de entender, fue positiva ya que se brindó a apoyarme durante mi permanencia en el campo.

Al día siguiente, a las diez de la mañana, partí de Llallagua a la comunidad de **Saqsani**. En un mini bus, fuimos varias personas. Durante el viaje no tuvimos contratiempos (fallas

mecánicas, crecida de los ríos). Desde la localidad de Llallagua fuimos por la carretera que va hacia Oruro hasta el sitio conocido como Aguas Calientes, luego el minibús se dirigió a la derecha, siguió una carretera de tierra.

El paisaje que se divisaba a nuestro alrededor era típico de los Andes, cerros empinados con rocas gigantes y bastante paja, asimismo, se podía observar animales (ovejas, llamas vacas) que pastaban en esos sitios. Al llegar a **Saqsani** el paisaje cambia: El color de las rocas son blancas y más grandes.

Llegué a esta comunidad a las doce del medio día. Con la primera persona con quien me entrevisté fue con don Roberto Checo. Él junto a su hermano estaban haciendo adobe, mientras hablábamos sobre mi llegada se aproximó a nosotros un anciano, a los tres les comenté la labor que desarrollaría durante mi estadía en **Saqsani**. Seguidamente, fui a la escuela a entrevistarme con la profesora encargada (Adela Chiri). Le dije el motivo de mi visita a la comunidad y a la escuela. Al final, ella me dijo que volviera a las 4 de la tarde para poder conversar con los cuatro docentes. Mientras tanto, recorrí la comunidad a fin de socializar con la gente, me encontré con don Doroteo Mitma, con él hablamos sobre la fiesta que se avecinaba (**Ch'uri**, Virgen del Rosario) en la localidad de **Aymaya**, él me comentaba que de la comunidad había un pasante (Máximo Mitma) para eso la gente se estaba preparando (hacían chicha).

A las cuatro de la tarde, fui a la escuela con mi proyecto de investigación y con la carta que me dio el PROEIB Andes. Los maestros estaban conversando en el patio de la escuela, llegué, les saludé. Me invitaron a pasar a un curso, seguidamente, les comenté la labor que desempeñaría en la escuela. A cada uno le entregué la carta, de la misma manera mi proyecto de investigación. Ellos lo leyeron, luego me preguntaron sobre el tiempo de mi estadía y si yo iba a conducir la clase. A la primera pregunta les respondí que mi permanencia en **Saqsani** iba a ser durante dos semanas y otras dos en **Marka Kunka**. Respecto a la segunda pregunta, les dije que no tenía intenciones de conducir la clase, sino les dije que había venido a observar el uso de las lenguas en los espacios de la escuela y la comunidad, además les dije que mi trabajo era parte de mi formación como magíster en Educación Intercultural Bilingüe. Después de estas aclaraciones, me retiré de la escuela, me dirigí a la habitación que me había dado don Roberto Checo para que me hospedara.

El día Jueves 1 de octubre a las siete de la mañana alisté mis instrumentos de investigación (guías de preguntas y guías de observación) y mis instrumentos auxiliares (cámara fotográfica y la reportera), también metí a la mochila coca y cigarro para compartir con la gente. La primera familia a quien visité fue de la señora Francisca Ignacio. En ese momento ella se encontraba cocinando a leña en una **q'uncha**¹¹ de barro, de combustible usaba bosta de vaca y de llama, su hijo de 2 años no se separaba de su madre. El niño sostenía en la mano un plato con **lawa**¹² de trigo, con la ayuda de su dedo índice se ponía a la boca este alimento. Este niño se comunicaba en aimara con su madre, le decía: "**Mamaya uma waraqasi**" 'me serviré agua mami' a esto la madre le respondió: "**Suyt'asma**" 'espera'. En cambio, conmigo, ella se comunicaba en quechua, me dijo: "**Ñuqa Uyunimanta kani, tawa wataña kaypi tiyani, qam maymanta jamuchkanki?**" 'soy de Uyuni, ya vivo cuatro años aquí ¿tú de dónde estás viniendo?' Le dije: "**Ñuqa jamuchkani Cochabambamanta**" 'vengo de Cochabamba'. Luego me invitó un plato de comida, después de comer le di las gracias y continué mi rumbo, pero antes le pregunté: "**¿Mayninta Tiwika awilapman riyman?**" '¿por dónde puedo ir para llegar a la casa de la abuela Tiwika?' Ella me dijo: "**Kaynillanta riy, chay luma wasapi tiyakun**" 've por aquí, ella vive detrás de esa loma'. La abuela **Tiwika** era una de las pocas personas que sabía hablar tanto quechua como aimara. Esa ha sido una de las razones que me motivo visitarla.

Agarré mi mochila y partí río abajo, crucé un pequeño río, luego seguí un camino que me llevó a la punta de un cerro, de ahí divisé una casa techada con paja, tenía los muros de piedra. En el lugar habían casas redondas y cuadradas. En uno de los cuartos había alguien, se podía escuchar ruido, me acerqué para verificar la presencia del dueño de casa. Una anciana vestida de negro salió, me habló en aimara, le hablé en quechua pero ella seguía hablándome en aimara. Le dije: "**¿Kunjama sutixa?**" '¿qué te llamas?' Ella me respondió: Pilar Yapura, le tuve que hablar al oído para que me entendiera. Al final le dije: "**¿Kawkisa Tiwika uthasi?**" '¿dónde vive la abuela Tiwika?' Ella señaló con su dedo hacia un cerro blanco. Después de estas aclaraciones, me despedí de la anciana. Continué el camino sugerido por la anciana, bajé al río por un camino delgado. En el borde del río habían ovejas y cuatro vacas, más hacia arriba habían tres casas de paja: una redonda y dos cuadradas.

¹¹ Fogón hecho de arcilla, se usa para cocer los alimentos.

¹² Alimento hecho de maíz o trigo molido.

Llegué a la casa de la abuela **Tiwika**, hablé con ella en quechua me dijo que le hablara al oído izquierdo, pues el derecho no le permitía escuchar. Lo primero que le pregunté fue: “**Imarayku kay karuman jampunki?**” ‘¿Por qué vives tan distante de **Saqsani?**’ Ella me dijo: “**Mana ranchupi jallp’ay tiyapuwanchu, chayrayku kayman jampuni, kaypi jallp’ata rantikuni chayrayku kaypi wasichakuni**” ‘no tengo tierras cerca el rancho, por eso vine a vivir a este lugar. Aquí compré tierras, por eso hice mi casa aquí’. Luego me dijo: “**Uwijay ripuchkan luma wasaman, ñuqa jark’amusaq, kay tawa turuta qhatimuy**” ‘las ovejas se van detrás de la loma, voy a ir a atajarlas, tu arrearás a los cuatro toros’. La abuela se fue río abajo, a los cuatro toros los bajé hasta el río. Con la abuela nos encontramos ahí, después de ayudarla volví a la comunidad de **Saqsani** por otra ruta. Subí al cerro **Wichhu Aljat’ata** ‘paja sembrada’ para divisar la comunidad y sus alrededores. El cerro lleva ese nombre porque hay un roca de tres metros de altura, encima se encuentra creciendo paja, de ahí la gente nombró al cerro **Wichhu Aljat’ata**. De este cerro me dirigí al cerro **Muruq’u qala** ‘piedra redonda’. La comunidad de **Saqsani** se encuentra entre estos cerros en una hoyada, las casas se han construido sobre rocas gigantes.

El día viernes 2 de octubre, muy temprano, me dirigí a la casa de don Roberto. Él no se encontraba, sólo su esposa. Me invitó un plato de comida; asimismo, me comentó que había venido de la comunidad de **Qapunita**, que en su niñez primero había aprendido a hablar quechua (lengua que hasta ahora usa para hablar con sus hijos). Ella manifestó que entiende aimara gracias al contacto con las personas de **Saqsani**. Mientras hablábamos, observé a las personas de la comunidad bajar de los cerros cargados de leña. Le pregunté a qué se debía esa situación, ella dijo que era para elaborar chicha. Después del desayuno fui donde estaban elaborando chicha, todos los que estaban haciendo los preparativos (cavando hoyos para poner cántaros de chicha) eran varones entre adultos, ancianos y jóvenes.

Luego, me dirigí a la escuela a visitar a los profesores. Parte de la media mañana pude entrevistar a la maestra de segundo básico. Terminada la entrevista, los niños salieron al recreo, fuera del aula observé a dos niños jugar con un trompo de plástico. Luego entré al curso de primero básico, fotografié los papelógrafos que se encontraban en las paredes. Una de las maestras tocó la campana y llamó a los niños en quechua: “**Jamuychik wawas, kaypi formaychik**” ‘vengan niños, van a formar aquí’. Todos los niños formaron respetando el grado en que están: de inicial hasta sexto. El profesor sacó de uno de los

cursos unos cajones, la maestra las abrió, sacó pequeñas bolsas de galletas, jugos de fruta y pan, los fue repartiendo a cada niño y niña.

Después del recreo entré a primer básico, los niños entraron, luego el maestro. El maestro al verme con la cámara fotográfica pidió a tres niñas pasar adelante para que canten y bailen. Las tres niñas salieron, comenzaron a cantar en quechua: “**Sapaylla ñiwasqa, ritamay t'íkita**” ‘dijo que estaba sola, flor de retama’. Las niñas cantaban, simultáneamente bailaban. Después de esta actividad conversé con el maestro, mientras los niños hacían su tarea que consistía en escribir palabras de dos letras: va, ve, vi, vo y vu en su cuaderno. Mientras hablábamos los niños y las niñas se aproximaban al maestro y le decían: “**Kay maestro riwisaway**” ‘aquí está maestro revísalo’. Él les contestaba: “**Ruwamuychik, ruwamuychik**” ‘vayan a hacer, vayan a hacer’. Al poco instante tocó la campana, los niños y las niñas salieron del aula.

De esta manera se procedió a recolectar datos en la comunidad de **Saqsani**. Como se habrá podido evidenciar antes de incursionar a la comunidad, familia y escuela, primero tuve que socializar el proyecto con los actores comunales y escolares. Una vez hecha esta actividad recién se procedió a realizar el trabajo de campo. Similar situación pasó en la comunidad de **Marka Kunka**. Pese a que muchos de esa comunidad me conocen, tuve que socializar, de manera oral, mi proyecto de investigación.

En ambas comunidades (**Saqsani y Marka Kunka**) visité a las familias en sus casas, en estos espacios reducidos observé los eventos lingüísticos entre los miembros de la familia, los mismos se registraron en el cuaderno de campo y en la grabadora digital. Para ingresar a estos espacios íntimos, el uso de la lengua quechua facilitó mi ingreso. El empleo de la lengua quechua y el poco aimara que sabía generó mayor confianza entre mi persona y los miembros de la comunidad. Por su parte, la hoja de coca, en muchos casos, hacía más larga nuestra conversación no sólo dentro las familias, sino también en espacios abiertos: lugares de pastoreo y lugares de siembra.

2.6 Tratamiento de los datos

Los datos que se obtuvieron durante la primera y segunda salida al terreno los transformé al formato físico, es decir, las entrevistas y los diálogos registrados con la grabadora digital las registre al papel, en particular aquellas opiniones y las percepciones sobre el

uso de las lenguas. Esta actividad se realizó en el terreno y en parte en las instalaciones del PROEIB-Andes. Una vez registrados en el papel tuve que transformar estos datos al formato digital, es decir, pasé los datos a la computadora para categorizar. La mayoría de las entrevistas y los diálogos registrados con la grabadora estaban en lengua quechua y aimara. Recuperar los datos que estaban en lengua quechua no fue tan difícil como cuando intenté hacerlo en lengua aimara. Para facilitar mi trabajo acudí a un experto en lengua aimara, con él transcribimos los datos en aimara.

Acabado el primer trabajo de campo a fin de presentar un informe a mi asesor se organizó los datos. Para efectivizar este accionar, los datos que ya estaban en la computadora las iba leyendo, a la vez iba pintando de colores las categorías emergentes. Por ejemplo, de color rojo pintaba los datos relacionados con las actitudes negativas hacia el aimara. Ése ha sido un primer intento de categorizar los datos. El segundo intento fue en la segunda entrada al campo, por las tardes o por las noches, si había luz eléctrica, realizaba las categorías y las subcategorías. Esta vez trabajé con el NUDIST, éste es un programa que le permite al investigador crear una base de datos. Terminado mi segundo trabajo de campo contaba con suficientes categorías entre categorías y subcategorías. En la ciudad de Cochabamba por algunos problemas técnicos que tuve con mi computadora la llevé al técnico, al momento de reinstalar los programas perdí el programa Nudist, ó sea perdí mis categorías. Con esta mala experiencia deje de recurrir al Nudist y comencé a trabajar de distinta manera: tanto las entrevistas como las observaciones las fui leyendo en la computadora minuciosamente, en este caso ya no las pinté, sino lo que hice fue crear un archivo en Word y los datos similares las iba copiando a este archivo que además llevaba el nombre de la categoría. Por ejemplo, una categoría emergente fue: **Wawakuna qhichwallaña** 'los niños ya son quechuas', el archivo en Word llevaba el nombre de la categoría. Los datos relacionados con el proceso de quechuización de los niños aimaras las iba metiendo a ese archivo. En otras palabras, el archivo era como una bolsa donde metía todo lo que era similar.

2.7 Consideraciones éticas

Durante el primer trabajo de campo realizado a principios de octubre del 2009 ejecuté diversas actividades ligadas al acercamiento con los sujetos de la investigación. Antes del recojo de datos socialicé el proyecto de investigación con autoridades regionales y comunales, asimismo, con los actores escolares (padres de familia, autoridades

comunales, maestros y estudiantes). El objetivo, de la socialización con estos actores, fue crear entre mi persona y los miembros de la comunidad la confianza necesaria para incursionar en la vida cotidiana de los concernidos. Este accionar, a futuro, me permitió ver y escuchar a partir de ellos sus inquietudes, motivaciones sobre los usos de las lenguas aimara, quechua y castellano. Entendí que era necesaria esta actividad, por eso antes de realizar la investigación no sólo socializaba el proyecto, sino también les hacía saber que realizaría una investigación que iba a ir en beneficio del **Ayllu**. Este primer acercamiento era para que la construcción de datos no esté al margen del interés de los propios colectivos.

En el proceso de la investigación cuando me topaba con un comunario en ocasiones me preguntaba qué era mi labor en la comunidad, respondiendo les decía que era parte de mi formación académica. Un caso específico lo viví en la comunidad de **Llallawita**, en esta comunidad reside el **Jilanqu**: don Andrés **Wich'ukira**. Cuando estuve yendo de **Saqsani** a **Marka Kunka** pasé por **Llallawita**, una vez en el lugar decidí visitar a esta autoridad. Llegué a las cinco de la tarde sólo se encontraba su esposa, me dijo que su marido llegaría más tarde, le esperé en el patio de su casa. Cerca al anochecer llegó don Andrés **Wichukira**, pasamos a un cuarto, en un instante su esposa trajo una sopa de chuño con arroz. Después de comer me dijo: "**Inkachallwiriman juk ratu risaq, chanta parlarakusunchik**" 'voy a ir por un momento a **Inkachallwiri**, luego conversaremos'. Pasado quince minutos volvió, antes de la charla me preguntó: "**¿Imapaq jina purichkanki, praktikantichu kanki, profesurpaqchu estudiachkanki?**" '¿Por qué andas de comunidad en comunidad, eres practicante, estás estudiando para ser profesor?' La respuesta fue: "**Mana profesurpaqchu estudiachkanki, Kuchabambamanta Universidadmanta jamuchkani waturiq imaynatachus kimsa simi kaypi purichkan: qichwa aymara Kastellanuwan ima**" 'no estoy estudiando para ser profesor, vengo de Cochabamba de la Universidad a investigar la relación de las lenguas: quechua aimara y castellano'. Después de haber aclarado las inquietudes de don Andrés, conversamos hasta las 9 de la noche.

En el caso de las entrevistas, me acomodé a los espacios y tiempos de estos actores. Muchas entrevistas se hicieron en lugares alejados de la comunidad: en la comunidad de **Marka Kunka** en la segunda salida al campo, la gente se encontraba cosechando sus productos, por tanto la gente no se quedaba en sus casas como en el mes de octubre. Desde muy temprano se ausentaban a sus lugares agrícolas. Dada esta situación

realizaba las entrevistas en el trayecto mientras nos dirigíamos a estos lugares, por ejemplo, a Julián Mamani le entrevisté cuando íbamos a su terreno agrícola. Muy temprano fui a su casa, en ese momento Julián no se encontraba, su esposa me dijo: **“Waka qaraq rin, jamuchkanñacha”** ‘ha ido a dar de comer a las vacas, ya debe estas retornando’. Esperé como diez minutos, él llegó trayendo una sogá y una picota, entonces le dije que si podíamos tener una conversación, me respondió: **“Unaytachu parlayta munanki, siwara q’ipimunay kachkan”** ‘quieres hablar por un buen rato, ya que tengo que ir a cargar cebada’. Entonces le dije: **“Jaku, parlaspa rina”** ‘vamos hablando’. En el trayecto pudimos conversar. En ese entendido, durante la investigación me acomodé a los espacios y tiempos de los vivientes, asimismo, realicé las entrevistas previo consentimiento de ellos a fin de no entorpecer mi relación con el grupo.

En todo el proceso de la investigación mantuve una postura amistosa a fin de mantener relaciones horizontales con los actores comunales y escolares. El primer trabajo de campo, a manera de agradecimiento, concluyó con el compromiso de devolver las fotos y los videos que había obtenido en la comunidad. Así fue, en la segunda entrada al campo llevé de retorno las fotos y los videos, les entregué sin recibir nada a cambio. Sin duda, este accionar fortaleció mi relación con los miembros de la comunidad.

En suma, considero que para ingresar a un espacio desconocido o conocido es necesario consultar a los comunarios sobre la actividad a llevarse a cabo. Además, si se promete realizar un acto, como la devolución de las fotos y el informe del estudio, en lo posible es oportuno devolverles de manera personal, sólo de esa forma en una segunda oportunidad se van a abrir las puertas con mayor amplitud.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se describen, de manera concisa, las teorías que respaldaron la investigación. Los temas que se abordan son, principalmente, educativos y lingüísticos. En lo educativo se da una mirada cronológica de los sucesos acontecidos respecto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia. Es decir, se señalan los procesos por los cuales ha tenido que pasar para convertirse en política de Estado. Respectivamente, se describen aspectos sociolingüísticos a fin de que puedan aportar al análisis del fenómeno estudiado. En ese entendido, se desglosan temas como: bilingüismo, diglosia, dialecto, desplazamiento y revitalización de las lenguas.

3.1 Eventos históricos sobre el uso del castellano y la lengua indígena en la escuela.

Después de la fundación de la República boliviana (1825), los gobiernos liberales y los pensadores de ese entonces recién a principios del siglo XX, ponen en su agenda la educación del indígena a través de la escuela. A un comienzo “había una advertencia vehemente sobre el indio letrado o civilizado que podía ser peligroso para el propio blanco o mestizo, especialmente en el terreno de la política” (Choque y Quisbert 2006: 58). Pese a esa advertencia, el gobierno de Ismael Montes en 1905 se ocupó de brindar educación escolar castellanizante a los indígenas, creó las primeras escuelas ambulantes, al respecto, Choque y Quisbert señalan:

En 1905, el gobierno de Ismael Montes cumpliendo su política de reforma educativa, promulgó una ley que establecía las escuelas ambulantes para las comunidades indígenas. De acuerdo con esa ley, todo individuo que había establecido por su cuenta una escuela de primeras letras en centro poblados por indígenas tenía derecho a una recompensa pecuniaria de veinte bolivianos por cada alumno de cualquier sexo que llegase a leer y realizar las cuatro operaciones de aritmética, conocer la doctrina cristiana y hablar el español. (2006: 84)

Esta iniciativa educativa fracasó a causa de la rudimentaria preparación de los maestros y por la oposición de los hacendados. Estos últimos, según Soria (1992), preferían mantener a sus pongos en el monolingüismo en lengua indígena. Esta situación les favorecía pues era más fácil controlarlos y hacía más fácil la enajenación de sus tierras comunales, legalizando esa usurpación a través del castellano y la escritura alfabética.

El desplazamiento de la lengua indígena en los ámbitos educativos era constante en 1928. La escuela castellanizó a la población indígena, el propósito era integrar al indígena a la vida nacional. Esta actividad era ideada por los intelectuales de esa época quienes sostenían que debería destruir la lengua indígena a través de una educación de transición. Uno de ellos era Sánchez que señaló:

El alma colectiva y profunda de una raza está en su idioma. Destruirlo sistemáticamente es como romper los más finos atributos del hombre hablando y enseñado a leer el aimara, como idioma vehicular de la luz y del amor, dentro de la mente del niño o del joven indígena, el maestro ha de ganar las primeras etapas de su misión evangélica y, en seguida, cuando las facultades del niño o del joven se hayan puesto en función decidida y activa, dentro de la escuela, comenzará la penetración constante del castellano, para instalarse en el alma del indio, y no para hacer un paseo fugas cual ocurre con la mayoría de los conscriptos de esta raza¹³.

Para justificar esta agresión lingüística por medio de la escuela, la oligarquía se apoyó en el pensamiento positivista y social-darwinista que estaba de moda en Europa. El proyecto de modernidad que predicaban las minorías criollas se veía truncado por la presencia de los indígenas, en ese entendido “el indio debía desaparecer con el mestizaje, la educación y la migración a los centros urbanos y la parcelación de las comunidades, y desaparecer sus vestigios en los museos y documentos culturales de la nueva nación. Desaparecería también la palabra “indio” del lenguaje oficial” (Rivera 1984: 19). En ese sentido, los gobiernos durante la República impulsaron una educación de transición de la lengua indígena al castellano en los contextos rurales.

3.2 La educación intercultural bilingüe en Bolivia

En Bolivia el uso de las lenguas indígenas en el ámbito educativo tiene sus orígenes en la década de los 50. En ese entonces estaba a cargo de las Organizaciones No Gubernamentales, entre ellas se encontraba el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Esta institución Americana llegó a Bolivia en 1955. Entre sus objetivos centrales estaba “hacer asequible la palabra y textos de la Biblia en diversas lenguas marginales del mundo, con especial énfasis en las de los grupos indígenas” (Albó y Anaya 2003: 31) de la Amazonía y de la zona Andina (Uru Chipaya). Aparte de estas iniciativas religiosas el ILV participó en la implementación de escuelas bilingües. Para operativizar este objetivo tuvo que formar maestros procedentes de varios grupos étnicos, en especial de las tierras bajas.

¹³ Prólogo de Sánchez Bustamante al. **Método Didáctico**, de Felipe Pizarro (1928). Citado por Albó y Amalia Anaya 2003: 23

El Instituto Lingüístico de Verano fue una de las primeras instituciones no gubernamentales en el caso boliviano en introducir las lenguas indígenas a los espacios áulicos. Para Julca esta institución evangelizadora “se constituye en el aliado más importante de los Estados para la implementación de la educación intercultural bilingüe de corte transicional en lo lingüístico y asimilacionista en lo cultural” (2000:50). Se utilizaba la lengua vernácula del niño como punto de partida para aterrizar después en el castellano. Después de haber trabajado 27 años en Bolivia, el ILV había logrado formar aproximadamente 49 escuelas bilingües, asimismo formó 53 maestros bilingües en su mayoría procedentes de las tierras bajas más el Uru Chipaya. En síntesis en el caso boliviano la actividad “tradicional “civilizadora por asimilación” entró más por la vía de la cooperación internacional” (Albó y Anaya 2003: 32), que por iniciativas locales.

En la década de 1990 el panorama de la educación bilingüe cambia. En esta época aparecen otras iniciativas educativas relacionadas con la EIB, tal es el caso, del “Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), coauspiciado por UNICEF y el Ministerio de Educación. Este proyecto en 5 años cubrió 30 núcleos escolares con aproximadamente 140 escuelas y 400 maestros en áreas selectas del mundo quechua, aymará y guaraní” (Machaca 2003: 27).

A diferencia de las anteriores esta nueva propuesta educativa, desde un principio, opta por el bilingüismo de mantenimiento de las lenguas como también de la cultura autóctona, al menos en la primaria. En ese sentido, la EIB se presenta como una respuesta educativa ante la realidad pluricultural y multicultural de Bolivia. Con el pasar de los años, el enfoque constructivista y la modalidad de uso de la lengua indígena y del castellano, fue de interés del programa de la Reforma Educativa.

La Reforma Educativa de 1994 propone una educación bilingüe de desarrollo y mantenimiento no sólo de la cultura, sino también de la lengua. Lo que le caracteriza a esta modalidad educativa, a diferencia de las anteriores, es que la misma emerge de las organizaciones campesinas y sindicales. Al respecto Contreras y Talavera dicen:

Además, muchos actores sociales, incluyendo a la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) a principios de 1980, al sindicato de maestros rurales en 1984 y a la Central Obrera Boliviana (COB) en 1989, han exigido durante mucho tiempo el reconocimiento del sistema educativo a la diversidad cultural y lingüística del país. (2004: 81)

En este sentido, la modalidad bilingüe de mantenimiento en “Bolivia no ha surgido de los intelectuales o centros de estudio, sino en el seno de las mismas organizaciones”.¹⁴

Esta propuesta busca de alguna forma que el niño adquiriera habilidades de escritura en su lengua materna, además, de un uso eficiente del español a nivel oral y escrito. Sobre esto, refiriéndose a los resultados de la EIB Albó y Anaya dicen:

Esta modalidad de educación, correctamente aplicada, permite que los niños desarrollen competencias lingüísticas escritas en su lengua materna, de tradición eminentemente oral. Así, aportan al desarrollo de esas lenguas y hacen posible su recuperación, su potenciamiento y su reconocimiento como lenguas nacionales originarias de uso social y académico en ámbitos antes restringidos sólo para el castellano. De la misma manera, aprenden y desarrollan eficientemente la segunda lengua de manera sistemática, con un enfoque de enseñanza de segundas lenguas, para su utilización dentro y fuera del aula. (2003: 77)

En resumen, la EIB en todo este transcurso ha tenido diferentes cambios, desde una educación asimilacionista en lo cultural y en lo lingüístico a una educación más democrática y abierta a la diversidad lingüística. Asimismo, pasó de ser una experiencia educativa manejada por Organizaciones No Gubernamentales a ser una política de Estado. Sin embargo, con el actual gobierno (Evo Morales) la EIB ha llegado a un momento donde no se lo ha aplicado por existir un nuevo proyecto educativo en camino (Nueva Ley de la Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez) el cual recién en el 2010 se lo ha promulgado. En el capítulo de sus bases, fines y objetivos señala que la educación “...es la más alta función del Estado; es descolonizadora; es comunitaria, democrática y participativa; es intracultural, intercultural y plurilingüe...”. Al respecto hay algunos (Machaca 2010) que piensan que la EIB ha dado pie a la EIIP ya que existen más semejanzas que diferencias al menos en el plano operativo.

3.3 Aspectos lingüísticos

En esta parte del marco teórico se desarrollan conceptos lingüísticos relacionados con el objeto de estudio: bilingüismo, diglosia, variedad dialectal, muerte de las lenguas y revitalización de la lengua. Esta organización conceptual posibilita la comprensión del tema de la tesis. Las descripciones y explicaciones teóricas han sido elaboradas en base a una profunda revisión bibliográfica.

¹⁴ D'Emilio, Lucía, (2002). **Voces y Procesos desde la Pluralidad: La Educación Indígena en Bolivia**, La Paz: Plural Editores. (Citada por Contreras y Talavera 2004: 81).

3.3.1 Bilingüismo

Por lo general, en gran parte de los pueblos y las comunidades se usa más de una lengua en las interacciones cotidianas, el nivel de fluidez puede variar. Es decir: puede haber personas con amplio conocimiento en dos o más lenguas como pueden existir personas que tengan un conocimiento limitado de la segunda lengua. En ese entendido, el bilingüismo es un fenómeno social y lingüístico presente en la sociedad. De ahí nace el interés de las diferentes disciplinas de la ciencia (pedagogía, lingüística, sociolingüística, psicolingüística) por abordar este fenómeno.

El bilingüismo es definido de diversas maneras por los especialistas en lenguas. Así, Bloomfield (1933)¹⁵ sostiene que una persona bilingüe es capaz de desenvolverse sin dificultad en dos lenguas diferentes. Dicho de otro modo, una persona bilingüe es diestra en hablar de manera equilibrada ambas lenguas, sin importar el contexto donde se encuentre. De modo similar, Siguán y Mackey sostienen: “Por nuestra parte proponemos llamar bilingüe a la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (1986: 17). A manera de detallar la definición que realizan Siguán y Mackey sobre el bilingüismo, a continuación presentamos sus características:

Autonomía en el uso de las lenguas. Cuando una persona bilingüe utiliza la lengua A utiliza de forma espontánea el conjunto de reglas que le permiten construir mensajes en esa lengua. Algo semejante ocurre cuando utiliza la lengua B.

Alternancia de lenguas. Una persona bilingüe transita sin esfuerzo de una lengua a otra en función de sus interlocutores, del contexto de comunicación, de sus intenciones en el intercambio comunicativo...En consecuencia, elige de forma consciente o inconsciente la lengua en la que en cada momento habla.

Traducción. Una persona bilingüe es capaz de expresar significados en cualquiera de las dos lenguas ya que es capaz de traducir un texto de una lengua a otra y de trasladar un significado desde una lengua a otra.

En contraposición a Bloomfield y a Siguán y Mackey, Cerrón-Palomino (1972) sostiene que una persona bilingüe no necesariamente tiene que tener las mismas habilidades lingüísticas en ambas lenguas. En otros términos, una persona bilingüe puede hablar y entender perfectamente en su lengua materna y en la segunda lengua solamente puede entender y no hablar.

¹⁵ Bloomfield, Leonard 1933 language. New York: Holt, Rinehart and Winston, citado en Lomas (1999: 217)

Otra autora, respecto a los tipos de bilingüismo señala:

Se considera que un adulto puede ser bilingüe incipiente si su manejo del segundo idioma es todavía muy limitado y si no domina el conjunto de funcionamiento del sistema. Se lo calificará como bilingüe dependiente si, teniendo capacidad de expresión en el segundo idioma, produce enunciados contruidos en función de las características de su lengua materna: su discurso en el idioma segundo es el reflejo de un pensamiento en su lengua materna. El bilingüe capaz de hablar y pensar en dos idiomas distintos, es decir, de establecer un funcionamiento autónomo de los dos sistemas lingüísticos, se considera bilingüe coordinado. (Michenot 1985: 2)

Tanto Cerrón como Michenot entienden que una persona bilingüe no necesariamente tiene que ser capaz de dominar de manera autónoma y coordinada dos lenguas. Es decir, desde el punto de vista de los dos autores se considera bilingüe a todas aquellas personas que posean competencias mínimas o avanzadas en la segunda lengua.

Ante la postura de Bloomfield y ante las posturas inclusivas, en este caso, de Michenot (bilingüismo incipiente), Baker (1993) muestra su desacuerdo. Sobre la primera postura manifiesta que es ambigua y maximalista. Respecto a la segunda inclinación (bilingüismo incipiente), según Baker permite circunscribir a personas que poseen mínimas capacidades de una segunda lengua dentro la categoría de bilingües. Entre estos se encontrarían los turistas o las personas que se dedican a los negocios quienes por cuestiones laborales han añadido a su repertorio lingüístico palabras o frases muy cortas como los saludos y las presentaciones.

En síntesis, Baker haciendo una analogía manifiesta: “El peligro de ser demasiado exclusivo no se supera siendo demasiado inclusivo. Si pescamos con red de arrastre muy ancha capturaremos mucha variedad y haremos la discusión sobre el bilingüismo ambiguo e impreciso. Pescar con criterio restringido puede ser demasiado insensible y limitado” (1993: 34). Clasificar a los bilingües desde la dimensión de las competencias se puede caer en el error de dar definiciones arbitrarias (maximalistas o minimalistas). Como una salida ante esta situación Baker sugiere hacer una caracterización del uso de las dos lenguas. El uso de las lenguas en una comunidad no implica únicamente aspectos lingüísticos (vocabularios, sintaxis y entonación) sino también sociales, es decir las lenguas no se dan en un vacío, sino se dan en un espacio, en un tiempo determinado y en contacto con personas. En otros términos “El bilingüismo funcional se introduce en la producción lingüística a lo largo de multitud de acontecimientos cotidianos. El Bilingüismo

funcional tiene que ver con cuándo, dónde y con quién utilizan las personas sus dos lenguas”¹⁶.

Hasta aquí, se ha identificado diversas definiciones sobre a quienes se les debe considerar bilingües. Se ha presentado, vista desde Baker, dos posturas que se sitúan en los extremos. La primera de Bloomfield quien manifiesta que son bilingües aquellas personas capaces de tener un manejo fluido en ambas lenguas. La segunda reside en entender que los bilingües no necesariamente manejan de manera equitativa sus dos lenguas, puede que la segunda sólo lo entiendan o conozcan algunas palabras. Las dos posturas, desde mi percepción, más que lingüísticas tienden a ser políticas, en ese entendido, conviene ver “las dimensiones importantes que rodean el término bilingüismo. Estas deben ayudar a mejorar nuestro modo de considerar el bilingüismo. La distinción fundamental es entre capacidad bilingüe y uso bilingüe” (Baker 1993: 44). Puesto que aún teniendo capacidades equilibradas en ambas lenguas, un individuo puede usar con más frecuencia solo una lengua. Tal es el caso de las personas que manejan aimara y quechua. En la comunidad de **Marka Kunka** los adultos aún sabiendo aimara usan con más frecuencia quechua en la comunidad y en sus casas, el aimara lo usan únicamente para comunicarse con los ancianos monolingües en esta lengua (Para más detalles ver pág. 100).

3.3.2 Diglosia

El término diglosia se ha resemantizado con el pasar de los años. En un inicio el sociolingüista Ferguson acuñó este término para referirse a dos variedades de una misma lengua, a la primera variedad la llamó A y a la segunda B. La variedad A estaba considerada como la Alta por el valor social que adquiriría en la sociedad y la variedad B como la Baja. Sin embargo, en 1972 Fishman amplía el significado de este término, en ese entendido: “la diglosia es una caracterización de la ubicación social de las funciones para diferentes lenguas o variedades” (1995: 129).

Dentro de un país, donde coexisten dos lenguas o más, la lengua del grupo dominante se impone sobre las demás. En nuestro contexto el castellano va desplazando al quechua y al aimara y al resto de las lenguas indígenas. En este contexto, las relaciones horizontales

¹⁶ Fishman 1965 “Who speaks what language to whom and when” *Linguistics*. Citado en Baker (1993: 41)

están ausentes. Al respecto Ninyoles señala: “las diferencias de lenguaje, y más claramente las diferencias de idioma, son, como hemos visto, un ejemplo importante de distanciamiento dentro de las sociedades jerárquicamente estratificadas” (1972: 103).

En términos operativos Baker sostiene: “En la práctica es improbable que una comunidad lingüística use dos lenguas para el mismo propósito. Es más probable que una comunidad utilice una lengua en ciertas situaciones y para ciertas funciones, y la otra lengua en distintas circunstancias y para diferentes funciones” (1993: 68). Por ejemplo, el castellano se usa en diferentes contextos de la sociedad: escuela, medios de comunicación y administración pública. Por su parte, la lengua quechua, por lo general, es minorizada y restringida en los espacios urbanos, es decir, se usa en contextos domésticos o familiares; mas no en actividades académicas, al menos no es una práctica cotidiana.

En el uso desigual de las lenguas en contacto están inmersos factores culturales y sociopolíticos, es decir, hay grupos que ostentan el poder político y económico mientras otros son subordinados. En el caso boliviano, según Patzi (2009) desde la fundación de la República (1825) la clase criollo-mestiza ha ocupado los espacios públicos como el Estado, en cambio la clase indígena junto a su lengua ha quedado excluida de esos espacios de poder. Esta desigualdad entre indígenas y no indígenas, con el pasar de los años, se ha ido naturalizando como algo normal. Esta situación afectó de manera negativa al uso del quechua y del aimara. En la sociedad se fueron creando espacios considerados como “formales”, uno de ellos las universidades donde la gente suele usar, con mayor frecuencia, la lengua que goza de prestigio (castellano) frente al quechua y aimara. Otro de los espacios donde el quechua ni el aimara tienen cabida son los espacios administrativos ubicados en las alcaldías y en la prefectura o gobernación de las urbes. Estas instituciones son lugares donde se silencia el quechua y el aimara. Sólo por poner un ejemplo, en la localidad de Llallagua se encuentra la sede del **ayllu Sikuya**. En la misma está la oficina del Subalcalde quien, además del castellano, sabe quechua. Durante mi permanencia en este lugar no escuché el quechua menos el aimara entre los técnicos y el Subalcalde. Ellos usaban el castellano, por ejemplo el Subalcalde, refiriéndose a mi trabajo de campo, dijo a la secretaria: “Haz una carta para que vaya a las comunidades, luego se lo voy a firmar”. Esto nos muestra que el espacio público es muchas veces un lugar donde se le va otorgando prestigio al castellano. Lo cual afecta de manera negativa al quechua y al aimara.

Para terminar, cabe aclarar que es la sociedad la que puede desvalorizar una lengua, asimismo puede darle prestigio. Sin embargo, desde el punto de vista de la lingüística todas las lenguas tienen el mismo valor, no hay nada inherente en esta ciencia que le permita jerarquizar.

3.3.3 Variedad dialectal

Las lenguas tienden a variar según el lugar (dialecto), por razones sociales (sociolecto) y el tiempo (diacrónico histórico). La primera “es una variedad asociada con un determinado lugar, tal como el dialecto de Yorkshire en Inglaterra, o el dialecto bávaro en Alemania [...]. Los dialectos de una lengua tienden a diferenciarse unos de otros cuanto más separados se encuentran geográficamente” (Romaine 1994: 18). En el caso particular de Bolivia, podemos evidenciar con claridad diversos dialectos del castellano. El más conocido en la zona andina es el “castellano popular” (Michenot 1985). Por el constante contacto que ha tenido el castellano con las lenguas de los Andes se ha producido una variedad de esta lengua, la cual por algunos lingüistas (Cerrón-Palomino 1972) ha sido vista como una variedad criolla.

El castellano popular posee léxico del castellano y su estructura sintáctica es propia del quechua. A este fenómeno lingüístico en la literatura de la sociolingüística se lo conoce como pidgin, “las características más saltantes del pidgin son: por un lado, su estructura gramatical y su léxico son marcadamente reducidos, es decir, simplificados; por otro lado, no es una lengua nativa” (Cerrón 1972: 151). Cuando el pidgin pasa a ser lengua nativa de una comunidad, según Romaine (1994) se lo conoce con el término de criollo. Al respecto, Cerrón-Palomino hace un análisis minucioso de la variedad del castellano hablado en la sierra peruana, concluyendo que el castellano hablado en esta zona tiene características de una variedad criolla, en otros términos manifiesta que se ha producido una nueva lengua gracias al contacto entre el castellano y el quechua del valle de Mantaro:

Hay variedades en nuestro país, especialmente en la región andina, que a simple vista podrían ser – y de hecho son – consideradas como dialectos de nuestro español. Sin embargo, miradas con más detenimiento, parecen más bien ser formas que reúnen las características de verdaderas variedades criollas o cuasi criollas. En efecto, si bien el léxico de dichas hablas es, a excepción de los préstamos quechuas comunes, de origen español, su sintaxis es, por el contrario, francamente quechua: de allí su “acento” peculiar. Creemos que aquí estamos frente a sistemas criollos o cuasi criollos diferentes de cualquier variedad española. (Cerrón 1972: 151)

La realidad sociolingüística descrita por Cerrón no se aleja de la nuestra. En el contexto boliviano esta variedad conocida también como quechuañol (Michenot 1985) es usada por aquellos que no tienen como lengua materna una lengua indígena (quechua o aimara), es decir, es empleada por los monolingües en castellano en ámbitos amplios: comerciales, administrativos y educativos. Por ejemplo, en los mercados populares de Llalagua se suele escuchar frases como: *dos panes a un boliviano llévate*. Esta frase por la posición del verbo (llevar) podemos decir que está construida en base a la estructura sintáctica del quechua. La misma frase en quechua sería: **Iskay t'antata juk bolivianupaq apakuy**. En otros términos, podríamos decir que esta variedad del castellano es quechua por su estructura sintáctica y castellano por su léxico.

Lo planteado por Cerrón-Palomino nos convoca a preguntarnos en qué momento estamos frente a una lengua o frente a un dialecto, qué factores determinan la línea divisoria entre ambos. Respondiendo a estas inquietudes Romaine señala: “el acuerdo general para considerar que estamos ante una lengua lo produce la conjunción de factores sociales, políticos, psicológicos e históricos, y no ningún tipo de propiedades lingüísticas inherentes” (1994: 18). Un caso particular es lo sucedido con dos pueblos amazónicos: Tsimane' y Mosestén. Desde una mirada lingüística las lenguas que ambos usan son una sola, ya que hablantes del mosestén dicen entender a los Tsimane' y viceversa. Sin embargo, ambos grupos consideran que unos hablan tsimane' y los otros mosestén. En esta situación la división lingüística es arbitraria pero culturalmente y políticamente relevante.

Prosiguiendo con el análisis de los dialectos es necesario señalar que las lenguas no solamente varían según al espacio geográfico sino también de acuerdo a la posición social del hablante. Según los especialistas, las clases acomodadas económicamente utilizan una variedad que difiere de aquellas que se encuentran en el último peldaño de la escala social. Al respecto, Escobar, refiriéndose a la variedad del castellano usado por las personas cuya lengua materna es el quechua o el aimara decía que “es [...] un dialecto social difundido en todas las regiones del país. Que viene a ser algo así como la primera y más amplia capa horizontal de la dialectología del castellano del Perú, y corresponde a su segmento humano ubicado en los estratos económicos más deprimidos por la estructura social” (1978: 30). En el caso boliviano, el castellano usado por las clases bajas difiere en cuanto a “prestigio” de la variedad usada por los grupos de poder (empresarios). En los hechos, el dialecto usado por las personas que ostentan el poder económico es

considerado como estándar lo cual se reproduce por los medios de comunicación y la educación. De esa manera se va construyendo en el imaginario colectivo un sentimiento de rechazo a la variedad usada por los grupos subalternos.

Una variedad estandarizada, según Romaine, sirve “para crear sentimiento de unidad entre los hablantes que la toman como punto de referencia, sobre todo si hablan variedades distantes geográficamente” (1994: 18). Pero por otro lado, la variedad estándar está estrechamente ligada con sentimientos de rechazo y discriminación, es decir al estandarizar una variedad se le está también otorgando prestigio, este accionar, en los hechos, repercute en la desvalorización de las demás variedades y por ende a los que la usan. Al respecto, Ninyoles señala: “el prestigio no solo se manifiesta “en pro” de unas normas de conducta o productos culturales, sino “en contra” de otros. Aun yendo revestido de una valoración positiva, se trata de un fenómeno secundariamente negativo” (1972: 103). En síntesis, la variedad estándar de una lengua está estrechamente ligada con el distanciamiento. Los grupos de poder crean ciertos convencionalismos culturales y lingüísticos a fin de alejarse de los grupos sociales más “deprimidos”.

3.4 Muerte de las lenguas

La situación de las lenguas en el mundo, según las interpretaciones de los especialistas en lingüística, es preocupante. En el 2000 se sostenía que “el 96% de las lenguas, son habladas por cerca del 4% de la población mundial, o sea un 96% tiene un número extremadamente reducido de hablantes, encontrándose por esta causa amenazadas de extinción” (Maia 2006: 2). Otro estudioso, Hagège (2002), manifiesta que cada año en el mundo mueren 25 lenguas. Al parecer sabemos más de los procesos de muerte de una lengua que de la revitalización de las mismas.

3.4.1 Los desastres naturales y la muerte de los usuarios de la lengua

Los factores que inciden en la muerte de las lenguas han sido de interés de los investigadores sociales sobre todo de los lingüistas, en consecuencia, se han elaborado infinidad de literatura sobre el deceso de las lenguas. Sobre la muerte de las lenguas Hagège (2002) manifiesta que los desastres naturales provocan la muerte de las personas y con ello la desaparición de las lenguas. Es decir, los terremotos, la erupción de los volcanes son fenómenos naturales que pueden provocar la desaparición de

pueblos enteros. Sin embargo, las causas no solo son por el deceso de las personas, sino también por actos genocidas. Cuando un pueblo provoca de manera voluntaria el deceso de las personas.

En el caso particular de Bolivia, durante la Colonia muchos indígenas entre ellos los quechuas y aimaras han sido sometidos a trabajos inhumanos en las minas de Potosí cuyo resultado ha sido la muerte de muchos indígenas. Eduardo Galeano describe de manera detallada el trabajo en la mina:

La “mita” era una máquina de triturar indios. El empleo del mercurio para la extracción de la plata por amalgama envenenaba tanto o más que los gases tóxicos en el vientre de la tierra. Hacía caer el cabello y los dientes y provocaba temblores indomables. Los “azogados” se arrastraban pidiendo limosna por las calles. Seis mil quinientas fogatas ardían en la noche sobre las laderas del cerro rico, y en ellas se trabajaba la plata valiéndose del viento que enviaba el “glorioso San Agustín” desde el cielo. A causa del humo de los hornos no había pastos ni sembradíos en un radio de seis leguas alrededor de Potosí, y las emanaciones no eran menos implacables con los cuerpos de los hombres. (1978: 62)

Si bien con estas prácticas coloniales las lenguas aimara y quechua no han llegado a su ocaso, sin duda ha sido un acto que ha reducido a sus usuarios. Lo cual, desde mi percepción, ha debilitado a la lengua. El contacto con los colonos europeos no solo estuvo caracterizado por la ambición de unos o por el trabajo desigual que llevaban ambos en las minas, sino también por la peste. Los españoles trajeron consigo la gripe y viruela, sus consecuencias en la población indígenas fueron catastróficas. Al respecto Crystal manifiesta: “Doscientos años después de la llegada de los primeros colonos europeos a América, un 90 % de la población indígena, según los datos disponibles, había muerto a causa de las enfermedades que llevaban consigo tanto los animales como las personas” (2001: 87). Los indígenas no habían creado anticuerpos hacia estas nuevas enfermedades, por tanto han sido los más afectados lo cual en lo lingüístico afectó de sobre manera al quechua y aimara.

3.4.2 Las tensiones entre las lenguas durante la Colonia

Durante la Colonia “fueron los religiosos los que se preocuparon por el aprendizaje y la enseñanza del quechua movidos por el deseo de adoctrinamiento y catequización” (Quiroz 2000: 10). Con el afán de conseguir más almas, los religiosos idearon nuevos mecanismo de adoctrinamiento. Entendían que la lengua era un canal eficiente para este propósito. En ese entendido, recurrieron al quechua que en ese entonces, por pertenecer

al imperio incaico, era usada por la mayoría de los indígenas.

Se sabe que durante la Colonia se han escrito libros en quechua. Por ejemplo, según Sichra (2006a) en 1584 a solo 52 años después de la llegada de Pizarro, se escribe en quechua la Doctrina Cristiana. Asimismo, en 1560 aparecen obras de descripción de la estructura gramatical del quechua hecha por el misionero Domingo de Santo Tomas. En este interés por el uso científico del quechua las universidades no eran ajenas, por ejemplo se sabe que la universidad de San Marcos creada en 1579 da especial importancia a la escritura del quechua. Entre el siglo XVI y XVII el quechua según Sichra (2006a) ha tenido un auge de difusión escrita en el ámbito legal. A petición de las mujeres de la elite indígena los escribanos redactaban cartas y peticiones. Toda esta vigencia social de la lengua quechua llegó a su ocaso por las revueltas indígenas generadas entre 1780 y 1782 por Tupaq Amaru en el Perú y Tupaq Katari en el Virreynato del Río de la Plata perteneciente a Bolivia. Estas acciones influyeron en la aplicación de políticas lingüísticas a favor del castellano. Concretamente con Carlos III se establece la castellanización “para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas que se usa [...] y solo se hable el castellano”¹⁷. De esa forma, las relaciones verticales entre los indígenas y no indígenas se hicieron cada vez más notorias.

Durante la Colonia las relaciones entre indígenas y no indígenas, según Ponce (1975), se tejieron en un ambiente de discriminación y violencia. Los indígenas pasaron a un segundo plano y con ello sus códigos culturales, entre ellos la lengua local. En ese entendido, la llegada de los conquistadores a América, en particular a la región que hoy se conoce como Bolivia, significó el retroceso y el estancamiento de las lenguas andinas. El contacto asimétrico entre el aimara y el castellano era el reflejo de sus hablantes, pues las relaciones jerarquizadas entre sus usuarios eran evidentes. Sobre lo mismo, Ponce señala: “Se inició el proceso de erigir el sistema de dominación sobre la cultura indígena y de explotación persistente de las masas nativas. Ese momento comenzó también una corriente de transculturación con la introducción de elementos culturales europeos. Asimismo, aconteció el desequilibrio en muchos aspectos que afectó a la sociedad aborígen” (1975: 19).

¹⁷ Rivarola, José Luís 1990 La formación lingüística de Hispanoamérica. Lima Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. (Citado en Sichra 2006: 176).

En la Colonia, la situación asimétrica entre el aimara y el castellano, se acentuó con más fuerza en el imaginario de los nativos como algo natural, ya que era habitual el atropello lingüístico y cultural que sufrían por parte de los españoles. Las diferencias biológicas (color de piel, tamaño) entre ambos justificaba el brutal atropello, los españoles usaban ese pretexto para someter a la clase indígena a fin de satisfacer sus necesidades políticas y económicas, por ejemplo, el trabajo en las minas de Potosí descrita por Eduardo Galeano (1978) es una muestra del mal trato que se ejercía con la población indígena.

En suma, en la Colonia la situación social del aimara y quechua si bien ha sido de interés de los misioneros y de la élite indígena, con el pasar de los años, específicamente en 1770 por decisión de los colonizadores se ha ido sobreponiendo el castellano. En ese sentido, el quechua y el aimara fueron en retroceso y el castellano fue ganando cada vez más hablantes.

3.4.3 La glotofagia de Calvet

Refiriéndose al proceso de la muerte de las lenguas en situaciones coloniales Calvet (1981) manifiesta que se dan en tres estadios: Al primero lo denomina el colonialismo naciente, al segundo colonialismo triunfante y al tercero glotofagia conseguida. El primer estadio se da cuando el colonizador instala, en el terreno conquistado, grupos militares, administradores y comerciantes, la institución se da en ese orden. Asimismo, la gente local quienes están más próximos al grupo dominante por cuestiones de comercio serán quienes, aprendan la lengua del colonizador. El resultado a corto plazo será la conformación de un grupo reducido de bilingües, mientras la mayoría conquistada se mantendrá en un monolingüismo en la lengua local. El segundo estadio (colonialismo triunfante) es horizontal y no vertical como la primera, donde la burguesía junto con los sirvientes se va alejando de la lengua dominada. El segundo estadio no se da a nivel social sino a nivel geográfico, es decir, los que viven en las ciudades, a diferencia del campo, poseen como medio de comunicación a la lengua dominante, mientras las personas del campo se mantienen en el monolingüismo en lengua dominada. A esto hay que añadir la clase intermedia que vendría a ser el pueblo que se mantiene en el bilingüismo. En síntesis, mientras en el primer estadio se tenía a la nobleza en un bilingüismo, en este caso pasar a ser monolingüe en la lengua dominante, por su parte, el pueblo de un monolingüismo pasa a un bilingüismo, por último, el pueblo campesino se mantiene en un monolingüismo en la lengua local.

El tercer estadio y último consiste según Calvet en la muerte de la lengua dominada, en sus palabras: “digerida por la lengua dominante” (Calvet 1981: 55). Cuando el proceso de digestión llega a este punto generalmente quedan huellas de esa lengua en los nombres de las áreas geográficas: cerros, ríos y pueblos. En el caso nuestro el castellano, como lengua del colonizador no ha provocado la desaparición total de las lenguas indígenas, posiblemente esto se deba a lo que Calvet (1981) denomina: la resistencia a la glotofagia. Sobre este punto cabe resaltar las diferentes rebeliones indígenas en contra del Estado colonial, uno de ellos y el que más sobre sale es la lucha de Túpac Katari (1780-1781) quien se rebeló contra la Corona española sitiando la ciudad de La Paz. De esa manera impidió el abastecimiento de alimentos a esta ciudad.

3.4.4 La exclusión por medio de la lengua

Los colonizadores al invadir un espacio geográfico tienden a deslegitimar a sus vivientes, una forma es dándoles un nombre con una carga negativa, “este derecho a nombrar es la vertiente lingüística del derecho a usurpar” (Calvet 1981: 55). En este acápite el término indio por estar aún vigente, nos detendremos en su análisis.

El término “indio”, construido por los primeros europeos que llegaron a América latina, está plagado de prejuicios raciales y sociales. Debemos asignar este error a Colón y a sus acompañantes, pues en un inicio pensaron que habían llegado a Asia. En ese entendido, el “ser-asiático” –y nada más- es un invento que sólo existió en el imaginario, en la fantasía estética y contemplativa de los grandes navegantes del mediterráneo” (Dussel 1994: 31). Bajo el término “indio” se ocultó la diversidad cultural y lingüística. El otro, el conquistador, subsumió a los Quechuas, Aymaras, Movimas y Toromonas entre otros bajo la categoría de “indio”, ocultando de esa forma no solo su acervo cultural, sino también quitándoles el derecho de vivir en la diferencia.

La idea social-darwinista importada desde Occidente se alojó rápidamente en la mentalidad de los intelectuales bolivianos. Por ejemplo Alcides Arguedas consideró al indígena “como bestia de bosque, entregado a sus ristos (sic) gentiles y al cultivo del suelo estéril en que a no dudarlo concluirá pronto su raza”.¹⁸ Del mismo modo, el intelectual cruceño, Gabriel René Moreno, señaló: “El indio y el mestizo incásicos

¹⁸ Arguedas, Alcides (1910). **Pueblo Enfermo**, 2da edición. Casa editorial de Vda. de Luís Tasso. Barcelona. Citada por Ponce, Carlos 1975:20.

radicalmente no sirven para nada en la evolución progresiva de las sociedades modernas. Tendrán tarde o temprano, en la lucha por la existencia, que desaparecer bajo la planta soberana de los blancos puros o purificados” (Cit. En Rivera 1984: 30). Lo cierto es que en el imaginario de estos pensadores se había engendrado la idea evolucionista. Casualmente los que impulsaban estas ideas estaban en la primera escala de la pirámide social. Las características fenotípicas (color de piel y estatura) de los grupos “subalternos” eran interpretadas como rasgos de su inferioridad cultural y social, por tanto, desde la posición de los agresores era justificado el distanciamiento de estos grupos.

Los miembros de la minoría dominante ubicados en la cúspide de la escala social, durante la República, convivían con los indígenas en situación de desigualdad. Mientras unos eran los patrones los otros eran los sirvientes, por ejemplo, en Chayanta, según el comunario Gerardo Yapura, los indígenas limpiaban la plaza además eran postilloneros. En ese sentido, esta palabra (indio) estaba estrechamente relacionada con un juego de relaciones de poder, en el cual estaba inmersa la población nativa. Respecto al carácter despectivo del término “indio” Amodio afirma: “El término “indio” fue una palabra muy despectiva, especialmente durante la República y hasta las primeras décadas de nuestro siglo. Decir indio era como un insulto; quería decir “persona ignorante, bruta atrasada, sucia”. Por supuesto a los propios indígenas no les gustaba ser llamados indios” (1993: 11).

Para evitar la humillación, los quechuas y aimaras optaron por aprender el castellano “como trampolín para dejar por fin de ser “indios” y por tanto, de seguir discriminados” (Albó y Anaya 2003: 25). La lengua indígena es una marca identitaria étnica de entre muchas (vestimenta, color de piel, apellido) de ahí que muchos indígenas aspiran a aprender la lengua castellana. Esta concepción de inferioridad del “indio” no sólo es predicada desde los grupos de poder, sino también ha sido interiorizada y aceptada por los propios indígenas, producto de esta situación pasan, ahora, a la autonegación de su cultura. Por ejemplo, los hijos de los inmigrantes del área rural, una vez insertados en las periferias de las ciudades (Cochabamba, La Paz y Santa Cruz), cambian parte de su cultura: la lengua y su vestimenta. Sin duda, estas actitudes conllevan a la desaparición gradual de su cultura y la erosión de su lengua.

A partir del 2005 en Bolivia el término “indio” resurgió con mayor fuerza como una injuria racial. Como nunca antes en la historia democrática de Bolivia el 2005 Evo Morales, un

indígena, gana las elecciones presidenciales con más del 53. 7%. Esta situación provocó que la clase empresarial, atrincherada en las ciudades más grandes de Bolivia, desenfunde el término “indio” además de otros términos igualmente despectivos. Por ejemplo, la Asamblea Constituyente instalada el 2006 en la ciudad de Sucre ha sido un escenario donde los asambleístas de origen indígena fueron víctimas del racismo exacerbado. Al respecto Garcés señala:

A los y a las asambleístas identificados e identificadas como indios/indias en determinado momento de la violencia desatada en Sucre se les llamaba analfabetos (as), mamacas, cochinos (as), sucios (as), indios (as), cholos (as), campesinos (as), collas, indios (as) de mierda, ovejas, animales, perra maldita, indígenas, indígenas, incapaces. Se les conmina a que se vayan a sus casas y se les advierte que los van a descuartizar como a Túpaq Katari. Se les niega el alquiler de habitaciones, la atención en restaurantes y hospitales, la venta de comida en el mercado; se les insulta, golpea, escupe, abuchea, persigue; son arrojados con plátanos y tomates¹⁹

La llegada al poder de Evo Morales, según Bello (2008), visibiliza con mayor fuerza la visión contrapuesta de dos formas de gobierno. Una con raíces indígenas y la otra desde una postura oligárquica liderizada por los empresarios.

En síntesis, el término “indio”, históricamente empleado para dirigirse de modo peyorativo a la masa indígena, es una identidad construida e impuesta por aquellos que no son indígenas. Su uso ha sido para mantener, en la esfera social, la dominación colonial ideada por los primeros europeos que llegaron a América Latina. Asimismo, utilizado para legitimar sus ideas y sus prácticas de agresión ante los diversos pueblos indígenas que luchan por mantener viva su lengua y su cultura dentro de un contexto homogeneizador. A modo de reflexión es oportuno añadir lo siguiente: el uso de las palabras como las que acabamos de describir, pueden afectar de manera negativa a las personas. Para el apartado escogí el término indio, pero seguramente existen muchas con las que se puede lastimar a las personas, las palabras pueden dejar heridas quizás más profundas que los golpes. El racismo no sólo se demuestra con las actitudes, sino también en las palabras.

3.4.5 La migración y el auto odio lingüístico

Los habitantes de los pueblos, con más frecuencia que antes, están ingresando a las ciudades, éstos se han convertido en polos magnéticos que atraen a los nuevos

¹⁹ Garcés, Fernando 2009 ¿Dónde quedó la interculturalidad? La interacción identitaria, política y sociorracial en la Asamblea Constituyente o la politización de la pluralidad. La Paz: FES-ILDIS (Citado en Santos 2010: 80)

visitantes. Un factor para que este fenómeno se realice es la construcción de carreteras, las cuales facilitan la salida de los emigrantes. Las carreteras han conectado las urbes citadinas con los pueblos más alejados. Los migrantes entienden que la ciudad les va a proporcionar un estilo de vida “mejor” del que tienen, motivo por el cual muchos prefieren vivir en un espacio alejado de su zona de origen. Una vez en las ciudades se asientan en las periferias formando pequeñas ciudadelas o barrios. Por ejemplo, en la zona sud Cochabamba existen varios Barrios: Villa Pagador, Villa Israel, Barrio 1ro de Mayo. Muchas personas del Norte de Potosí se han asentado, junto a sus familias, en estos sitios, El señor Marcos Mamani vive en el barrio 1ro de Mayo aproximadamente cinco años, él vino de Norte de Potosí, específicamente, de la comunidad de **Marka Kunka** del **ayllu Sikuya**. Él, al igual que sus paisanos, se ha afrontado con otro estilo de vida, por ejemplo para subsistir ha tenido que trabajar como ayudante de albañil o como peón.

Cuando la gente deja el pueblo de origen se enfrenta con nuevos códigos culturales entre ellos la lengua. En este afán de salir de la comunidad expone al peligro su lengua materna. Por lo general, el migrante tiende con el pasar de los años a volverse bilingüe, aprende además de su lengua de origen la lengua hegemónica (Para más detalles ver pág 137). En el caso de don Alejo Choque²⁰, padre de seis hijas, usa para comunicarse con sus hijas el castellano, de esa manera se va promoviendo el desplazamiento de la lengua vernácula a espacios más reducidos como la familia.

Asimismo, este movimiento del campo a la ciudad provoca en los hijos e hijas de los migrantes sentimientos negativos hacia su lengua materna. En el caso de las hijas de Alejandro han dejado de usar el quechua no solo con sus padres sino, con sus vecinos y amigos de la escuela. A estas actitudes hacia la lengua materna Ninyoles (1972) denomina: “auto odio lingüístico”, que según él consiste en una desvalorización de elementos culturales propios del individuo y a una sobrevaloración del grupo al cual quiere llegar. En ese transcurso la persona va adquiriendo las pautas culturales del grupo poderoso hasta conseguir mimetizarse, al mismo tiempo, va adquiriendo la ideología del grupo de llegada, una vez en el grupo puede ver la realidad de su grupo de origen desde la postura del grupo dominante. Para Ninyoles “la identificación con el grupo dominante conduce, naturalmente, a una sensibilidad más aguda respecto a la propia inferioridad, e

²⁰ Migrante del Norte de Potosí comunidad **Lluq’awani ayllu Sikuya**, actualmente vive en Barrio 1ro de Mayo (Cochabamba)

impulsa al individuo a repudiar aquellas características culturales y sociales-lengua, costumbres, etc. – del grupo al cual pertenece” (1972: 146).

Las actitudes de rechazo a la lengua materna están ligadas con el deseo de ascender en la escala social, lo que conlleva al cambio lingüístico en una comunidad. Por lo general, el estilo de vida la manera de hablar del grupo dominante se presenta ante los ojos del grupo subalterno como algo envidiable e digno de imitar. De ahí que ven al idioma de origen como un obstáculo para su incorporación en el grupo de poder.

En suma, hasta aquí se ha descrito los diferentes factores que ocasionan el declive de una lengua, para terminar conviene señalar que la muerte de las lenguas no solo se debe a factores de índole macro social, sino conviene ver el comportamiento lingüístico de sus usuarios a la hora de transmitir la lengua materna. En este caso, de nada sirve que se tenga material suficiente en la lengua materna si las personas próximas a los niños prefieren usar con sus hijos la lengua hegemónica. Prefieren llevar a la lengua a un espacio vacío para silenciarla, de ahí pasar a la vergüenza y a sentirse molestos con la lengua de origen como si ella fuera la culpable de estado social político y económico de la cual forman parte sus usuarios. Las lenguas van a morir cuando sus usuarios dejan de transmitir a sus hijos su lengua materna, es decir cuando el padre, la madre o los abuelos prefieran dirigirse a las nuevas generaciones en la lengua del foráneo.

3.5 Revitalización de las lenguas

En lo que respecta a esta parte del marco teórico y, a manera de sierre, se analizan conceptos relacionados con la revitalización de las lenguas. Primero, se analizan los saberes locales que se erosionan cuando muere una lengua en una comunidad. Segundo, se observan las políticas lingüísticas que se van gestando desde los propios colectivos con el propósito de contribuir en la continuidad de la lengua aimara. Por último, se da una mirada a las lenguas indígenas (aimara y quechua) en los espacios urbanos.

3.5.1 Las cosas que se pierden si se pierde una lengua

El contacto vertical entre el castellano y las lenguas andinas no solo provoca la pérdida o el desplazamiento de esta última, sino paralelamente ocasiona la erosión de los saberes locales. Saberes que han sido edificados tras varios años de socialización entre los seres humanos y el entorno natural. Entre estos saberes se encuentra la construcción

taxonómica de los insectos o el conocimiento de la variedad de insumos medicinales: plantas, animales y hierbas. Otro ejemplo concreto que ilustra esta situación es la admisión de los recuerdos de una persona de origen indígena. Las personas de la comunidad de **Marka Kunka** entienden que los eventos pasados se guardan en el **sunqu** (pulmón), es común escuchar a las personas decir: “**Ima riunion parlasqatapis sunquman churakuna tiyan**” ‘Los temas que se discuten en las reuniones hay que guardarlos en el pulmón’ (Marcos Mamani Marka Kunka, 12/04/2010). Los recuerdos no se almacenan en la cabeza como se suele decir en el mundo occidental, sino en el pulmón. Entonces, el desplazamiento de la lengua aimara, sucesivamente, ocasionaría la erosión de estos conocimientos. En ese entendido, “la pérdida de las lenguas locales y de los sistemas culturales que éstas expresan, ha supuesto la pérdida irrecuperable de una riqueza intelectual variada e interesante” (Hale 1995: 77). Asimismo, la lengua ayuda a preservar la historia de un pueblo:

Las lenguas no sólo permiten hablar o escribir para recomponer nuestra historia más allá de nuestro aniquilamiento físico, sino que contiene esa historia. Todo filólogo, o todo curioso de las lenguas, sabe que en ellas se depositan tesoros que cuentan la evolución de las sociedades y las aventuras de los individuos. Las expresiones idiomáticas, las palabras compuestas tienen un pasado, que escenifica unos personajes. La historia de las palabras refleja la de las ideas. Si las sociedades no mueren, no es solamente porque tengan historiadores, analistas o narradores oficiales. También tiene lenguas, que cuentan estos últimos. (Hagège 2000: 20)

En ese sentido, la muerte de la lengua conlleva la pérdida de los conocimientos de un pueblo, pues “en una lengua se encarna la historia de sus hablantes” (Crystal 2001: 56). En el caso de los narradores orales, como los pueblos andinos, ellos transmiten a las futuras generaciones los eventos de su pueblo (fiestas, actividades agrícolas, ritos, arte) de forma oral durante las reuniones nocturnas. Son en estos espacios donde se recrean los acontecimientos pasados, a través de leyendas y mitos, de esa manera se mantienen vivos los contenidos culturales de estos pueblos. En ese sentido, al erosionarse la lengua también se van perdiendo las prácticas culturales, a manera de profundizar, relataré un acontecimiento ocurrido en las comunidades aimaras del **ayllu Sikuya** del Norte de Potosí. En la comunidad de **Marka Kunka** la gente saluda de acuerdo al grado de parentesco, si es su abuelo le dice **achíchilay** ‘mi abuelo’. Desde el ingreso de la escuela, este modo de saludar ha sido remplazado con buenos días o buenas tardes si era pasado el medio día. Lo que quiero señalar con este ejemplo es que al perderse una lengua también se van perdiendo las diferentes formas de saludar. Con la muerte de la lengua no

se va a perder los saludos, la gente va a seguir saludando sólo que de diferente manera. Ésta conlleva a la homogeneización de hábitos.

La diversidad lingüística no siempre ha sido vista con buenos ojos. Existen opiniones en contra, porque se cree que el monolingüismo aporta beneficios. Una de las más conocidas es la bíblica (Génesis, capítulo 11) la cual identifica a la diversidad lingüística como un impedimento para que pueda reinar la paz entre los seres humanos. Desde la mirada bíblica el monolingüismo conllevaría a la paz entre los pueblos. Hoy en día, sabemos que eso no es cierto, pues tenemos conocimiento que los conflictos entre personas monolingües y bilingües es un hecho. Otra postura que no necesariamente es bíblica es la de Saynes que señala:

Hay que recordar, no obstante, que la muerte de las lenguas no siempre es precisamente un proceso aberrante y que algunas veces además de “perder”, al mismo tiempo “ganamos”. El ejemplo par excellence de beneficio a partir de la pérdida es el caso del latín, lengua muerta que sabemos dejó a la humanidad la riqueza de toda una familia lingüística: la que conocemos como lenguas romances (italiano, portugués, español, francés). (2005: 62)

Lo que Saynes señala, en contraposición a muchos sociolingüistas son las ventajas que se pueden obtener de la muerte de una lengua. Resulta que para ella no es tan trágica la muerte del latín, sino beneficiosa para la humanidad por haber dado origen a otras lenguas. Vista desde una postura evolucionista se puede decir que el latín no ha muerto, sino se ha transformado, con el pasar de los años, en otras lenguas: italiano, francés, español entre otros.

3.5.2 ¿Políticas lingüísticas desde abajo?

Así como las políticas lingüísticas, las sociales también se van tejiendo desde los sectores subalternos. Antes de ingresar al tema lingüístico conviene contextualizar de forma concisa la situación social de Bolivia, para, después, aterrizar en el tema de nuestro interés (políticas lingüísticas). Después de varias décadas, cuatro para ser exactos, la vida política y social de Bolivia cambia drásticamente. A través de pequeños resquicios los movimientos indígenas y sociales van ingresando en la esfera política, para, desde ahí cuestionar la labor homogeneizante del Estado. La llegada de Evo Morales al gobierno más allá de su origen sindical de extracción cocalera para la clase indígena, según López (2008) se convierte en un líder quien encauzaría sus demandas entre ellas el acceso a la tierra y el territorio.

Ante esta situación muchos pueblos apelan a la reapropiación de sus lenguas, por ejemplo la inclinación a la lengua indígena en el caso de los Tacana “guarda estrecha relación, en primer término, con las necesidades identitarias de las poblaciones y, en segundo lugar, con motivaciones de índole diversa relacionadas con el aprovechamiento y disfrute de los nuevos derechos que la renovada legislación boliviana confiere a los pueblos indígenas, particularmente en lo que atañe a la recuperación de territorios étnicos, ancestrales o no²¹”. De esa manera, los Tacana sienten la necesidad de re aprender la lengua de sus ancestros ya que para el Estado la lengua es el primer indicador que señala el origen étnico de la persona.

La recuperación o la revitalización de las lenguas moribundas, se maneja dentro de dos posiciones. La primera tiene que ver con la escuela como ente revitalizador, la segunda nace de intereses locales. Sobre el primero, en el contexto Amazónico específicamente en el pueblo Tacana se cree que la escuela les va a devolver la lengua ancestral²². Al respecto, sabemos que las escuelas desde que han ingresado a las comunidades rurales han ignorado la lengua indígena. Por ejemplo, durante la República los diferentes gobiernos pretendieron instaurar el sentido de la bolivianidad a través de una educación monocultural. En los hechos la escuela ha sido un espacio donde se ha privilegiado la lengua hegemónica, en cambio las lenguas indígenas han pasado a la invisibilización. Al respecto Meliá refiriéndose al debilitamiento de las lenguas indígenas en las escuelas decía: “por desgracia, en muchos casos la escuela es el lugar de la infección lingüística, como se da en los nosocomios la infección hospitalaria” (2003: 30).

Respecto a la segunda posición (intereses locales), los padres de familia y las autoridades comunales idean sus propios mecanismos para fortalecer la lengua indígena. Ellos ahora buscan modificar el panorama sociolingüístico de sus lenguas, no solo porque una vez re aprendida la lengua van a obtener del Estado ciertos beneficios (tierra y territorio), sino porque la lengua indígena se constituye en parte vital de su identidad. Por ejemplo en el caso particular de los tacanas, el rescate de su lengua “incluye el deseo de muchos tacanas de distintas edades de *re aprender* la lengua ancestral, pues se ve que poseer la

²¹ Herrera 2005 “La nueva legislación agraria boliviana y la construcción de los tacana en el norte amazónico” En Movimientos indígenas y Estado en Bolivia. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes y CENDA. Citado por López 2006: 206

²² Según conversaciones con los pobladores de la comunidad de San Silvestre (comunidad tacana) hecha el año 2009 durante mi formación académica en el PROEIB-Andes, se pudo constatar que los padres de familia ven a la escuela como un espacio donde los niños monolingües en castellano van a aprender el tacana.

lengua indígena y usarla refuerza la identidad indígena hoy vista como necesaria” (López 2006: 208). Algo similar viene ocurriendo con los pueblos aimaras de La Paz, en el sentido de que el deseo de fortalecer la lengua nace desde la base, es decir, es producto de una necesidad sentida de las comunidades, Walter Gutiérrez al respecto señala:

Yo siento que este levantamiento de la comunidad de usar la lengua a nivel oral, persiste. Por ejemplo, yo les digo, en un ampliado si no sabes hablar aimara, en una de las provincias estás frito, no te dan la palabra ¿no ve? Y, ésto ya es una cosa de decir: bueno, quiero ser dirigente y tengo que aprender aimara [...]. En mi comunidad digamos se vestían de sargentos de la policía que caminaban con traje. Ahora llegan al pueblo y están con poncho, así igual también ha empezado a usar la lengua que hace años habían abandonado.²³

La pérdida de la vergüenza lingüística de forma progresiva en las comunidades rurales. Asimismo, a través del testimonio, podemos evidenciar, las iniciativas locales valiosas de recuperación de lengua colocándola en aquellos espacios (la dirigencia y los seminarios) de los que creíamos que había sido desplazada por el castellano. Asimismo, la revitalización de la lengua aimara implica también valorizar la vestimenta local como el poncho. Entonces la vitalidad del aimara está estrechamente relacionada con la vitalidad de otros códigos culturales que se creían abandonados.

3.5.3 ¿Lenguas vivas en las ciudades?

Ver las lenguas únicamente en los espacios tradicionales, como son las áreas rurales no nos va a permitir tener una idea clara de la salud de la cual gozan todavía. En ese sentido, a continuación intentaremos describir de manera sucinta los procesos lingüísticos que vienen atravesando las lenguas indígenas en las áreas urbanas en estos tiempos de globalización.

Varias personas de origen aimara del Norte de Potosí, específicamente del **ayllu Sikuya** han migrado a los centros urbanos, según ellos, en busca de mejores oportunidades de vida. La constante migración del campo a la ciudad ha cambiado el panorama social, político y cultural de las ciudades. Las ciudades más concurridas, por los migrantes del campo son tres: Cochabamba, La Paz y Santa Cruz. Una vez en éstas, los nuevos migrantes buscan sitios o barrios donde gozan de afinidad ya sea familiar o por compartir un origen geográfico común.

²³ Walter Gutiérrez Mesa redonda, PROEIB Andes UMSS. 2008

En el caso concreto de Cochabamba, los migrantes quechuas y aimaras se refugian en los barrios alejados del centro de la ciudad. Se instalan en estos sitios por el fácil acceso económico a los terrenos urbanos. Tal es el caso del Barrio Primero de Mayo ubicado en la zona sud de Cochabamba. Esta pequeña ciudadela alberga migrantes tanto quechuas como aimaras. Año que pasa el Barrio se va ampliando en sus cuatro direcciones. Este Barrio cuenta con tres colegios, un mercado, una biblioteca y una cooperativa de agua potable lo cual le hace, al menos en este último factor, independiente de la administración municipal de Cochabamba ya que no interviene en el control administrativo de este liquido básico para la supervivencia de los migrantes.

En lo que respecta al uso de la lengua indígena, la gente adulta la emplea en las cotidianidades domésticas, comerciales, administrativas, festivas y organizativas. En el campo educativo, las lenguas indígenas, en este caso el quechua, ha penetrado como una asignatura más. La alumna Leticia Choque, del colegio Primero de Mayo al respecto señala:

¿Qué te llamas? Leticia Choque Charque ¿llevan quechua en tu colegio? Si una materia más han aumentado ¿Cuándo han aumentado? Este año, es que nosotros hemos dicho que nos enseñen quechua y de verdad la profesora se lo ha creído y nos está enseñando quechua ¿Qué te parece aprender quechua? Me gusta porque puedo recordar lo que antes hablaba, lo que decía ¿no? Me hace recordar cuando estuve en mi pueblo ¿tienes compañeros aimaras? Si hay un chiquito Oscar, ese sabe aimara y quechua, nadie más sería. (Colegio Iro De Mayo, 2do de secundaria, alumna Leticia Choque Charque)

El quechua no solo se usa en el ámbito comunal o barrial sino también impregna el contexto educativo. La lengua indígena cobra mayor vitalidad, sobre todo, en los ámbitos comerciales y en las reuniones barriales. Es oportuno aclarar que estos espacios son compartidos no sólo con la lengua aimara, sino con una variedad dialectal de la lengua castellana. Variedad que es usada por la mayoría de los niños y jóvenes en los diferentes espacios de socialización (canchas deportivas y colegios).

Considero oportuno, mencionar que las lenguas indígenas traídas de las áreas rurales no están agazapadas exclusivamente en los barrios periurbanos. Estas han penetrado en la ciudad, insertándose de ese modo en los grandes centros comerciales (la Calatayud y la Pampa). La lengua que vehicula la compra y venta de productos en estos espacios, aparte del castellano, es el quechua. Asimismo, el quechua, según un estudio realizado en dos colegios particulares en la ciudad de Cochabamba por la sociolingüista Inge Sichra

(2006b), al igual que el castellano, es objeto de estudio cuyos referentes son la ruralidad y aspectos de la lengua castellana.

En suma, la creciente presencia indígena en los centros urbanos, nos lleva a repensar en un nuevo accionar educativo y político. Fenómenos de esta naturaleza nos tienen que provocar nuevas formas de atender a estas lenguas que viven en contacto diario con el castellano. Ahora las lenguas indígenas ya no están en sus lugares tradicionales, ahora ocupan sitios que eran exclusivos para la lengua dominante. Desde esa perspectiva conviene ver esta realidad sociolingüística.

Las lenguas indígenas, en la actualidad, donde la globalización sigue en proceso, aún se mantienen de pie tanto en las áreas rurales como urbanas. Tales situaciones nos provocan cierto regocijo después de tantos intentos de exterminio, sobre todo, en la época republicana a través de la educación escolar castellanizante y homogeneizante. Son ponderables los diversos esfuerzos que se están iniciando en cuanto a la recuperación y la revalorización de las lenguas, en particular, aquellas iniciativas que nacen desde abajo, es decir, desde las organizaciones indígenas. Estos pueblos indígenas conscientes del valor cultural de su lengua desarrollan estrategias para retomar la lengua ancestral, de esa forma devolver a la lengua el estatus de la cual gozaba antes de la conquista española. Por último, examinamos que las lenguas indígenas han ido buscando nuevos espacios para desenvolverse en estos contextos posmodernos. En estos últimos tiempos, gracias a la constante migración de la gente del campo podemos acreditar que las lenguas perviven no sólo en contextos barriales, sino en sitios propios de los ciudadanos, donde las lenguas se desarrollan bajo la fuerte presencia del castellano.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Este acápite de la investigación consta de dos partes, en la primera se describe el lugar de estudio, en la segunda el análisis de los resultados. Respecto a la primera, no sólo describimos las dos comunidades donde se ha hecho el estudio (**Saqsani** y **Marka Kunka**), sino también se ahonda, de manera sucinta, en las cuestiones históricas del **ayllu Sikuya**, concretamente desde la época pre-colonial. Esto a manera de tener un panorama amplio del contexto donde se ha llevado la investigación. En la segunda parte, se analizan e interpretan los datos recogidos en ambas comunidades en torno a la dinámica de las tres lenguas estudiadas. Para esta ocasión el análisis de las lenguas trasciende el espacio comunal para insertarse a la escuela. La escuela a diferencia de otros espacios de la comunidad es la única que acoge a la lengua castellana, en ese sentido, el análisis de los datos recopilados de las Unidades Educativas son también nuestro tema de interés.

4.1 Aspectos históricos

Antes de entrar al análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo, conviene revisar la historia de los **ayllus** del Norte de Potosí, para ello es preciso retomar los eventos acontecidos previa a la llegada de los españoles. Esta mirada retrospectiva, nos permite entender con mayor claridad los problemas sociales y las relaciones desiguales entre la lengua aimara y el castellano.

4.1.1 Las federaciones aimaras

Prevía a la llegada de los conquistadores (1492) a estas tierras. En el vasto territorio andino los aimaras ya ocupaban tierras en el altiplano paceño y en las diferentes estribaciones de los Andes. Los **ayllus** ubicado en el Norte del departamento de Potosí son de origen aimara, prueba de ello, es el uso todavía de esta lengua en algunos **ayllus** tales como: **Chullpa**, **Chayantaca**, **Sikuya** y **Laymi**.

Antes de que Pizarro llegue (1530) a América del Sud, según Platt (1999), en la región del Norte de Potosí ya habitaban los aimaras diseminados en dos naciones: Charcas y Qaraqara, la primera tenía como capital principal a la población de Sacaca, la segunda a

Macha. Estas federaciones aimaras, mantuvieron contacto con los incas. Refiriéndose a lo mismo Platt sostiene: “Desde su primera entrada en el **Qullasuyu**, los incas intentaron reclutar a los señores regionales de las grandes federaciones Aymaras y Pukinas que ya poblaban la tierra del Collao y de Charcas, para que administrasen a su gente para el bien del Estado incaico” (1999: 14). Por una parte, los incas daban a los señores aimaras tierras en las fértiles tierras de los valles de Cochabamba, condicionando que una parte cultivada fuera para el Estado Inca, asimismo, les daban tierras en las zonas cálidas (Tiraque) de esta región para que cultivasen coca. Por último, los incas enseñaron a los aimaras el arte de escribir a través de los nudos, aunque según Platt los señores aimaras ya poseían ese sistema de escritura denominado en su lengua **chinu** y en quechua **kipu**. Como buenos llameros los aimaras de los andes utilizaban ese sistema de escritura para censar sus llamas.

4.1.2 Los aimaras y el encuentro con el otro

Los españoles, que ingresaron a zona del Norte de Potosí, cambiaron drásticamente el sistema organizativo de los **ayllus**. En el lugar se impuso el corregimiento, al mismo tiempo, justo en la frontera de las dos naciones aimaras (Charkas Qaraqara) se fundó un pueblo colonial (Chayanta). De acuerdo a Platt (1999), Chayanta fue fundada por Toledo en 1570. La fundación de este pueblo es parte de las políticas de reducciones que emprendían los colonizadores. Los españoles pretendían reducir a los indígenas de la zona para evangelizar, cobrar impuestos y por último reclutar mitayos para las minas de Potosí. En ese entendido, los **ayllus** del Norte de Potosí desde la Colonia han mantenido relaciones con los foráneos, sin embargo, conviene señalar que éstas no se dieron en un plano horizontal, sino se tejieron en un ambiente de dominación y de usurpación, por ejemplo, los indígenas estaban obligados a asistir a la mina de manera obligada, donde trabajaban en condiciones inhumanas:

Estos trabajadores forzados tenían que soportar todo el peso de la extracción minera. Algunos cargaban el mineral por los senderos en el interior del cerro desde los frontones hasta la canchamina: la extracción misma fue realizada por los indios barreteros asalariados que, a veces, eran los mismos mitayos en sus días de descanso. Después, otros lo seleccionaban y transportaban desde el Cerro Rico hasta los ingenios de la Ribera. Aquí, en cada ingenio otros mitayos cuidaban el mortero y el cedaceo para crear una harina mineral lo suficientemente “sutil” para ser amalgamada. (Platt 1999: 24)

Los indígenas prestaban sus servicios como mineros; asimismo estaban obligados a pagar tributo en dinero a la corona española. En esa época, gran parte de las tierras del Chayanta y sus ocupantes pasaron a manos de encomenderos españoles quienes cometían abusos durante el cobro del tributo. Ante esta situación, Domingo de Santo Tomas sugirió la participación de los señores naturales en el cobro de los impuestos, ya que se entendía que ellos conocían mejor a su gente que los propios españoles. Con el pasar de los años fueron los mismos indígenas quienes fueron cobrando el tributo, sin embargo, al igual que los españoles, se sabe que cometieron abusos en contra de sus propios hermanos. El pago del tributo, por parte del indígena, era una manera de garantizar su acceso a las tierras agrícolas. Este accionar continuaría durante la República. De esa manera se fue diluyendo la organización política y social de las dos naciones aimaras: **Charcas y Qaraqara**. Ese tipo de relaciones no terminó con el fin del sistema colonial. Durante la República continuarían estas acciones por otros actores y en circunstancias distintas.

La clase criolla en la República dio continuidad al periodo colonial, asimismo a la reestructuración de los grupos sociales, en ese sentido, los criollos apoyados en el pensamiento moderno de occidente plantearon una ciudadanía de privilegios para los “hombres con honra y fama en relación a infames, analfabetos, y a mujeres” (Barragán 1999: 56). De esa forma, las relaciones entre indígenas y no indígenas después de la independencia de Bolivia continuaron fragmentadas. El más beneficiado con la salida de los colonizadores de estas tierras fue la clase criolla que “instalada en el poder público, se hizo poco a poco dueño de las tierras y todos los bienes nacionales, del comercio y la industria, dejando cierto margen a los mestizos, (...) el indio no recibió migaja cultural ni económica” (Taboada 2001: 33). La independencia de Bolivia fue más a nivel retórico para los indígenas. En suma, ellos no se liberaron de los españoles, puesto que sus descendientes continuaron usurpando las tierras comunales bajo nuevos mecanismos de violencia. Los indígenas establecidos de manera servil en las diferentes haciendas, tenían la tarea de mantener activas las haciendas de sus patrones, además tenían la obligación de limpiar la plaza y servir de correo.

Durante la República la enajenación de las tierras comunales y el desmembramiento de las organizaciones locales comenzaron con el primer presidente. Se sabe que “el presidente Bolívar dispone de la liquidación de la antigua organización de los ayllus con la supresión de sus autoridades cacicales y la privatización (sic) de las tierras de comunidad, a

través de los decretos de 8 de abril de 1824 y de 4 de julio de 1825” (Soria 1992: 42). Sin embargo, no sería el único intento de apropiación, pues en 1842 el presidente Ballivián decretó que las tierras indígenas eran del Estado y que los indígenas eran únicamente arrendatarios. En ese periodo de la República, la clase dominante entendía que los indígenas no le daban a la tierra un uso acorde a los parámetros desarrollistas de la época, en consecuencia su apropiación por parte del Estado era necesaria, para cumplir con los objetivos económicos y de desarrollo.

Las medidas planteadas por Melgarejo, sin duda, eran la continuidad de las políticas de enajenación que habían iniciado Bolívar durante la República. Flores sobre la liquidación de las tierras sostiene:

Así el D. S. de 20 de marzo de 1866 declara propietarios con derecho pleno a los indígenas que poseen terrenos del estado, siempre que abonen una cantidad no menos de 25 ni mayor a 100 pesos para obtener el título de propiedad. Caso contrario, si en el plazo de sesenta días no consolidan su propiedad se enajenará los terrenos comunales en subasta publica²⁴

Ante esta arremetida legal, los verdaderos dueños tuvieron que ceder sus tierras. Con ellas se beneficiaron las minorías pudientes de este país: los que compraron fueron personas allegadas al Estado (militares y hacendados). Ante esta situación de privatización de las tierras, los Aymaras de La Paz reaccionaron liderados por Zarate Willca quien pretendía restituir el sistema de organización local (**ayllu**), asimismo la separación del Estado para formar un gobierno indígena con atribuciones similares al Estado boliviano.

La minoría criollo-mestiza asentada, en las diferentes instituciones del Estado, pretendía crear una comunidad política homogénea, su propósito era infundir en la gente del área rural el sentido de la bolivianidad. Para este fin apeló a la escuela de corte monocultural, en ese sentido, entendían que había que llevar a los indígenas hacia ellos a través de la escuela. Las escuelas en las comunidades indígenas reprodujeron una cultura ajena a la realidad de los pueblos, ellas se ocuparon de predicar el patriotismo. Es por eso que todos los lunes, en las escuelas rurales, los maestros junto a sus estudiantes izan la bandera tricolor, simultáneamente, cantan el himno nacional. Asimismo, adoptan el castellano como lengua oficial, de ahí que las actividades pedagógicas dentro las aulas se

24 Flores citado en Choque 1992: 42

desarrollan en castellano y no en la lengua aimara. En otras palabras, el propósito de la escuela era formar una nación sin las particularidades culturales de los indígenas, entre ellas la lengua aimara. La desaparición gradual de la lengua indígena por ende también involucraba la erosión cultural de estos pueblos subordinados. Este tipo de educación para los liberales era una alternativa para civilizar al indígena, pues para ellos los **ayllus** norpotosinos eran un obstáculo, ya que, según Platt (1999), no deseaban entrar plenamente en la economía del mercado.

Sin embargo, cabe aclarar que muchas escuelas en Bolivia fueron demandadas por los mismos indígenas. En un comienzo no había la voluntad política del Estado en crear escuelas para los indígenas, pues los terratenientes lo veía como una amenaza que iba contra de sus intereses políticos y económicos. Pese a esta objeción los indígenas consiguieron escuelas para sus hijos a fin de que aprendan a leer y escribir. Según el imaginario indígena, el aprendizaje del castellano y de la escritura les iba a permitir exigir sus derechos sociales ante el Estado que por muchos años, a través de artimañas legales, les había usurpado sus tierras agrícolas. Al respecto Choque y Quisbert señalan:

El analfabetismo de los comunarios era fuente de todo tipo de abusos y engaños por parte de los hacendados y vecinos mestizos, particularmente en lo que se refiere a los trámites y papeleos de la lucha legal, para cuya realización debían recurrir a tinterillos o abogados mestizos que frecuentemente actuaban en alianza con los patrones. La defensa legal de las comunidades era crucial para su sobrevivencia frente a los usurpadores de tierras. Es por eso que los comunarios perciben la instrucción como un medio de acceso al conocimiento de las leyes criollas, la lectura de los títulos antiguos y todos los trámites de reivindicación de sus tierras. (1992: 58)

En ese entendido, la urgente necesidad de apropiarse de la letra tenía un sentido de resistencia ante los atropellos de los hacendados. La escritura en esa época era un instrumento de dominación, con la cual los usurpadores de tierras podían legitimar su abuso ante los indígenas. Estas circunstancias obligaron a muchos de ellos a apropiarse de la escritura alfabética a fin de evitar futuras agresiones por parte de los no indígenas.

En síntesis, desde el imaginario de los **ayllus**, la escuela representaba una oportunidad para adquirir habilidades lingüísticas (escritura) para exigir sus derechos ante el Estado republicano. Sin embargo, la clase criolla ha visto a la escuela como un medio por el cual iba a integrar a los indígenas al mundo urbano, de esa forma crear una comunidad política homogénea a fin de estar a la par con los países de occidente. Esta desaparición gradual no sólo sería en lo biológico sino también el lo social, es decir, se tendría que cambiar el

ch'ullu por sombrero y el poncho por una chompa o una chamarra. Todas estas ideas rondaban por la cabeza de los intelectuales de esa época: Franz Tamayo, Gabriel René Moreno y Alcides Arguedas. Pese a estos intentos, la clase indígena, como el caso de los aimaras del Norte de Potosí, continúa usando la lengua local en sus actividades agrícolas y comunales, asimismo, sigue usando su vestimenta tradicional: **poncho**, **ch'ullu** en el caso de los varones y **aqsu**, **allmilla** en el caso de las mujeres.

4.2 Los Sikuya

El **ayllu Sikuya** es una organización social y política, como Distrito Municipal Indígena (DMI) pertenece al municipio de Llallagua de la provincia Rafael Bustillo del departamento de Potosí. Dentro el **ayllu** existen 22 comunidades diseminadas a lo largo de su territorio que alcanza a 137,22 Km². El **ayllu Sikuya** colinda con varios **ayllus**, por ejemplo, al Oeste limita con el **ayllu Chullpa**, el cual, al igual que el **ayllu Sikuya**, pertenece al municipio de Llallagua, al Este con comunidades (**Uthawi**, **Qala qala**) del **Ayllu Chayantaka**, al Sud con comunidades del **ayllu Qharacha** y **Aymaya** perteneciente al municipio de Uncía. Por último, al Norte colinda con el municipio de Caripuyu; además con la provincia de Ibáñez del departamento de Potosí y con la provincia Pantaleón Dalence del departamento de Oruro.

La línea fronteriza que divide al **ayllu Sikuya** con el **ayllu Chayantaka** es amplia. Según testimonios de las personas de la comunidad de **Q'uwani**, en el pasado el **ayllu Chayantaka** y **Sikuya** pudieron haber formado un solo **ayllu**:

Unay Chayanta karqanchik, imaynamantachus p'ititqamunchik, milseisientospi ayllu Chayanta kakuchkarqanchik ñin. [...] chanta juchuy Chayanta ñisqa karqanchik, hasta kay participación popular ñisqakama chay 1993 rikhurimun, ch'uri Chayanta ayllu Chayanta ñisqa karqanchik ah. (Aquilino Yapura Q'uwani 24/4/2010)

Antes pertenecíamos a Chayanta, no sé de cómo nos separamos. En mil seiscientos pertenecíamos al **ayllu** Chayanta, seguramente éramos un solo **ayllu**. Es por eso que éramos nombrados como Chayanta menor, recuerdo que eso fue hasta la Participación Popular éramos nombrados como Chayanta menor.

Sobre el origen de su nombre, según los relatos orales, se sabe que se originó durante la Colonia, justamente cuando los españoles hacían construir la iglesia católica en el pueblo colonial de Chayanta. Al respecto Aquilino Yapura, comunario de **Q'uwani**, señala:

Mil seiscientosmantapacha rikhurin. Chay Sikuya pampamanta apamusqanku wichhuta ah, chaypi jatun puqunman kasqa ñin ah. Chay pachacha chay españoles chay q'aras

construichichkanman karka iglesiata Chayantapi, chanta tukuycha apanku karka wichhutaqa. Mana apuradutachu chay runakuna chayachisqa ñin ah, iglesiata construyachinanpaq. Imarayku tardankichik? Maymanta kay wichhuta apamunkichik? Jatuchista apasqanku ñin. Entoces Sikuya pampamanta ñisqa, may chay Sikuya pampa? Jaqay karu. Chaymantapacha Sikuyamanta riqsichikun. (Aquilino Yapura Q'uwani 24/4/2010)

El nombre de **Sikuya** apareció en mil seiscientos. De la pampa **Sikuya** llevaron paja a Chayanta. En ese entonces estaban construyendo los españoles una iglesia. Todos llevaron a tiempo la paja; pero los que fueron de este lugar tardaron mucho, entonces cuando llegaron, les preguntaron por ¿qué han tardado? En eso los españoles pudieron ver que la paja que habían llevado era grande a diferencia de las otras, entonces les preguntaron ¿de dónde trajeron? Le respondieron: de la pampa de **Sikuya**, desde ese entonces nos quedamos con ese nombre.

Sikuya pampa se encuentra en la comunidad de **Marka Kunka**, en el lugar con el tiempo se ha construido un cementerio, cancha de Fútbol y últimamente casas. Lo que antes era un espacio agrícola compartido por todos los miembros de la comunidad, la gente, ahora, pretende edificar en el lugar una nueva comunidad.

4.2.1 Organización política del ayllu Sikuya

La descripción de la organización política del **ayllu Sikuya**, en la dinámica de las lenguas, es justificable dado que influye en la preservación del aimara, por ejemplo, **Saqsani** pertenece al cabildo **Jach'a jilawi** donde la lengua de mayor uso es el aimara lo que no ocurre en el cabildo **Ch'uri jilawi** (las razones las explicamos con mayor profundidad en la Pág 96). En lo que sigue únicamente describimos la conformación de cada cabildo para tener una idea clara de su ordenación, asimismo, de las actividades que realiza la máxima autoridad (**Jilanqu**) de cada cabildo. Concretamente, para nuestro trabajo se describen los ritos que se realizan en el cabildo **Ch'uri jilawi**.

Dentro el **ayllu** hay organizaciones menores denominadas de manera local como cabildos. Cada uno está conformado por tres o cuatro comunidades. Para más detalles veamos el siguiente cuadro donde se muestran las comunidades que conforman cada cabildo:

CABILDOS	COMUNIDADES
Pichu Qullana	Machaya Qala, Yanca Yancani
Jach'a Jilawi	Saqsani, Inkachallwiri, Machaya Grande, Llallawita

Ch'uri Jilawi	Kundur K'uyu, Umiri, Jeripuqu, Marka Kunka,
Qullana	Qapunita, Q'uwani, Villa arbolitos, Waych'uju, L
Chiru chiru	Chiru Chiru, Río Verde
Ch'uri Sulk'ata	Ch'aqini, Ranchu k'uchu, Saqa saqa
Jach'a Sulk'ata	Uyuni

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas.

Cada cabildo tiene como autoridad máxima al **Jilanqu**, quien permanece en el cargo por un año. El **Jilanqu** en cada cabildo va rotando, es decir se van turnando por comunidad. Otra de las particularidades de estas autoridades locales es que asumen el cargo de forma voluntaria. Antes de ocupar el cargo de **Jilanqu**, acompaña durante un año en las labores organizativas al **Jilanqu** en ejercicio. A estas personas o futuros **Jilankus** se les conoce localmente como **Surci**. El **Surci** junto a su esposa asiste de forma obligada a las reuniones comunales que se llevan a cabo en la comunidad o en la sede del **ayllu Sikuya** ubicada en la localidad de Llallagua. En un primer momento, después de un año el **Surci**, en la sede del **ayllu Sikuya** junto a las autoridades de cada cabildo más la presencia del Segunda Mayor y el Sub alcalde, toma el cargo de **Jilanqu** y su esposa de **Mamat'alla**, le hacen la entrega simbólica del lazo, asimismo **ch'allan**²⁵ a la **Pachamama**²⁶ para que conduzca y proteja de forma idónea al cabildo al que representa. El segundo momento, y el más importante, es anunciar a cada miembro de las cuatro comunidades su intención como autoridad. Sobre lo mismo Alberto, comunario de Umiri, dice:

Kostumbreqa sapa personata watuna kukawan mink'aspa muyuykuna. Juk runaqa ovejata jina yuparqukunchik machkha oveja kapuwanchik entonces ovejata jina kuydanayki tiyan qam chayman rikch'akun, chayman rikch'akuqta kampupi ruwanku. Tawa ranchuntinta, jatarinayki tiyan desde las tres de la mañana pueblomanta pueblo taripanayki tiyan personasta chaypitaq mink'anki kukawan, chayta tukurpanki risienraq Jilanqu kanki. Hasta kunankama chay kostumbreqa, ñawpa awilus ruwasqanta mana qunqankuchu. (Alberto Charque, Umiri, 3/10/09)

La costumbre es acudir a cada persona con coca. Es como si una persona contara sus ovejas, eso para que cuide como a una oveja, a eso se asemeja, así hacen en el campo. A las cuatro comunidades del cabildo tienes que entregar coca para lo cual

²⁵ La **ch'alla** es una forma de compartir la bebida con el entorno natural, en otras palabras, antes de beber chicha se esparce un poco al suelo. Esta actividad se realiza en señal de agradecimiento.

²⁶ Se conoce con este nombre (**Pachamama**) a la tierra agrícola que desde el imaginario de los comunarios del **ayllus Sikuya** cobija los alimentos necesarios para supervivencia de las personas.

tienes que levantarse de madrugada para ir de pueblo en pueblo, tienes que tratar de ubicar a las personas, luego le entregas coca. Terminas eso recién eres **Jilanqu**. Esas son costumbres de nuestros abuelos que no desaparece.

Esta actividad es una forma de recibir la posesión de la comunidad. Como se observa ni el **Jilanqu** ni la comunidad recurren a documentos escritos, sino a la oralidad de la lengua aimara o quechua y a la hoja de coca que desde la concepción de los indígenas puede fijar pactos. En esta actividad, el **Jilanqu** junto a su esposa, recorren desde tempranas horas de la mañana con sus indumentarias originarias. El hombre lleva puesto un sombrero de oveja, un poncho verde o rojo, en el cuello se cuelga el lazo de cuero. Su esposa lleva abarcas en los pies, una pollera bordada con hilos de colores llamativos y en la espalda usa un **riwusu**²⁷.

El rol del **Jilanqu** dentro el cabildo es solucionar los problemas internos que puedan surgir dentro la familia o aquellos pleitos que se originan entre vecinos en la misma comunidad. Al respecto una ex autoridad de **Marka Kunka** señala los ritos que se siguen antes usar el lazo en una resolución de conflictos por tierra:

Juk kutita siq'unitaq Umiripi k'aminakurqanku jallp'amanta. Ñuqata waqyawan arreglawanchik ah problemapi kachkayku. Qunqurt'achiytawan siq'uykunchik, pero siq'uykunapaq perdontaraq mañakuna ah, pata larst'aspa much'artana ura larst'aspa much'artana. Nawpata intiladuman tatasoberanumanta mañarikuna, tatasoberanuq licencianmanta ñispa, chanta siq'uykunchik recién. Kimsata siq'unchik jukllata kallpawan iskayta mana, tumpallata. (Julián Mamani, Marka Kunka 20/20/09)

Una vez castigué, en **Umiri** tuvieron problemas por tierras, me llamaron para que solucionara, les hice arrodillar luego les castigué con mi lazo. Pero antes tuve que pedir perdón al sol, miré hacia arriba y abajo. Luego mirando al sol dije: con tu permiso les voy a pegar, recién les castigué. Tres veces les castigué, el primero era fuerte los dos últimos ya no.

De esa manera, el **Jilanqu** en las comunidades que forman parte de su cabildo ejerce la función similar a la de un juez que sanciona las faltas que pudieran originarse dentro su jurisdicción. Conviene señalar que en las sanciones participan, de forma pasiva, los miembros de las comunidades. Mientras el **Jilanqu** realiza ritos, los infractores esperan el castigo de rodillas, los demás miembros de la comunidad forman un círculo alrededor de la escena.

²⁷ Similar a una manta que sirve para cubrirse la espalda.

Por lo general, el **Jilanku** es posesionado a final del mes de mayo, desde esa fecha pasan cuatro a cinco meses para que él realice una actividad festiva - religiosa llamada también “Cabildo”. En el caso específico del cabildo **Ch’uri jilawi** en la comunidad de **Marka Kunka**, el primer día cerca al anochecer tienen que **ch’allar** los dos **Tullqas**²⁸ más el que está encargado de la despensa, luego uno de los **Tullqas** va a traer en sus espaldas al **awki**²⁹ desde una zona conocida como Potosí, desde este sitio lo llevan a la casa del **Jilanku**, en el lugar elaboran masas de maíz en forma de cono que rato después el **awki** lo quema junto a la **q’uwa**³⁰. Al día siguiente por la mañana el **Tullqa**, **Jilanku** y su esposa realizan un juego que ellos lo llaman **pala**. Éste consiste en poner en un recipiente de madera o barro las masas hechas de maíz, éstas tienen que tener una superficie plana. El juego consiste en depositar estas masas en el plato, de ahí lanzar a una mesa de piedra, el objetivo es que caiga de forma vertical, es decir con la base más plana en el piso. Después de esta actividad el **Awki** junto a los **Tullqas** se dirigen a un cerro pedregoso llamado **Quyuquyu markapacha**, en el lugar el **Awki** deposita debajo de una piedra feto de llama, confites y pluma de flamenco diciendo: **Kayllatapis qurisunchik, unay mana yuyt’asqachari** ‘le daremos esto seguramente hace mucho tiempo nadie se acuerda de él’. Es una ofrenda que se realiza a ese cerro, luego los miembros de la comunidad se dan cita cerca a ese lugar frente a una piedra grande cuyo nombre es **Llallawa qala**. Ahí la gente después de tomar un sorbo de chicha echan el resto a los **Tullqas**, a este accionar en lengua local lo denomina: **Ch’uwanchakuna**. Mientras la gente echa chicha al cuerpo de los **Tullqas**, éstos gritan: “ser, ser, ser” simultáneamente se van moviendo de un lado para otro. Los **Tullqas** usan en la cabeza un sombrero de plumas y cubren su cuerpo con un poncho, uno de ellos lleva en la mano una especie de hacha y el otro un bombo pequeño. Después vuelven a la casa del **Jilanku**, ahí esperan a los visitantes de las comunidades aledañas también llamados **Urqu qallu**. Cuando llegan el **Jilanku** les da coca y su esposa legía, después en pequeños recipientes se les dan chicha, a ese recipiente se le llama **Kayu qari**. De acuerdo a la llegada se les da coca y chicha. Después, los dos **Tullqas** dan chicha a los **Urqu qallus** en nombre de las deidades del lugar. Finalmente, depositan la tasa por la

²⁸ En el Cabildo el **Jilanku** nombra a dos **Tullqas** que son, por lo general, sus cuñados. Los dos **Tullqas** están disfrazados de cóndores, uno ellos lleva en la mano una hacha y el otro un pequeño tambor. Los dos **tullqas**, desde un comienzo, acompañan en casi todas las actividades que se realizan en el Cabildo.

²⁹ El **awki** es el anciano que se encarga de las actividades rituales con la **Pachamama** y las deidades de la comunidad: **Llallawa qala** y **Quyuquyu markapacha**.

³⁰ La **q’uwa** es una hierba que se usa en las actividades rituales.

tierra, este dinero entregan a una persona encargada por el **Jilanqu**. Esta es una tradición que se ha mantenido desde la Colonia, sin embargo, en este caso el tributo no va a parar a manos del Estado; sino a la misma comunidad o la escuela. Después de haber depositado el tributo a cambio le dan en una tutuma grande de chicha, que lo denominan **Phaqsi ch'alla**, más un puñado de coca.

Al anochecer, los **Tullqas** cargan en su espalda al **Jilanqu** y a toda su familia, luego a los **q'ara gallus** a una casa llamada **khuchi wasi**, en esta casa les espera en un cántaro grande más chicha, según ellos es la más fuerte. Al día siguiente, muy temprano llevan comida a esta casa en bañador: **lawá** o **qalapari**³¹, por la mañana continúan bebiendo. Por la tarde se retiran a sus comunidades. Esta es una actividad que realiza cada **Jilanqu** entrante.

Respecto al Segunda Mayor se sabe que es la máxima autoridad originaria a nivel del **ayllu**. Los siete **Jilanqus** reunidos en la sede del **ayllu Sikuya** lo eligen. Al igual que el **Jilanqu**, el Segunda Mayor también rota cada año por cabildo.

El año 2000 la alcaldía de Llalagua ha proporcionado al **ayllu Sikuya** un ambiente para que puedan hacer sus reuniones comunales, el Segunda Mayor tiene su oficina en este lugar, el corregidor, el subalcalde y los técnicos que le acompañan. A diferencia del **Jilanqu**, el Segunda Mayor permanece más tiempo en Llalagua.

4.2.2 Problemas territoriales entre ayllus

Los diferentes conflictos entre ambos bandos (**Chullpa** y **Sikuya**) ha provocado la salida de muchos comunarios del **ayllu Sikuya**. Los líderes, a fin de resguardar su integridad física, migraron a los centros urbanos. En los hechos, eso supuso el abandono de la lengua aimara, puesto que el nuevo contexto les exigía mayor aprendizaje del castellano. En ese sentido, considero relevante dar una mirada a este desencuentro entre **ayllus** vecinos, no solo porque ha incidido en la reconfiguración de su territorio, sino por su incidencia en la dinámica del aimara y del castellano.

³¹ Alimento de maíz que es cocido por piedras calientes, es decir, en un plato primero se deposita harina de maíz y agua, una vez que estos dos ingredientes estén disueltos o combinados, se colocan las piedras calientes.

El **ayllu Sikuya** por muchos años ha tenido problemas territoriales con el **ayllu Chullpa**. Las pampas de ambos territorios eran ocupadas por llameros. De acuerdo a los relatos orales, los llameros de ambos **ayllus**, en el pasado, decidieron el límite que iba a dividir sus territorios. Para esto no tuvieron que recurrir a piedras ni a palos, ellos hicieron pelear a sus toros. Para más detalles presento el relato de don Andrés:

Sikuyaqpata juk q'usni turu karqa, chullpaqta juk yuraq turu karqa ñin. Turu khapt'apina ñuqaqta turuychu gananga qampata turuykichu gananga ñispa parlasqanku, chantacha wakasta khaptapinku. Ñuqaypata turuy gananga chayga ganasqayki chaypi plano ruwakunqa. Sikuya turu atipapusqa chullpa turutaqa, chaymanta planu ruwasqa chay q'usñi turu ñisqa, oveja qara wasayuq, chaymanta pachacha chay planu rikhurirqa q'usñi turu ñisqa. Kunan chaytama chinkachipusqa ah. (Andrés Wich'ukira, Llallagüita 13/10/09)

Los **Sikuyas** tenían un toro color ceniza, de los **Chullpas** era blanco. Los dos toros los expondremos, haremos pelear a los dos toros dijeron, de mi va a ganar o de vos dijeron los llameros, luego hicieron pelear a los toros. Si gana mi toro te voy a ganar, ahí se va a hacer el plano. Ganó el toro de los **Sikuyas** al toro de los **Chullpas**. Luego se hizo el plano, tenía la tapa de un cuero de oveja. Desde esa vez apareció ese plano que se llamaba **q'usñi turu** que luego lo hicieron perder.

Según cuentan los abuelos, antes tanto **Chullpas** como **Sikuyas** formaban un solo **ayllu**, las peleas entre familias se solucionaba a chicotazos, no con piedra ni hasta provocar la muerte del bando contrario:

Unay jukllacha karganchik mana maqanakuna kargachu ñin lasullawan siq'ukuna karqa ñin, chaymantacha ñuqanchisllamantataq rumiwan wakt'apusqa ñin chaymantacha jataripun, paykuna yachaykakapun. (Andrés Wich'ukira, Llallagüita 13/10/09)

Antes éramos un solo **ayllu**, no peleábamos, dicen que solamente con lazo nos castigábamos. Después nosotros los **Sikuya** les dimos con piedra desde esa vez nos peleamos con piedras, ellos, los **Chullpas**, se acostumbraron.

Conforme pasaron los años, la división entre **ayllus** se hizo cada vez más visible. Los problemas que iban surgiendo los resolvían peleando hasta ocasionar la muerte. La invasión del **ayllu** contrario a tierras de los **Sikuya** ha provocado que muchos comunarios desalojen a los invasores bajo sus propios mecanismos de lucha. La **ch'aqwa**³² se daba en campo abierto, donde estaba ausente la presencia del Estado (policías). Estas peleas tenían fechas casi establecidas. Al respecto Roberto Checo señala:

³² Se dice **ch'aqwa** a la pelea o al encuentro violento entre los dos **ayllus** (**Chullpa y Sikuya**). Dicho de otro modo, la **ch'aqwa** es un encuentro descontrolado donde, por lo general, hay muertos.

Ah paykunawan sapa diyapis ah, carnaval pasayta sapa diyapuni ah. Kay horas seis, kay pampapi tinkuchkaykuraqcha, [...], jaqay wasata uraykuchiwayku. Chay wichhu aljatata ñichkanchik chaypi wañuchiypis. Chimpaykapullarqa mana riqsinakuspa. (Roberto Checo, Saqsani 5/10/09)

Con ellos [**Chullpa**] era cada vez, pasado carnaval era cada día. A estas horas como a las seis en esta pampa estamos peleando [...] Hasta aquella quebrada nos ha llevado, te acuerdas te hablé de **Wichhu aljatata** ahí matamos a uno. Se acercó sin darse cuenta que éramos otro grupo.

El encuentro violento entre ambos bandos, por lo general, finalizaba con muertos. En ese sentido las luchas en los cerros y en las pampas, lejos de la mirada de los policías, terminaban con la destrucción violenta del grupo contrario. A continuación presento el relato escrito de uno de los profesores quien pudo presenciar tal situación en 1966:

Desde los primeros días de marzo del año en curso han suscitado peleas entre los Ayllus Sicoyas y Chullpas sobre mojones de tierras, ninguno de ellos respetan las señales que les reparte por estas circunstancias sufren peleas, muerte y robos.

Los que más provocan son los Chullpas a Sicoyas, armados de dinamita vienen hasta ciertas alturas del cerro, llamando a gritos y haciendo explotar las dinamitas, por esta razón insinúo para más tranquilidad de los dos Ayllus pongan fin a este conflicto en caso de no solucionar lo antes posible pueda que se llegue a profundizarse más la pelea.

Anterior la pelea se llevó a cabo en el lugar de SAGZANI; los comunarios de Sagzani y Llallaguita han sufrido robo de parte de los Chullpas; ahora los dos ranchos piden que se les devuelva todo lo que ha robado, la pérdida son en aguayos, picotas, etc. Es lamentable que las autoridades no se dignen en hacer el arreglo respectivo, han sido arrebatados hasta sus cultivos, el 19 de marzo han sido nuevamente atacados los Sicoyas por Chullpas también llegaron a allanar las casas, han robado un sin número de cosas, en este ataque llegaron a entrar a diez casas y lo han despojado a un campesino toda su ropa. Poco a poco se está agrandando más la situación sino (sic) nos apresuramos puede que lleguen saquearse más de la cuenta; si algunos piensan que es política se equivocan al nombrar dicho nombre.

Algunos pasajeros son despojados en el camino no hay garantías de parte de los indios por la misma razón pido que sean notificadas las autoridades comunales; como autoridad educativo pido que se arregle inmediatamente este problema (Prof. Zenón Vásquez UE Machaya Grande 20-3-1.966).

Las peleas en las pampas y en las quebradas, como señala el profesor, se tradujeron también en saqueos de las casas y en robo de animales. Al mismo tiempo, el acceso a las localidades de Llallagua eran cuidadosamente vigiladas por los **Chullpas** por lo que los **Sikuya** tenían que transitar para ir a Llallagua por la noche u optar por caminos alejados que bordean el territorio de los **Chullpa**. En esa época (1966) la presencia de movi­lidades era escasa por esa razón los comunarios se desplazaban a pie, la mayoría de las veces, por caminos angostos delineadas por las diferentes estribaciones de los cerros

empinados y por las pampas. De esa forma, el conflicto territorial podía producir otros que no necesariamente tienen que ver con el acceso a la tierra, sino al libre tránsito por los caminos.

Por otro lado, este conflicto social tuvo otro escenario bajo otras particularidades. En los pueblos parroquiales (**Aymaya**) durante las fiestas de origen católico se dan cita a estos lugares distintos **ayllus** del Norte de Potosí (**Jukumanis, Laymi, Chayanta, Chullpa, Sikuya**). En él se organizan peleas sin armas bélicas (fusiles o dinamitas). Sin embargo, al calor de las riñas y el alcohol pueden brotar los conflictos sociales ya descritos entre los dos **ayllus**. Entonces, ambos solían recurrir a las piedras para poder atacar al bando contrario hasta ocasionarle la muerte. De ahí, muchas veces el **tinku**³³ se puede convertir en **ch'aqwa**.

Según los **Sikuyas** la extensión territorial que les han usurpado los **Chullpa** es grande. Don Andrés todavía recuerda el relato de su abuelo sobre la extensión que han perdido a causa de la pelea con los **chullpas**:

Chay phalawkanimanta chay plasata muyuykamuchkan auto, chay juk juch'uy ranchitu muyuykamuchkallantaq manachu. Chaymanta pacha jap'ina karqa ñin ah. Chullpaqta menos karqa ñin. (Andres Wich'ukira, Llallaguita 13/10/09)

De **Phalawk'ani** de la plaza por donde se da la vuelta el auto, luego hay otro pequeño pueblo por donde también se da la vuelta la movilidad, desde ahí era de los **Sikuya**, de los **chullpas** tu tierra era más pequeño.

Producto de estos desencuentros, la gente de las comunidades, en especial, los dirigentes fueron amedrentados por el bando contrario (Chullpa), por lo cual tuvieron que abandonar sus comunidades a fin de evitar represalias futuras: "**Chay pacha dirigente kargani, chanta Chullpa chiqnikuwaq. Ima fiestaspipis wañuchiyta qhawaqawaq kanku**". 'Esas veces era dirigente, por eso los Chullpas me odiaban, cuando me veían en las fiestas no dudaban en matarme' (Cecilio Mamani Marka Kunka 12/04/2010). Estas personas, tras las amenazas, tuvieron que abandonar el **ayllu**. Se asentaron en las urbes citadinas: Cochabamba, La Paz y Oruro, ahí adoptaron otro estilo de vida y otra lengua (castellano) en detrimento de la lengua aimara. En los hechos, este fenómeno migratorio,

³³ El **tinku** es la pelea controlada por autoridades locales y policías. El **tinku** tiene como escenario a los pueblos coloniales (**Aymaya**) y últimamente a las comunidades rurales (**Phalawk'ani**).

a causa de las disputas entre **ayllus**, ha reducido a los usuarios del aimara lo cual ha repercutido en el debilitamiento paulatino de esta lengua.

Se tuvo que seguir un largo proceso para acallar la violencia desatada en el lugar, para esto los **ayllus** acudieron al Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) a fin de hacer sanear sus Tierras Comunitarias de Origen (TCO). Finalmente, el 2002 contaban con un título ejecutorial. A la vista de ambos **ayllus** se fueron plantando los mojones en los linderos, desde ese entonces hasta ahora ambos **ayllus** viven en paz.

4.3 Los Sikuya en su relación con su entorno natural

Gran parte de las actividades religiosas, festivas y económicas giran en torno al tratamiento que se realiza a la tierra. Los comunarios del **ayllu Sikuya**, al igual que otros, establecen una relación cercana con la tierra agrícola de su entorno. Ellos se comunican con la tierra, lluvia y granizo a través de ritos ejecutados en aimara o quechua. Entienden que los fenómenos naturales (lluvia granizo) son personas con quienes se puede dialogar. En lo que sigue, se describen las actividades que giran en torno a la agricultura.

4.3.1 El diálogo con la Pachamama

El **ayllu Sikuya**, como otros de la zona, mantiene una relación equilibrada con la tierra, incluso llegan a compararla con la madre biológica, en ese sentido, los **ayllus** la llaman en aimara o quechua **Pachamama** (madre tierra). Pues, según ellos, ella les da de comer como una madre a un hijo, por eso, le rinden pleitesía en épocas de siembra: entierran en el lugar de siembra fetos de llama o maíz molido. Desde su concepción, la tierra no es un recurso inerte. De acuerdo a Prada refiriéndose a los indígenas y los no indígenas, manifiesta: “Son dos civilizaciones distintas que oponen sus lógicas de gestión de los recursos de la naturaleza que se muestran cada vez con mayor certeza como finitos y agotables” (Prada 2005: 146).

Para los comunarios de esta región la tierra les provee de alimentos (papa, oca, maíz y lisa). A modo de regenerar los nutrientes de los suelos, mantienen el sistema de rotación de cultivos, a este accionar lo llaman **manta**. En **Marka Kunka** los comunarios tienen espacios asignados para la siembra, en primer lugar cultivan la papa, al año siguiente, en el mismo sitio, siembran cebada o trigo. Este sistema de rotación permite el descanso de los suelos lo cual provoca que nuevamente vayan adquiriendo los nutrientes necesarios

para futuras siembras. Cada **manta** en la comunidad lleva un nombre: **Qaquiriri, Comuna Pampa, Ñiq'irinki pampa, Wakhulla pampa, Janq'u willk'i pampa, Katariri luma, Philipaw pampa, K'uchuchu pampa y Tawaquñuñu**. En la siembra los comunarios siguen este orden, este ciclo llega a durar aproximadamente nueve años. Aparte de rotar, los comunarios del **ayllu Sikuya** también son capaces de mantener un control minucioso de los diferentes pisos ecológicos de su entorno.

Los vivientes del **ayllu Sikuya**, antiguamente tenían sus propiedades agrícolas en los valles próximos a San Pedro. Con el pasar de los años fueron abandonado las tierras cálidas de los valles. En años posteriores (1986), la gente de **Marka Kunka** continuaba yendo al valle a intercambiar productos: llevaban papa o **chuño**³⁴ en llama, lo cambiaban por maíz o trigo. En la actualidad, muchos comunarios de **Marka Kunka** han dejado de acudir a estos espacios, sin embargo, en la región donde viven, continúan manteniendo esa lógica del sistema vertical de manejo de los suelos. Saben donde y en que tipo de suelo pueden sembrar la **uqa**³⁵ y maíz.

El paisaje geográfico en **Marka Kunka** no es uniforme, tienen desde punas hasta espacios semicálidos donde siembran granos (maíz y trigo) y frutas (durazno y tuna). **Marka Kunka** es una de las pocas comunidades que posee sitios de altura y sitios un poco cálidos. De los lugares cálidos, donde siembran maíz o alfa, tardan en ir a los cerros (lugares donde siembran papa) aproximadamente una hora. El lugar donde siembran maíz lleva el nombre de **Ilvirija mayu, Janq'u jaqi**. Los espacios de cultivo de papa se llaman **Philipaw pampa y Tumuyu luma**.

En estos espacios la variedad de la tierra no es uniforme, pues se puede evidenciar distintas variedades de suelo, cada una identificadas claramente por los vivientes de la zona: **Ch'alla jallp'a, Yana jallpá, Puka Jallp'a**, en cada una de ellas se cultiva un producto distinto, por ejemplo, la **Ch'alla Jallp'a** es apta para la arveja y maíz y la **Yana jallp'a** es útil para sembrar papa. Para acceder a estos espacios agrícolas la gente realiza ritos ligados a la fertilidad de los suelos y al bienestar agrícola.

Antes de la siembra cada comunario coloca en una fuente blanca, maíz blanco, maíz amarillo, confites, **q'uwa** y grasa de llama. En el caso del maíz blanco y amarillo ambos

³⁴ Papa deshidratada

³⁵ Variedad de tubérculo

tienen que estar molidos y con un poco de agua. Después de haber colocado estos ingredientes lo llevan en una **inkuña**³⁶ al lugar de siembra. Todos estos elementos lo entierran diciendo estas palabras: “**Pachamama kayta mikhurikuy, sumaq puqunanpaq**” ‘Pachamama come esto para haya producción’ (Marka Kunka, Santusa Mitma, 12/10/09). Este trabajo no es una labor específica de especialistas, cada persona adulta lo hace de acuerdo a su creencia. Otros le dan de comer la misma comida que comen, en cambio otros le dan coca. Poco antes de la siembra es necesario masticar coca en nombre de **tata soberano**, (sol) **Pachamama**, (tierra) **niñu** (yuntas de toro) y **muju** (semilla).

Los comunarios creen que mientras marido y mujer siembran no deben discutir, puesto que esta actitud afectaría de manera negativa en la cosecha: la producción sería mínima o el granizo la devastaría. Según su imaginario la **Pachamama**, al igual que una persona, puede sentir, incluso llorar cuando no se la trata adecuadamente, al respecto doña Máxima manifiesta: “**Waqanpuni, mana tarpusqa, mana rumi urqusqa mana sach’a urqusqa, waqanpuni usa miraykusqa jinachari**” ‘La tierra llora siempre, sino le sacamos las piedras ni las hierbas. Lloro siempre, es como si tuviera piojos’ (Marka Kunka, Máxima García, 12/10/09). La tierra no es vista como algo inerte, sino como poseedora de vida y como tal, al igual que una persona, puede expresar sentimientos de tristeza y de alegría.

En nuestro análisis no podemos hablar de la **Pachamama** desligada de la lluvia, ya que ambas se encuentran entrelazadas. La falta de este líquido afecta a la tierra por ende a los productos que ella cobija. En ese sentido, los vivientes de **Marka Kunka** como para la **Pachamama** realizan ritos dirigidos al agua, esta actividad se llama **Yaku turqa** la cual consiste en lo siguiente:

Chay yaku turqaqa wak juturimanta wak yakuta apamunchik chayta kambianchik, chanta paran. Yakuman karuta riq kayku, wayt’ipi jatun qucha tiyan chaymanta apamuq kayku. Maqt’akunata apachimuykayku achichis sayk’unmanchari. Pichus yakuta apamuq chay wirkhi qutaman jich’aykun, yakupura chaypi parlarik. Chanta chay Lap’iyani lomaman pukara lumaman llusiq kayku wawakunaqa qunqurchaki, parachimuy tatay parachimuy tatay ñispa. Cruz jap’irisqa muyuqkayku. (Marka Kunka Cecilio Mamani, 11/10/09)

El **yaku turqa** consiste en traer agua de las vertientes y eso cambiamos, luego llueve. Por agua sabíamos ir lejos, en **Wayt’i** hay una pequeña laguna de ahí sabíamos traer. A los jóvenes les hacíamos traer porque los viejos se podían cansar. Los que traen el

³⁶ Tejido pequeño que se utiliza para llevar la merienda.

agua lo echan en charcos más grandes, para que dialoguen entre las aguas. Después a la loma de **Lap'iani** a la pucara solíamos subir de rodillas los niños has llover has llover padre diciendo, agarrado de una cruz sabíamos dar vueltas.

De igual forma, se realizan ritos en contra de las malas lluvias (granizo), la llegada a los cultivos de este tipo de lluvia afecta a la tierra y a los alimentos que en ella se originan. En ese entendido, la gente de **Marka Kunka** en mancomunidad realiza actividades para librarse del granizo, al respecto Cecilio Mamani manifiesta:

Sapa mantallata saqra paramanta jark'akuq kayku. Wakichiyku yuraq saramanta chuki saratawan kunfitistawan yuraq pukatawan. Luq'i carbónmanta wakata jina ruwaq kayku, chaymanta yana q'aytuwan wataykuyku, yana q'aytullawantaq kutukutu watakun, chanta manta muyusqata churayku maymantacha granisu jamun chay qhawarisqata churayku.

Cada **manta** solíamos proteger del granizo. Nuestro preparado consistía en maíz blanco y amarillo; además confites rojo y blanco. También elaborábamos yuntas de carbón de la planta llamada **lluq'i** ambas yuntas tienen que estar amarradas con un hilo negro. Estas yuntas las ponemos al rededor de la **manta** con vista al granizo.

De esa manera se logra evitar la llegada del granizo. El granizo, desde la concepción indígena, es un ente que va destruyendo los cultivos, en ese entendido, algunos comunarios hacen reventar dinamitas en los cerros a fin de bajarle el pie y no avance más a los cultivos. De esa forma se establece la relación con los fenómenos naturales, que no siempre es horizontal y equilibrada, por ejemplo, al granizo no se le puede tratar como a la lluvia, desde su percepción, el granizo, a diferencia de la lluvia, es maligno, hace daño al cultivo, por eso se actúa con violencia pues su llegada causa destrozo en los espacios de siembra.

A modo de cierre, las tierras en la zona del Norte de Potosí no sólo se caracterizan por ser fértiles para la agricultura, sino también por poseer minerales de gran valor: oro, plata y cobre. En otras palabras, las zonas del Norte de Potosí son reservorios de minerales apreciados por la gente, sobre todo, por los empresarios mineros quienes hacen infinidad de actividades para extraerlas. Su accionar no sólo perturba y destruye a la madre tierra, sino cambia el estilo de vida de muchos indígenas de la región, pues en la actualidad no es raro ver a los mismos **Sikuya** lavando oro en los ríos de **Chuquiuta** o sacando mineral a escondidas de las minas de Huanuni. Pese a estas actitudes de algunos comunarios, en **Marka Kunka** aún mantienen el diálogo horizontal con la naturaleza, lo cual, desde mi percepción, es saludable para la madre tierra.

4.4 Saqsani y Marka kunka

4.4.1 La comunidad de Saqsani

Saqsani es una de las 22 comunidades pertenecientes al ayllu **Sikuya**, se encuentra en la provincia Bustillo departamento de Potosí (Ver anexo 7). A **Saqsani** se puede ingresar desde la localidad de Llallagua, desde esta zona se sigue una carretera de tierra que termina en la localidad de Karipuyu. Esta carretera pasa bordeando al cerro **Muruqala** (piedra redonda). Para ingresar a la comunidad la gente desciende de la movilidad en este lugar.

Saqsani está situada al medio de dos cerros: **Wichhu aljat'ata** y **Muruqala**. En el lugar abundan rocas de color blanco y variedad de pajas nativas. Muchas viviendas están construidas con estos materiales, es decir, las paredes están hechas con piedras de color blanco y los techos cubiertos con paja. En esta comunidad, a la par, hay casas de dos plantas pircadas con adobe y techadas con calamina. En la actualidad, casi todas las casas que están en construcción poseen estas características arquitectónicas, es decir son de adobe, cuadradas y techadas con calamina. Las casas de la comunidad no presentan un orden equivalente al de las urbes citadinas. No hay calles amplias, los caminos que conducen a las viviendas son angostos, en algunas partes pedregosos y en algunos arenosos. Próximas a las viviendas se encuentran corrales de llamas, vacas, ovejas y chivos.

En la comunidad de **Saqsani** se ha instalado un tanque de agua con la ayuda económica de la alcaldía de Llallagua. El tanque está situado en lo más alto de la comunidad, desde ahí se distribuye este líquido a las piletas públicas que están en los diferentes espacios de la comunidad. Este líquido lo usan para sus actividades culinarias, para regar los alfares y para fabricar adobes. Por este servicio la gente paga la suma de dos bolivianos cada mes. Esta modalidad de servicio tiene vigencia por aproximadamente quince años. Antiguamente la gente usaba el agua que salía de las grietas y de las vertientes que estaban ubicadas en pequeños pastizales.

La comunidad de **Saqsani** cuenta con servicio eléctrico desde el 2008. En la comunidad se han instalado varios postes de luz próximos a las viviendas. La gente por este servicio paga la suma de quince bolivianos mensual. Desde que ha ingresado la luz eléctrica a la

comunidad, algunos comunarios han adquirido aparatos eléctricos (reproductores de DVDs, televisores y radios). Los niños y los jóvenes se reúnen en la casa de las personas que tienen estos aparatos para ver películas norteamericanas y videos musicales.

La escuela lleva el nombre de la comunidad, está ubicada cerca al río de la zona. Las paredes por dentro están cubiertas con yeso y el piso con cemento. Próximas a las aulas se encuentran las viviendas de los cuatro profesores y el patio de la escuela donde todos los lunes se realizan actos cívicos en alusión a Bolivia. La escuela, al igual que la comunidad, tiene agua y luz eléctrica, asimismo, presenta un muro que separa la escuela de la comunidad. Los baños o las letrinas de hombres y mujeres están al otro lado del muro. Recientemente se han construido otros ambientes. Éstos están como a cincuenta metros de distancia de la escuela ya descrita. En uno de los ambientes pasan clases los niños de segundo y en el otro los niños y niñas de quinto y sexto. Una de las particularidades de estos ambientes es que el piso es de cerámica y el techo es de plástico de color verde.

Aparte de la comunidad principal se encuentran las **jant'as**. Son casas que se encuentran alejadas de la comunidad central. Éstas están dispersas por los alrededores de **Saqsani**. Doña Tiburcia sostiene que se van a vivir a la **jant'a** porque tienen animales; además porque la **jant'a** está más cerca de los sembradíos y de los lugares de pastoreo. La **jant'a** no goza de los mismos beneficios que la comunidad central: en estos lugares no hay luz eléctrica ni piletas públicas. La gente usa mechero por las noches. Ellos toman agua de las pequeñas vertientes que se encuentran en los pastizales. Las **jant'as** en su mayoría son de piedra y techada con paja. Es común que cada comunario tenga una casa en la comunidad central (rancho) y otra en la **jant'a**.

4.4.2 Comunidad de Marka Kunka

A la comunidad de **Marka Kunka** se ingresa por dos vías (caminando o en movilidad) desde la localidad de Llallagua. Caminado se demora de cuatro a tres horas, esto dependiendo si se va con animales (burros o vacas) o sin ellos. Esta ruta pasa por comunidades del **Ayllu Chullpa (Sawuta Allunuma y Siriri)**, este camino es angosto a diferencia de la carretera. En el trayecto a la comunidad de **Marka Kunka** se puede evidenciar pendientes rocosas y planicies con bastante paja. La otra vía, por cierto muy apreciada en estos tiempos por los comuneros de **Marka Kunka** es la movilidad que viene

cada viernes de la localidad de Llallagua. Este camión los días sábados viene recogiendo pasajeros en especial de las comunidades del **ayllu Sikuya**, su punto de partida es la comunidad de **Uyuni**. Cada sábado los comunarios de **Marka Kunka** aprovechan los servicios que brinda este camión. Para acceder a este servicio ellos caminan una hora desde **Marka Kunka** hasta el lugar denominado el Cruce. Ahí esperan a esta movilidad. Al retornar de Llallagua, de igual forma, descienden en esa zona. Desde el Cruce se sigue una carretera de tierra para llegar a **Marka Kunka**.

Marka Kunka se encuentra en las faldas del cerro **Phiti Wink'i**, pareciera que las casas brotaran de la rocas blancas, desde lejos es casi imposible distinguir las casas de las piedras grandes. Muchas de ellas están pircadas con piedra y techadas con paja, otras están construidas con adobe, pircadas en forma rectangular. Esta comunidad, al igual que **Saqsani**, cuenta con luz eléctrica, asimismo, con piletas de agua instaladas en dos lugares: una cerca la escuela, la otra en la parte superior de la comunidad.

Se desconoce sobre la fecha de su creación, según los comuneros la comunidad antiguamente estaba situada en una planicie llamada **Qutawpampa**. En la actualidad, todavía se puede evidenciar la presencia de restos de cerámica. Estos están diseminados por los suelos, asimismo, en el lugar todavía se puede presenciar una pequeña laguna de donde se dice que sacaron barro para construir sus casas los antiguos habitantes de **Marka Kunka**.

Cerca de **Marka Kunka** se encuentra la comunidad de **Rosa Sani**, en la actualidad, propios y foráneos entiende que **Rosa Sani** lleva el nombre de **Jirpuqu**. Distante a **Rosa Sani** como a doscientos metros se encuentra un pequeño cerro, en él viven dos familias, este lugar lleva el nombre de **Jirpuqu**. **Rosa Sani** está situada en una hoyada la misma está bordeada por el cerro **Q'ara nasa**. Las casas están agrupadas casi todas techadas con paja de la zona. Actualmente, los vivientes, casi la mayoría, han abandonado sus casas para asentarse en sus **Jant'as** ubicadas en las faldas del cerro **Tumuyu**, los dos únicos vivientes son una pareja de ancianos. En **Rosa Sani** se han instalado postes de luz, de igual forma, piletas de agua. Estos servicios especialmente la luz, considerados desde la lógica occidental como básicos para la subsistencia, parece no importarles a los comunarios de **Rosa Sani**. Donde ahora viven no tienen acceso a la luz eléctrica, el agua la obtienen de una vertiente. **Rosa Sani**, **Jirpuqu** y **Marka Kunka** en épocas pasadas

han compartido el cementerio que se encuentra en la planicie llamada **Sikuya Pampa**, asimismo la escuela. Esta última institución todavía la comparten.

La escuela ubicada en la comunidad de **Marka Kunka** aglutina a estudiantes provenientes de las **Jant'as** y **Jiripuqu**, pese a esto la población escolar es reducida según la maestra de la escuela. La población escolar no pasa de quince niños, si esta situación se mantiene, según la maestra, es posible que el próximo año (2011) la escuela abandone su labor.

La escuela lleva el nombre de **Jiripuqu**, queda al borde de la comunidad de **Marka Kunka**. Los niños y las niñas pasan clases en un aula multigrado que tiene la forma de una media luna. Esta aula tiene tres pizarrones, uno de ellos es usado por los nueve niños de inicial, el segundo pizarrón es usado por dos niños de primero básico y el tercer pizarrón usan los niños de cuarto. A pocos metros de esta aula se encuentran dos cursos pircados con adobe: los dos están vacíos.

4.5 Análisis e interpretación de los resultados

En esta parte del trabajo se analiza e interpreta la información recogida en la comunidad de **Saqsani** y **Marka Kunka**. Primero, se describe la situación de la lengua aimara en ambas comunidades, con mayor énfasis en la comunidad de **Saqsani**, puesto que en este espacio esta lengua presenta mayor funcionalidad que en **Marka Kunka**. De la misma manera se analiza en ambas comunidades el ingreso y el uso de la lengua quechua sobre todo en **Marka Kunka** donde esta lengua tiene mayor aceptación a nivel funcional. En esta dinámica de las lenguas indígenas no dejamos de lado el análisis de la lengua castellana. Una mirada al castellano nos acerca al espacio escolar donde además están presentes las dos lenguas indígenas en cuestión. El análisis concluye con una mirada a las actitudes negativas y positivas de los colectivos hacia las tres lenguas (quechua, castellano y aimara).

4.6 ¿Vitalidad del aimara?

En lo que sigue, exponemos las razones, desde el punto de vista de los usuarios, que fortalecen el uso de la lengua aimara en las familias y en la comunidad de **Saqsani**. Respecto a **Marka Kunka** identificamos a las mujeres hablantes del aimara no sólo a las bilingües en quechua y aimara, sino a aquellas que únicamente dominan aimara.

4.6.1 Aimara uma: el agua aimara

Durante mi recorrido por las comunidades del cabildo **Jach'a Jilawi** preguntaba a las personas por qué después de desear la muerte de la lengua aimara ellos seguían usando esa lengua en todos los espacios de la comunidad. Respondiendo a mi pregunta la señora Máxima García de la comunidad de **Machaya** me dijo:

Aimara yaku ñin ah, kay Machaya mayu yakuqa, chay yakuqa aymara yaku ñin, qullpa ñin ah, k'araranipunitaq, mana yaku yariqhasqata chinkachikunchu, k'ara yaku, kachiwan tumpa kachinchasqa jina, k'ararana chanta aymara yaku ñin ah, chaymanta aymarata yachanku ñin wawasqa. (Máxima García, Machaya 18/10/09)

El agua de **Machaya** es aimara, dice que es un poco salado, creo que es verdad porque no te calma la sed, es como si lo hubieran puesto sal, es salado por eso dicen que es aimara, por esa razón dicen que los niños saben aimara.

La respuesta de la señora Máxima, posiblemente para las personas de contextos no rurales parezca una rareza, pues para la gente de las comunidades aimaras es una respuesta ante su realidad lingüística. Los aimaras de **Machaya** como de **Saqsani** viven en constante contacto con la naturaleza: cerros, piedras, ríos y animales, entonces su vida no está separada de ese entorno, por tanto para dar una explicación a un fenómeno como el lingüístico recurre a la naturaleza, por ejemplo, para explicar las causas de la enfermedad como la fiebre según ellos es porque el niño o la niña ha tenido contacto con un **mayiri**³⁷. Así como el entorno puede ocasionar desequilibrios en la salud de las personas, también puede traer bienestar a las personas, por ejemplo, en **Marka Kunka** antes de sembrar la gente suele ofrecer a la **Pachamama** maíz molido para que la cosecha sea próspera.

Vivimos en un mundo de intersubjetividades, los católicos creen en un dios que ni siquiera ellos mismos lo pueden ver; pero dicen que lo sienten en sus corazones. De igual forma, los comunarios de las comunidades del **ayllu Sikuya** creen que el agua que toman de las vertientes próximas a sus viviendas contiene la lengua de sus ancestros. Por esa razón, según ellos, esta lengua continúa en la comunidad hasta hoy en día tan fortalecida como el castellano en las ciudades.

³⁷ piedra que ha tenido contacto con el rayo

Machaya, al igual que **Saqsani**, pertenece al cabildo **Jach'a jilawi**, dentro de esta organización se encuentran dos comunidades más: **Inkachallwiri** y **Llallawita**. En las cuatro comunidades el aimara se usa como lengua de comunicación en los diferentes contextos de estas comunidades. Pese a que la actitud que muestran hacia esa lengua no es de las mejores (Para más detalles ver pág. 143). Sin embargo, hasta hoy en día la lengua aimara se usa en **Saqsani**, lo usan desde los niños hasta las personas ancianas. Según ellos, el tipo de agua que beben es la responsable para que las futuras generaciones continúen usando aimara en la comunidad.

4.6.2 Urqu aymarata parlan

Los pueblos indígenas tanto de la Amazonía como de la cordillera de los Andes poseen sus propias concepciones de su entorno espiritual. Entienden, en el caso de la Amazonia, que su entorno natural posee vida. En el caso de los Tsimanes antes de ir a cazar rinden pleitesía al Mapajo³⁸, fuman tabaco en su nombre al mismo tiempo van discursando. En ese sentido, los árboles y los ríos no son inertes, éstos al igual que una persona tienen vida. De igual forma, para los integrantes del **ayllu Sikuya** su entorno natural caracterizado por la presencia de rocas y de cerros a los cuales les dan un nombre, tienen vida. Por eso antes de la siembra los comunarios acuden con un especialista a estos lugares a realizar ritos. Cada comunidad sabe a qué cerro o piedra acudir, por ejemplo los comunarios de **Marka Kunka** acuden al cerro llamado **Quyuquyu markapacha**, en la comunidad de **Saqsani** acuden a la roca llamada **Wichhu Aljat'ata**, en **Llallawita** acuden a la montaña de piedra que lleva por nombre **Llallawa Quru**. Se acude a estos cerros o piedras para tener prosperidad en la agricultura y felicidad en la familia a cambio se le da de comer maíz o feto de llama. Para interactuar con estos entes es necesario dialogar con ellos en lengua aimara, porque desde la concepción indígena esa es la lengua que dominan estas deidades:

V H: ¿Ima ñispa chimpana qarachkaspa lumasman? '¿Qué diciendo hay que acercarse a las lomas?'

M G: Chay cabezas 'Esas son cabezas'

V H: ¿Ima simiwan chimpankichik? '¿qué idioma usas para acercarte?'

³⁸ variedad de árbol que crece en los lugares tropicales.

M G: Aymarapipuni, aymarata entindinqa, *suma samt'anitata* ñispa, *janiwa kuna llakinaka mink'anitata*, *suma niñu niñu sarnaxapxata* 'En aimara, el aimara entiende, le decimos: tráeme bendiciones no tristezas, haz que vayamos juntos'. (Máxima García Machaya, 18/10/09)

Las deidades como los cerros y las rocas entienden la lengua aimara, en ese sentido, ellos se dirigen a estos dioses en la lengua ancestral para pedirle felicidad y unidad. Aquí conviene detenernos un instante, lo que manifiesta la señora Máxima García respecto al uso de la lengua aimara con el entorno natural contradice con lo que se ha venido planteando desde la academia respecto a la lengua como facultad exclusivamente del ser humano, es decir, desde la ciencia se entiende que el lenguaje es "atributo únicamente humano" (Halliday 1986: 27). Sin embargo, desde la concepción aimara, el entorno natural es capaz de decodificar el lenguaje humano. Este tipo de acciones explican la funcionalidad de la lengua aimara en las comunidades del cabildo **Jach'a Jilawi**, es decir, gracias al contacto verbal con estos entes aún se mantiene vigente la lengua aimara. De alguna manera son estas deidades que no solo traen felicidad y prosperidad en la agricultura, sino también contribuyen en la preservación de la lengua aimara, de esa manera se evita la mudanza completa a la lengua quechua.

4.6.3 La comunidad refugio de la lengua aimara

La lengua aimara en el caso de **Saqsani** continúa vigente gracias a que la comunidad en su conjunto la usa. En esta comunidad el panorama lingüístico dista de **Marka Kunka**. En **Saqsani** a nivel comunal se continúa hablando aimara: muchos niños, que han aprendido en sus hogares quechua, adquieren aimara gracias a la socialización con niños aimara hablantes:

VH: ¿Nelson imata ñawpaqta yachapunki? '¿Nelson qué lenguas has aprendido primero?'

N: Qhichwata 'el quechua'

VH: ¿Juch'uymanta pacha? '¿desde niño?'

N: Ari, juch'uymanta pacha, wawasllamanta amarata yachaqakuni 'si desde niño, de los niños aprendí aimara'

VH: ¿Imaynapi yachaqakunki? '¿Cómo?'

N: Aymarapi parlanku chayllamanta 'Hablan aimara de ahí aprendí'

VH: ¿Pikunaswan aymarapi parlanki? '¿Con quién hablas aimara?'

N: Wawaswan 'con los niños'

VH: ¿Pi wawaswan? '¿Qué se llama?'

N: Chay na, wakata michiy yachan chay nas, Carlos ñisqa paywan parlay yachayku
'Ese el que patea vaca, Carlos se llama con él hablamos aimara'

(Saqsani, Niño Nelson Checo, 1/10/09)

Los niños en **Saqsani** no están aislados, sino mantienen relaciones amistosas durante las actividades de pastoreo. Patean juntos sus vacas y ovejas, en estas actividades emplean aimara. En ese sentido, en estos espacios los niños quechua hablantes no sólo pastan sus animales domésticos, sino aprenden aimara. Como Nelson hay varios niños que han adquirido la lengua aimara fuera de sus hogares, así lo testifica una madre de familia: "**Wawasmantacha yachaqakun, wawas aymarallamanta parlakuchkanku, chayllamanta yachaqakun**" 'De los niños seguramente ha aprendido, los niños sólo hablan aimara por eso ha aprendido' (Saqsani, Santusa Mitma, 1/10/09). El refugio de la lengua aimara en **Saqsani** sigue siendo la comunidad lo que no ocurre en **Marka Kunka**. Una de las razones para que esta situación ocurra, tiene que ver con la conformación política del **ayllu**.

Si bien ambas comunidades (**Marka Kunka** y **Saqsani**) pertenecen al mismo **ayllu**, dentro el **ayllu** ambas pertenecen a diferentes cabildos: **Marka Kunka** es parte del cabildo **Ch'uri jilawi** y **Saqsani** pertenece al cabildo **Jach'a jilawi**. Lo que quiero resaltar en este punto es que las comunidades que pertenecen al cabildo **Ch'uri jilawi** ya no usan el aimara en sus cotidianidades agrícolas y festivas. En suma, en las comunidades (**Marka Kunka, Umiri, Jirupuqu, Thusa sawi, Condor k'uyu**) pertenecientes a este cabildo, las generaciones jóvenes poco o nada saben el aimara.

Por su parte, en el cabildo **jach'a jilawi** las cuatro comunidades (**Inkachallwiri, Machaya Grande, Llallawita** y **Saqsani**) aún usan la lengua aimara. Desde mi entender, ésto se debe a que comparten actividades que nacen en el mismo cabildo. Por ejemplo, en las reuniones sobre los problemas de la escuela, los padres de familia de las cuatro comunidades se reúnen en la escuela para resolver sus diferencias en aimara. Asimismo, cuando el **Jilanqu** entrante, pasado dos meses después de su posesión, convoca a su casa a los miembros de las cuatro comunidades para celebrar la posesión del nuevo **Jilanqu** con chicha y coca, la lengua que vehicula estas relaciones es el aimara. En

suma, tanto en las reuniones como en la posesión del **Jilangu** se usa aimara si es en el cabildo **Jach'a jilawi** y quechua en el cabildo **Ch'uri jilawi**.

Otro punto que conviene señalar en este caso es que los niños, al menos de tres comunidades, comparten una sola escuela: los niños de **Inkachallwiri**, **Llallawita** asisten a la escuela de **Saqsani**. La lengua que manejan en este espacio y en la comunidad es el aimara. En una oportunidad los niños de la escuela fueron hacia un pequeño cerro, llevaron una pelota desinflada, en el cerro armaron dos equipos de futbol: uno era de **Saqsani** y el otro estaba conformado por niños de **Llallawita** e **Inkachallwiri**. Los niños comenzaron a jugar, mientras jugaban Juan Carlos gritó: **Layraru, layraru** 'adelante, adelante', luego uno de ellos tocó la pelota con la mano, los niños de **Llallawita** reaccionaron diciendo: Mano, mano, el arquero armó su barrera y dijo: "**Kimsa jaqi sayantapma**" 'párense tres en la barrera'. Lo que quiero resaltar con este ejemplo es que los niños del cabildo **Jach'a jilawi** están en permanente contacto por la presencia de la escuela. Durante sus actividades recreativas como el futbol usan la lengua aimara. Gracias a ese contacto permanente, que mantienen en la comunidad, la lengua aimara permanece vigente en los niños y las niñas de **Saqsani**.

Otro espacio donde también los niños de **Saqsani** interactúan con niños de **Llallawita** e **Inkachallwiri** es en la misma escuela. En este espacio se establecen relaciones en torno a la lengua aimara. Al respecto un padre de familia señala: "**Wawas phukllaspa aymarata yachaqapun, chay iskuylaman rispalla gustunmanta yachanku**" 'Los niños al jugar con sus amigos aprenden el aimara, yendo a la escuela aprenden' (Genaro Condori Machaya Grande, 19/10/09). Conviene aclarar que la lengua aimara no es tomada en cuenta como una asignatura, sino es en la escuela como espacio donde se reúnen los niños a socializar con otros en aimara. En síntesis, si la familia deja de transmitir la lengua aimara a algunos niños de **Saqsani**, la comunidad se encarga de devolverles.

4.6.4 Las mujeres monolingües y bilingües

En **Marka Kunka** hay una anciana monolingüe en aimara, se llama Eustaquia, la gente de la comunidad la conoce como Eustaquita. Con ella me contacté en la segunda entrada a **Marka Kunka**. Yo estaba en la casa de Julián en eso divisé a una anciana aproximarse a una canchón de piedra, corrí a su encuentro. La anciana vestía con una **almilla** negra y

un **aqsu**. Desde que llegué me habló en aimara: “**Janiwa wawanaka utxi chachaninakawa, Juliánu ukanktati kayuki jutttha janicha, sapmakiti juthanta**” ‘No tengo hijos ya son casados, estás alojado donde el Julián, viniste solo a pie’. Al ver que no me hablaba en quechua continué hablando en aimara: “**Juma qhichwa yata?**” ‘¿sabes quechua?’ ella me contestó: “**Janiwa yatkti, ukapi wawanaka qhichwa puru, Wanuni ukanki kastillanu, naya janiwa yatkti**”, ‘No sé quechua mis hijos son los que saben, los que están en Huanuni también saben castellano, yo no entiendo’. Le pregunte si su marido sabía quechua: “**Chachmasti?**” ‘¿tu marido?’. Al respecto me dijo: “**Uka yatiwa qhichwa usuru muxtatawa, janiwa yapu luriti, uwija awatisa kayu ust’ayasi**”. ‘Sabe quechua ahora el está mal del pie, se cayó mientras pasteaba oveja le cuesta caminar’. Ella entró al canchón mientras tanto fui hacia mi mochila a sacar un poco de coca para invitarla. Al poco instante retorné, ella estaba cortando paja y avena (Obs. **Marka Kunka** 26/4/2010). La descripción precedente es una muestra de que el aimara no ha desaparecido por completo en **Marka Kunka**, ésta todavía circula en algunos espacios de la comunidad por la presencia de esta anciana.

La anciana al dominar sólo el aimara recurre a ésta para hablar con los foráneos y miembros de la comunidad: niños y niñas de la escuela. Maribel una niña de nueve años, ha tenido encuentros con la abuela Eustaquita. Antes de analizar estos encuentros describiré un poco la lengua que circula a menudo en el entorno de esta niña. Maribel vive con sus padres en la comunidad de **Jiripuqu**. Su madre, oriunda del **ayllu Jukumani**, no sabe aimara, sin embargo, su padre, al igual que su abuela, domina las dos lenguas (aimara y quechua). Estas personas del entorno de Maribel usan con frecuencia quechua. Por ejemplo, en una ocasión Maribel, como todas las mañanas, iba a la escuela, para llegar tiene que cruzar un río grande, su padre, al percatarse que ella no iba deprisa, exclamó: “**Yachu, rillayña apuray**” ‘Ya, anda nomás ya, apúrate’. Maribel no aparecía, don Rogelio, dirigiéndose a su esposa, dijo: “**Jaqay q’asataña rinankarqa, jinapuni kay wawaykiqa**” ‘por aquella quebrada ya debía de estar yendo, así siempre es tu hija’ (Obs. **Marka Kunka** 28/4/2010). Maribel, como muchas niñas de este lugar, desde pequeña ha adquirido el quechua de sus padres y abuelos. Esta niña hablante del quechua al encontrarse con doña Eustaquita trata de entender el aimara de la anciana:

VH: piwan aymarata parlanki? ‘¿Con quién hablas aimara?’

M: jaqay wasisniyuqwan, Eustakita sutikun ‘Con las personas de aquella casa, se llama Eustaquita’

VH: ima ñiyta yachasunki? ‘¿qué te dice?’

M: kabray chinkasqa, mana rikhunichu ñini ah ‘mi cabra se ha perdido, no he visto le digo’

VH: aymarapichu ñisunki? ‘¿Te habla en aimara?’

M: ari ‘sí’

VH: aymarapi rimariy? ‘¿Dilo en aimara?’

M: mana atinichu. ‘No puedo’

VH: chanta piwan aymarapi parlanki? ‘¿Después con quién hablas aimara?’

M: chay Yolandap tatanwan. ‘Con el papa de Yolanda’

VH: ima ñisunkitaq? ‘¿Qué te dice?’

M: imacha qunt´akapuni, janiwa chaylla atini mana imatapis atinichu. ‘No sé, me he olvidado, no sé en aimara, después no sé otras palabras’. (Obs. Marka Kunka 28/4/2010)

Estos encuentros entre personas que manejan diferentes lenguas a nivel oral son señales de que el aimara en **Marka Kunka** no se ha enclaustrado por completo en el hogar. Las ancianas monolingües, leales todavía a la lengua aimara, impregnan el contexto comunal con el aimara.

4.6.5 El aimara de las adultas

Entre estas mujeres adultas se encuentran tres: doña Juana, Eduarda y Roberta. A esta última persona la visité en **Marka Kunka**, ella vive detrás de un cerro junto a su esposo y sus dos hijas. Una mañana me dirigí a su casa, estaba en su cocina, le hablé en aimara: “**Tiya uthani?**”. ‘¿Puedo pasar?’ me respondió: “**Jutanma, akaru chukt´asma**”, ‘entra, sentate aquí’ le seguí hablando en aimara: “**Thayawa?**” ‘¿hace frío?’ a lo que ella me contestó: “**Walxa thayawa**”, ‘hace mucho frío’, luego dirigiéndose a su hija dijo: “**Thayapini samaya**” ‘dile que está haciendo frío’ su hija no contestó. Le seguí hablando a la señora pero esta vez en quechua: “**Ancha tutamanta kaypi llamk´ankichik**”, ‘trabajan desde muy temprano’, sin embargo, la señora no desistió, siguió hablándome en aimara: “**Arumapi asta sarnaqaptaya, ah kusicha asta ukhampinijaya luraptaya, kusicha asta jallupachanaka janiwa manq´ata sarapta**” ‘Muy temprano vamos en épocas de cosecha, a veces en tiempo de cosecha cuando llueve vamos temprano y sin comer’. Al ver que la

señora hablaba conmigo en aimara, decidí hacer algunas preguntas relacionadas con el uso de la lengua aimara:

VH: piwan aymarata parlanki? '¿Con quién hablas aimara?'

R: khitimpisa jikisisana aymarata parlasipta 'cuando me encuentro con quien sea hablo nomás aimara'

VH: escuela wawaswanri? '¿Con los niños de la escuela hablas aimara?'

R: ukampi janiwa. 'Con ellos no hablo'

VH: imarayku? '¿Por qué?'

R: juphanaka qhichwa wawitanakawa 'Ellos ya son quechuas'

(Obs. Marka Kunka 27/4/2010)

Doña Roberta, pese a que cambié de código (del aimara al quechua), siguió usando aimara. El hecho de que haya usado aimara con ella despertó la confianza necesaria para que no deje el aimara mientras conversábamos. Por otro lado, la señora Roberta sabe a quién dirigirse en aimara y a quién no. Ella no usa aimara con niños de la escuela sólo con la gente mayor de su entorno. En ese entendido, las mujeres adultas bilingües en quechua y aimara cuando quieren comunicarse con los niños usan quechua y no aimara porque la lengua de mayor uso de parte de los niños es quechua.

Entre los adultos usan aimara, aunque conviene mencionar que no es una actividad cotidiana en la comunidad. A continuación presento una observación que hice en la comunidad de **Marka Kunka** donde dos personas adultas interactúan en lengua aimara:

Con Julián caminamos tres kilómetros cargando **k'umpu**³⁹ en nuestras espaldas, llegamos a la punta de un cerro, en el lugar ya habían depositado otras personas sus **k'umpus**. Sentí dolor en los hombros, la sogá me había apretado. Descargamos, una señora vestida de negro vino detrás de nosotros, ella le habló en aimara, él le contestó en la misma lengua:

M: phisqa phisqa. 'cinco, cinco'

J: phisqacha uka miq'ankisa. 'cinco están en ese lugar'

M: chhapuntata yapu intiru, uwijaraki wakaraki wurupiniwa ancha chhapuntxi, suma

³⁹ Variedad de grano que crece en las alturas del Norte de Potosí, al madurar las espigas tienden a doblarse hacia abajo de ahí el nombre de **k'umpu** 'doblado'.

granu chhapsutapini lurxawi, chullpa wuruwa. 'Toda la chacra está desecha, los burros y las vacas lo han destrozado, era buen grano lo han hecho los burros de los **Chullpas**'.

J: chullpa wuruwa. 'es burro de los chullpas'

M: jaya ukapini ya, masuru uka wurupini, aka siwara khumuñaspa chhapuntaspaya. 'Antes han sido los mismos, ayer también ha sido ese burro. Estaba seco debíamos traerlo'

J: chhapuntarakispaya. 'Lo ha deshecho'

M: kurijidurampi iñxatañaspa, suma puqutana sunsira tuqisipta tiyulmanpi, ukata arumapi sarapta laxaraki. Yawiratata apasinxirixata janiwa ukhamasa apanti, wakasa janiwa liwataski wurusa janiwa liwataski yaqha wuruki thathantxi, sapa kuti tuqiskapta. 'El corregidor sería bueno que lo vea, eran granos grandes, con tu tío discutimos mucho, fuimos de madrugada, si lo hubiéramos traído una vez cortado nada hubiera sucedido. Mis burros y mis vacas no están alimentados y son otros los que se lo han comido. A cada momento estoy discutiendo con tu tío'

J: tuqisiñamapini. 'es como para pelearse'

M: apillaru sarxi aptani sasa, phuku t'imtayawiyasa ukata sarta, ikiskanwa thanta chusimpi janxatasita ikiskanwa. 'Fue a traer oca, después fui a poner la olla, para que vuelva había estado durmiendo con camas viejas'. (Obs. Marka Kunka 26/4/2010)

El diálogo descrito es otra muestra de que el aimara en la comunidad de **Marka Kunka** no ha sido desplazado por completo, los adultos y los ancianos todavía lo usan en la comunidad. Sin embargo, dado que sólo son los adultos y las ancianas las que usan aimara y no los niños y niñas como en **Saqsani**, el aimara tiende a disiparse en **Marka Kunka**.

4.6.6 El aimara del niño

En la comunidad de **Saqsani** la lengua aimara atraviesa el muro de la escuela para insertarse en el aula. En el ejemplo siguiente evidenciamos esta situación donde los niños y las niñas hablan aimara en un espacio ajeno a la comunidad como es la escuela:

P: ¿ya han terminado? ¿Quién va a empezar? Ruwaychik chayta chay uraman, en sus cuadernos van a abreviar

Aa: akalla kamsaraki? '¿esto, qué dice?'

A: señor sata, ya yatichiri purkisa aynachtuqu khaysakama 'dice señor, ya viene el de abajo'

A: señorita sataspawa 'puede ser señorita'

Aa: naya ruwasxakiwa 'yo voy a estar haciendo'

P: ya, ¿quién va salir?

A: naya manqhallata tukxtwa 'yo ya terminé lo de abajo'

P: qankunas t'ukuriychik a umapi, ima palabrastaq kanman abreviación, imaynataq kanman, ruwaychik chaypuni atinkichik, a ver imayna kanman? 'van a pensar con la cabeza qué palabras pueden ser cómo pueden ser, hagan sólo así van a aprender, a ver como puede ser'

Aa: ajina 'así'

P: kan idea umaykichispi, solamente ch'ampa kachkan, chayman arreglankichik 'tienen idea sólo que está un poco confuso, a eso lo arreglan'

A: naya kunaraki lurta, mierda 'oh yo qué hice'

(U.E. Saqsani, 3ro y 4to básico, Prof. A. Ch. 5/10/09)

En este pequeño fragmento, podemos evidenciar la presencia de tres lenguas en un solo escenario. El castellano y el quechua no son los dos únicos, hay una tercera lengua que reaparece entre los niños y niñas. La lengua aimara es empleada, principalmente, por los niños y niñas, usan esta lengua para comentar entre ellos sus percepciones y sus inquietudes escolares.

Dado que el maestro no habla aimara, los niños se ven obligados a emplear quechua para interactuar con el profesor. Saben que en aimara no van a poder comunicarse. Así lo evidencia el testimonio de la maestra: "Cuando no entienden el tema **jani naya entiendeti** algo así dicen, no has entendido, éso dime pues le digo, **jinata parlaway mana entiendenichu ñiway** entonces vamos a repetir. Mas que todo en matemáticas sucede eso" (U.E. Saqsani, 3ro y 4to básico, Prof. A. C., 6/10/09). La maestra intenta acomodar a los niños ya sea al castellano o al quechua y no viceversa, es decir, ella no se apropia de la realidad lingüística de los educandos.

La descalificación al aimara en esta escuela trasciende a otros cursos. Por ejemplo, los niños del nivel inicial y primero se ven obligados a aprender la variedad del quechua empleado por el maestro, para más detalles veamos el siguiente ejemplo:

Ao: profe taxsupuway 'Profesor tájame'

P: mana ñikunchu taxsupuway, tajapuway, ya? 'no se dice taxsupuway, tajapuway ¿ya?'

Aa: taxsupuway te habían dicho

P: ah

Aa: taxsupuway, tájameló, tájameló, tájameló, tienen que practicar en su casa, tájameló tájameló tájameló, ¿por qué te dicen taxsupuway?

P: no, no está bien hablado. (U.E. Saqsani, inicial y 1ro básico, Prof. D. 5/10/09.)

Lo que el niño hace es usar los sonidos y el léxico tanto del quechua como del aimara en una misma palabra. La re fonolización de la palabra castellana *tájameló* en lengua aimara es **taxsurapítay** y en quechua llegaría a ser **tajapuway**. Lo que ha hecho el niño es mezclar sonidos del aimara (**taxsu**) y del quechua (**pu, way**) cuyo resultado es **taxsupuway**, esta palabra ha sido descalificada por el profesor, según él lo correcto es **tajapuway**. Cabe aclarar, la niña que participa en la evaluación lingüística es hija de la profesora de quinto y sexto. Para ella lo correcto es *tájameló*, por eso recomienda a sus compañeros interiorizar esa palabra a través de la repetición: “*tájameló, tájameló, tienen que practicar en su casa*”. Esta metodología, según ella, es una salida para solucionar un problema lingüístico detectado en el curso.

4.7 La llegada del quechua

A fin de entender la realidad del trilingüismo en el contexto norpotosino conviene mirar la situación sociolingüística en el pueblo colonial de Chayanta, puesto que es la más cercana a las comunidades del **Ayllu Sikuya**, además por ser un punto de ingreso del quechua. En ese entendido, primero, analizamos la lengua o lenguas usadas en este pueblo. Segundo, describimos las lenguas habladas en las localidades mineras (Llallagua y Siglo XX). En estos espacios mineros la lengua quechua, al igual que en Chayanta, se ha constituido en lengua de comunicación entre la población minera. De ahí nace el interés de dar una mirada a estos espacios. Una aproximación a estos escenarios, nos permitirá entender con mayor precisión la situación actual del castellano, quechua y aimara tanto en **Saqsani** como en **Marka Kunka**.

4.7.1 La lengua quechua entra vía Chayanta

En la época de la República, las futuras generaciones, en Chayanta, dieron origen a la creación de un nuevo grupo social: los “mozos”. Ellos, atraídos por la modernidad de esa época, rápidamente fueron adquiriendo el estilo de vida urbano, sobre todo en la forma de

hablar. Adoptaron como lengua de comunicación el castellano, al respecto Harris y Albó afirman: “Tanto los indios como estos habitantes de los pueblos, conocidos también como mozos, vivían y en gran parte siguen viviendo de la tierra como agricultores. Pero hay claras diferencias [...] la identificación cultural (indio vs. Cholo o mestizo); e incluso el idioma (quechua y algo de castellano en los pueblos vs. Aimara en bastantes partes del campo” (1975: 7). Sin embargo, esta división espacial de las lenguas, con el pasar de los años se ha ido reconfigurando por el contacto que había entre la gente del pueblo y la gente de las comunidades. Dicho de otro modo, la lengua quechua ha ido avanzando progresivamente a las comunidades gracias a la relación constante entre habitantes de Chayanta y las comunidades del **ayllu Sikuya**.

Los mozos mantenían una relación desigual con los indígenas situados fuera del pueblo. El mozo usó a los indígenas para limpiar la plaza, precautelar los tambos y enviar mensajes desde Chayanta hasta la localidad de Uncía:

Chayantapi correota servikuq, ñawpa tiempo karqa niraq tukukuchkarqachu. Unciapi karqa correo chayman kachawanchik ah. Wak diyaqa Chayantapi correota atiendenchik ah chakra ruwapunchik, papa allapunchik tarpun tiempo tarpupunchik chay correo, chay Cosme Malpartida karqa ah, cartas encomiendas chayta ruwaq [¿Ima simipi Cosme parlachisuq?] qhichwapi, qhichwapi, qhichwapi parlachiwaq kayku. (Gerardo Yapura, Q´uwani 23/4/2010)

En Chayanta se servía al correo, hace tiempo había todavía no se estaba terminando. En Uncía había correo, ahí nos mandaban pues. Otros días en Chayanta al encargado del correo le atendíamos, hacíamos la chacra, cavamos papa y en tiempo de siembra se lo sembramos. Estaba Cosme Malpartida, él estaba encargado de hacer cartas encomiendas eso hacía [En qué lengua les hablaba], en quechua, en quechua, en quechua nos hablaba.

Este contacto pueblo-campo ha influido en la mudanza idiomática de muchas comunidades aledañas a Chayanta, tal es el caso de **Q´uwani** y **Janq´u qullu**. La primera ubicada dentro del territorio del **ayllu Sikuya**, la segunda dentro del **ayllu Chayantaka**. Pese a que en el pueblo la presencia del quechua, por un lado y por otro del castellano era evidente, la lengua que más se ha expandido a los alrededores de Chayanta fue el quechua, ya que esa era la lengua que optaron para comunicarse con la gente del área rural.

En síntesis, el pueblo de Chayanta, en el contexto de nuestra investigación, por la relación asimétrica que ha mantenido con las comunidades aledañas, ha ocasionado la desaparición gradual de la lengua aimara de algunas comunidades del **ayllu Sikuya**.

En la actualidad, Chayanta acoge a personas de origen extranjero y a gente de origen indígena, por ejemplo, durante mi visita a este pueblo tuve la oportunidad de conocer a la señora Albina quien en lengua quechua me relató el origen de sus abuelos:

Tatay españamanta sutikun Nicolas Feraudi, español alchhis kayku. Pero ñuqayku kaypiña naceyku abueloscha Españamanta, viceabueloy ah. Abueloyqa potosipi nasisqa, Unayqa imigraq kanku tukuy laduta mask'aspa mineralesta jinamanta Unciaman chayamusqa abueloy, i? Tataypa tatan, chaymanta abueloy juk chayanteñawan kasaracusqa. Tatay Unciamanta kayman jamun trabajaq kay Amayapampaman. (Albina Feraudi Chayanta 10/04/2010)

Mi papa era de España, se llamaba Nicolas Feraudi. Somos nietos de españoles, nosotros ya nacimos aquí, nuestros abuelos habrán sido de España. Mi abuelo había nacido en Potosí. Antes la gente migraba a todo lado en busca de minerales de esa manera mi abuelo llegó a Uncía, el papá de mi papá. Luego mi abuelo con una chayanteña se ha casado. Mi padre se vino de Uncía a trabajar a Amayapampa.

En 1900 el pueblo de Chayanta, al igual que Llallagua, ha sido invadido por comerciantes mineros. Muchos de ellos fueron atraídos por la presencia de minerales con alto valor económico en el mercado nacional e internacional. Cerca a Chayanta existen reservorios de oro y de estaño: Pucro, Entre ríos y Amayapampa. Según doña Albina vinieron checos, escoceses e irlandeses a explotar la riqueza mineral de la zona, asimismo, vinieron personas del interior del país principalmente de Cochabamba. Muchas de estas personas que vinieron a Chayanta por motivos laborales accedieron a las tierras agrícolas de la región. De ahí que en muchos casos tienen que, al igual que un comunario, tributar por su derecho a la tierra: “Nosotros, por ejemplo, tenemos un terreno allá, cuando hay el cabildo vamos y aportamos al **Jilanqu**, no mucho, cinco o diez bolivianos” (Víctor Veizaga, Chayanta 22/4/2010).

Otro grupo de personas que habitan Chayanta son del área rural, una de ellas es la familia Toco, ellos viven casi a la orilla del pueblo. Se vinieron de la comunidad de **Janq'u Qullu** hace cinco años, en Chayanta se compraron una casa y tierras para cultivar. La lengua que usan en la casa y con los vecinos es quechua:

Me hospedé en la casa de don Gregorio Toco. Al día siguiente por la mañana me alisté para ir a la escuela de Chayanta. A las siete de la mañana vino a la casa de don Gregorio una señora quien se comunicó en quechua: kunan risunchikcha, chuqruchu kachkan. Kay hermanaykichu, ari, 'Ahora vamos a ir o estará duro. ¿Ella es tu hermana? Si' contesta don Gregorio. La señora prosigue: Riqsinakusunchik jinapuni jamuna visitaq. Ñuqapta mana jamunkuchu visitaq kayllapi tiyankupis 'Nos vamos a conocer, así hay que venir a visitar, de mi mis parientes no vienen aun viviendo aquí cerca'. (Obs. Chayanta 21/4/2010)

A don Gregorio le pregunté si su papá sabía aimara, me dijo: “**Tatay hachara, unaria kani, ñuqayku qhichuwallataña parlachiwayku**”. ‘Mi papá sabía aimara, le sabía escuchar pero a nosotros sólo quechua nos ha hablado’. La lengua que se usa aparte del castellano es el quechua, no sólo en el hogar y en la comunidad sino también en la escuela. Al respecto la directora de la escuela sostuvo: “En este pueblo la lengua que más predomina es el quechua. La lengua aimara no se utiliza, yo al menos no escucho a nadie hablar aimara, a los niños tampoco. Yo al menos he trabajado nueve años como docente de aula, a ningún niño le he escuchado hablar aimara. Nosotros siempre hemos conocido como un pueblo quechua, de origen quechua” (Prof. Beatriz Nina U E. Mariscal Andrés de Santa Cruz 21/04/2010). Producto de la temprana quechuización de Chayanta, ahora la gente lo clasifica como pueblo quechua.

En suma, el quechua en Chayanta ha sido utilizado por aquellas personas ligadas a la administración pública como el correo, asimismo, por los comerciantes mineros. El contacto que mantenían estas personas con la gente de las comunidades del **ayllu Sikuya** ha provocado una rápida difusión del quechua. De esa manera, el aimara ha ido perdiendo cada vez más hablantes en el espacio rural.

4.7.2 El quechua en las minas

Próxima a las comunidades del **ayllu Sikuya** se encuentran varios asentamientos mineros (Catavi, Siglo XX, Uncía y Llallagua), la creación de estos poblados es posterior a la fundación de Chayanta. A comienzos de 1900 empresarios mineros (Patiño) atraídos por el estaño formaron grandes campamentos mineros dentro del territorio del **ayllu Chullpa**. Los primeros trabajadores fueron de Cochabamba, “región superpoblada (de la que procedía el propio Patiño) de lengua quechua y cultura más amestizada. Esta inmigración inicial es la que ha sentado la pauta cultural del poblamiento tanto en el distrito minero como en otras regiones hacia el Oeste” (Harris y Albó 1975: 22). Los mismos autores hicieron una diferenciación social y lingüística de la zona norpotosina en 1975, al respecto señalaron:

En el Norte de Potosí el esquema cultural se refuerza con diferencias lingüísticas: la clase media habla mayormente en castellano, pero muchos saben también quechua; los mineros y pequeños comerciantes son también bilingües, castellano-quechuas, pero con más tendencia a hablar quechua, sobre todo en el hogar y en la mina; y los campesinos sobre todo los varones son también bilingües pero en quechua y aimara, siendo el aimara el medio de comunicación entre ellos, y el quechua, el idioma para entenderse con los forasteros. (1975: 5)

La lengua quechua en los centros mineros, al igual que en Chayanta, gozó de cierto prestigio dentro la sociedad, era una lengua usada por la clase media y por la mayoría de los obreros de origen cochabambino. La lengua que se ha ido implantando en las esferas administrativas ha sido, desde un inicio, la lengua castellana mientras el quechua ha ido ocupando espacios más reducidos (el hogar) y en circunstancias menos formales.

Tanto Chayanta como Llallagua han incidido en la quechuización de la población del **ayllu Sikuya**. El constante contacto entre los vivientes de ambos sectores sociales ha permitido la entrada del quechua. Esta lengua, a diferencia del castellano, ha sido la que más aceptación ha tenido en la sociedad rural. Esta situación, se debe específicamente por dos razones: lo comercial y lo laboral. En lo que sigue detallaremos en qué consiste cada una de ellas.

4.7.2.1 El quechua en el comercio

Los comunarios de **Saqsani** y de **Marka Kunka** acuden a Llallagua los fines de semana (día domingo) a comprar o a vender productos agrícolas: chuño, papa y arveja. Trasladan sus productos hasta la carretera para después tomar la movilidad que los llevará hasta Llallagua. Sin embargo, no todos los que se dirigen a Llallagua van en movilidades otros prefieren ir a pie en especial las personas que van a comercializar animales. Hay muchas personas que llevan vacas y toros para vender en la feria dominical ubicada próxima a la localidad de Llallagua, concretamente en la zona conocida como **Sak'a Marka**.

En Llallagua hay varios mercados, uno de ellos y el más concurrido es el mercado Campesino, asimismo, otro de los sitios concurridos por la población del **ayllu Sikuya** es la calle Linares, En esta calle hay varias tiendas comerciales: panaderías, tienda de abarrotes y tienda de ropa. En estos espacios se usa además del castellano, el quechua. Las comerciantes usan esta lengua para vender sus productos a los visitantes de las áreas rurales, para más detalles a continuación presento un hecho acontecido en Siglo XX, propiamente en la plaza del minero:

Por la mañana después de tomar mi desayuno (café con pan) fui a comprar pilas para mi reportera a siglo XX, después de comprar de una librería me dirigí a plaza del minero a cambiar las pilas. En el lugar pude observar señoras de polleras y de vestido vendiendo buzos deportivos, polleras y chompas. Unas de estas señoras dice a una pareja de ancianos que pasaba por el lugar: **Ima munankichik, kan busos, qampaq jina tiyan**, 'qué buscan, hay buzos, hay como para ti'. La pareja de ancianos se detienen a mirar los buzos. La anciana le dice a la vendedora: **q'ipiy ancha lllasa ah**

'mi bulto es muy pesado', ella selecciona un buzo, luego le paga cincuenta bolivianos, la vendedora agarra el dinero, luego se acerca a otra vendedora y le dice: **cienta cambiyaway**, 'fraccióname cincuenta' responde: **mana tiyanchu** 'no tengo'. (Obs. Llalagua 20-4-2010)

Dada esta situación lingüística en los mercados de Llalagua, los comuneros del **ayllu Sikuya** se ven obligados a aprender la lengua quechua, pues desde su percepción ésta les permite interactuar con las personas de Llalagua durante la compra y venta de sus productos. De ahí nace la autoexigencia y la necesidad de adquirir la lengua quechua en la comunidad de **Saqsani y Marka Kunka**. En esta relación de tipo comercial los indígenas se han acomodado a la lengua del otro, en este caso, las vendedoras mantienen como lengua franca el quechua. Es decir, las transacciones económicas requieren de una lengua y esa es el quechua, esta lengua vehicula estas relaciones de tipo comercial entre los miembros de ambas sociedades.

En suma, las actividades comerciales en los mercados de Llalagua y Siglo XX se realizan más en quechua que en aimara. La lengua de las personas que viven en los centros mineros, es el quechua y el castellano. En ese sentido, los comunarios del **ayllu Sikuya** van entendiendo que el quechua, al igual que el castellano, es la lengua del pueblerino o del ciudadano.

4.7.2.2 El quechua en el trabajo

Las personas de **Marka Kunka** y de **Saqsani** se han mantenido en contacto con los pobladores de Llalagua y de los demás centros mineros como Catavi y Siglo XX. La gente de las comunidades ha ido a trabajar como peón en los centros mineros. Durante su permanencia en estos contextos ha adquirido el quechua. Al respecto, Santos Mamani, comunario de **Marka Kunka** cuenta cómo su papá ha adquirido el quechua:

Unay minaman risqa trabajaq, chanta patrones sik'uykuskalla riparakuk kayku ñiq chantacha jumpun. Chanta particularllapi trabajakuq semanasta killasta, particularispaq q'ipimuq pulperiamanta aviosta yaku aysaq chaymanta t'anta pagaq. Jinallapi ganakuk kanku, jinallapicha qhichwata yachapun, qhichwapuni tatay kasqa. Llalaguaman rispa rispa jinallapicha yachan, atispa mana atispa. (Santos Mamani, Marka Kunka, 2/04/2010)

Antes iba a la mina a trabajar, había mucho maltrato de parte de los patrones por eso lo dejo. Luego con personas particulares nomás ha trabajado una semana o un mes, para los particulares cargaba avíos de las pulperías, también llevaba agua. Pan le pagaban. Así nomás trabajaba, de esa manera seguramente ha aprendido quechua, sabía siempre quechua mi papá. Yendo a Llalagua de ese modo ha debido aprender poder sin poder.

Las relaciones no sólo eran comerciales entre la gente de las minas y la gente de la comunidad. Las relaciones de tipo laboral han hecho que muchos **Sikuyas** vayan aprendiendo el quechua. En ese sentido, la lengua de trabajo y de comercio era el quechua, éso ha provocado que muchos aimara-hablantes vayan aprendiendo quechua. En esta parte podemos notar claramente que existe, como diría Escobar (1972), una oposición lingüística que coincide con la estratificación que deslinda entre empleador y empleado. Un empleador bilingüe en quechua y castellano y un empleado bilingüe en aimara y quechua. Según la gente del **ayllu Sikuya**, Llallagua, como los otros centros mineros, estaba poblada por gente de los valles de Cochabamba quienes se relacionaban con la gente del campo usando el quechua: “**Q’uchalasllapuni karqa Llallaguapi, paykuna llamk’achiwaqkayku, kaserito jamuy llamk’amusunchik ñispa apawaq, lamata pichachimuwat**” ‘Vivían muchos **q’uchalos**⁴⁰ en Llallagua, con ellos sabíamos trabajar, caserito vamos a trabajar diciendo nos llevaban; lama me hacían limpiar’ (Santos Mamani, **Marka Kunka**, 2/04/2010). Esa gente de origen cochabambino, de alguna forma ha incidido en la quechuización de los **Sikuyas**, sobre todo, durante el auge de la minería.

En ese contacto laboral, en los centros mineros, otros migrantes no solamente aprendieron el quechua, sino también el castellano. Dicho de otro modo, en esta interacción entre ambos mundos es donde muchos **Sikuya**, en especial los hombres además de adquirir el quechua han aprendido el castellano, así lo manifiesta don Aurelio:

[¿Maypi qhichwata yachapunki?] Ñuqaqa jina purispalla Llallaguaman rini ganakuq jina, paseamuni, comerciantetaq kachkarqani. Unay ati mana ati atipuni, kastellanutaq jinallataq. Porque unayqa cuarto kamalla kachawaq kayku, tukuy jina karqayku. (Aurelio Mitma, Saqsani, 1/10/09)

[¿Dónde has aprendido el quechua?] Viajé a Llallagua a trabajar, a pasear, esa vez era comerciante. Antes poder sin poder aprendí el quechua, el castellano lo mismo. Antes sólo hasta cuarto básico nomás nos mandaban a la escuela, todos hemos pasado por eso.

En ese sentido, en los centros mineros, muchos **Sikuyas** se han hecho bilingües y trilingües. La necesidad de trabajar como peones o como ayudantes ha impulsado a los **Sikuyas** a aprender el quechua y el castellano. En ese entendido, para ingresar a estos espacios ajenos a la realidad social de las comunidades han tenido que dejar de usar el aimara, ya que su nueva situación laboral requería del quechua.

⁴⁰ Se dice a la gente que proviene de la ciudad de Cochabamba.

4. 8 Mudanza lingüística: del aimara al quechua

En esta parte del trabajo se analiza sobre el cambio lingüístico que se va generando tanto en **Saqsani** como en **Marka Kunka**. En ambas comunidades vemos como las mujeres oriundas de comunidades quechuizadas (**Umiri y Qapunita**) influyen en la expansión de esta lengua en la comunidad. En este análisis se presenta a la escuela como un espacio de quechuización, sobre todo para los niños. Por último, describimos la mudanza lingüística de los niños de **Marka Kunka**.

4.8.1 Las mujeres como transmisoras del quechua

En los años 30, las mujeres de comunidades ya quechuizadas, a consecuencia de los matrimonios, ingresaron a **Marka Kunka** llevando consigo la lengua quechua. Al respecto, Pedro Mamani de la comunidad de **Marka Kunka** señala:

Umirimanta jaqay laduman puru qhichwas kanku ah, chaymanta pusamunku. Chay warmis mana aimarata parlankuchu ah. Chaymanta kambian poco a poco. (Pedro Mamani, Marka Kunka, 18/10/09)

De Umiri para ese lado son quechuas. De ahí las trajeron. Esas mujeres no hablan aimara, por eso aquí cambio poco a poco.

Umiri, Condurk'uyu y Q'uwani son comunidades aledañas al pueblo de Chayanta. Muchas mujeres por motivos matrimoniales vinieron de estos lugares. Ellas, una vez establecidas en contextos aimaras, amamantaron a sus hijos en lengua quechua. En consecuencia, la lengua materna de muchos niños fue el quechua y no el aimara.

En el caso de **Saqsani**, las mujeres que vinieron de comunidades quechuas (**Umiri**) fue posterior a **Marka Kunka** (1980). Ellas, pese a estar inmersas en un contexto aimara, continuaron usando quechua en sus hogares y fuera de ella. Por ejemplo, doña Úrsula vive en **Saqsani**, no retiene el quechua en su contexto doméstico, pues en una ocasión la escuché usar con otras mujeres de habla aimara, para más detalles relataré parte de ese evento:

Domingo diez de octubre después de retornar de la localidad de Llagagua, ingresé a la comunidad de **Saqsani**, en la casa del pasante o alférez pude observar a varias mujeres, una de ellas me invitó un plato de caldo de llama, mientras ingería el caldo pude escuchar a las mujeres usar aimara, salvo a la señora Úrsula. Mientras las señoras le hablaban en aimara, ella les respondía en quechua: "**Kunan ima autipichus jampunqanku, q'aya chamunqanku**" 'Ahora en auto se vendrán, seguramente van a llegar mañana'. La otra señora le respondió: "**Taqpacha kayu**

sarqiwa” ‘todos se fueron a pie’. (Obs. Saqsani 10/10/2009)

Personas como doña Úrsula influyen en la adquisición del quechua. Otra de las mujeres quechua hablantes es la señora Tiburcia Charque, ella vino de **Umiri**; esta comunidad se encuentra próxima a **Qapunita**. Ella, al igual que la señora Úrsula, llegó a **Saqsani** sabiendo hablar quechua, esta lengua la transmitió a sus hijos y a personas adultas de su entorno: una de ellas la señora Santusa quien junto a su esposo expresó:

VH: ¿Pi qhichwata yachachisunki? ‘¿Quién te ha enseñado quechua?’

Santusa: gustuymanta ah pi yachachiwanqa ‘Nadie, yo sola he aprendido’

Eduardo: yuqch’an qhichwista ‘Su yerna habla quechua’

Santusa: yuqch’ay Umirimantaqa ‘mi yerna es de Umiri’

Eduardo: marcialpata warmin chay hermanay ah, Tiburcia Charque (Del marcial su esposa es mi hermana, Tiburcia Charque)

Santusa: kunankamapis [Tiburcia] mana aymarata parlanchu, primerumanta chayamun, chaymanta imaynatapis yachaqakuniqa, chay yachaqakuspacha wawasta parlachinipis, allinta mana allinta wawasta parlachirqani, kuan yachapuchkanku jinapis. (Saqsani, Santusa Mitma, 8/10/09)

Hasta ahora no sabe hablar aimara [Doña Tiburcia]. Desde que ha llegado, aprendí de ella quechua, lo que aprendí enseñé a los niños, cometiendo errores les hablé a los niños y así están aprendiendo.

El poco quechua que ha aprendido la señora Santusa lo ha difundido a su familia, prueba de ello es que sus hijos, ahora, usan esta lengua para interactuar con su madre. En una ocasión cuando fui a su casa me percaté que su hija de 5 años usaba quechua para dirigirse a su madre:

Niña de 5 años: llawar surumuchkawan ‘me sale sangre’

Santusa: laylona ap’astamuy ‘trae nailon’

Eduardo: chayrayku ujut’akuy, ujut’akuy ‘por eso debes ponerte la ojota’

Santusa: ama waqaychu laylonawan jampisunchik ‘no llores con nailon lo vamos a curar’. (Obs. Saqsani, 8/10/09)

Estos niños que aprenden primero el quechua en sus casas, con el pasar de los años se van aimarizando producto del contacto con los niños de la comunidad. Si bien el hogar es el espacio donde se adquiere el quechua, la comunidad se encarga de transmitir a los

niños la lengua aimara. La fuerte presencia que tiene el aimara en la comunidad ha provocado que esta lengua mantenga aún su vitalidad sobre todo en **Saqsani**.

4.8.2 La quechuización de los maestros

En la comunidad de **Saqsani** trabajan cuatro maestros, los cuatro son bilingües, es decir usan tanto el quechua como el castellano en sus prácticas pedagógicas y sociales. Tienen como lengua materna el quechua, en consecuencia, para sus propósitos instructivos recurren a esta lengua, aún sabiendo que los educandos manejan la lengua aimara como lengua de comunicación.

La escuela no es ajena en cuanto a la difusión de la lengua quechua en ambas comunidades (**Saqsani** y **Marka Kunka**). En estos espacios escolares, habitantes de las dos comunidades han aprendido a hablar el quechua. Al respecto Fidel manifiesta: “**Qhichwata kayllapi yachapuni, escolapi profesorniyku yachachiwayku, chayllamanta parlapuni**” ‘aquí he aprendido el quechua, los profesores de la escuela nos han enseñado, ahí aprendí’ (Fidel Mitma, Saqsani, 3/10/09). Los maestros que trabajan en ambas comunidades tienen fluidez en la lengua quechua, en ese entendido, usan esa lengua como un recurso pedagógico durante sus prácticas escolares. La profesora A. CH. de la escuela de **Saqsani** refiriéndose al tema decía:

No sé tal vez y más que todo lo hago en quechua, porque no me entienden en castellano, cuando les hablo algunas palabras les digo, ellos me miran nomás, no me están entendiendo, por eso les traduzco en quechua y en el castellano. (Prof. A CH, UE Saqsani)

Los maestros ante la imposibilidad de usar aimara para comunicarse con sus estudiantes emplean la lengua indígena con la que están más familiarizados: el quechua. Recurren a esta lengua para que sus interlocutores comprendan el mensaje que les da dentro el aula. En otros términos, lo dicho en castellano es traducido al quechua por la maestra. En ese sentido, la práctica áulica de la maestra se desarrolla en quechua y castellano, como ejemplo a continuación presento un fragmento oral registrado en el tercer curso:

A las abreviaturas estamos haciendo hoy día, kunan día ruwaschkanchik abreviaturasta, ya? Tukuy palabramanta, tiyan palabras, Virgilio, tiyan palabras pero astawan juchuisitupi abreviyakun, por ejemplo tiyan señor, colegio general, tiyan aswan palabras, ñuqanchik chayta riqsisun kaypi, ya, yachankichik, i? German, chayta riqsisun kaypi intiritunta. Kaykuna kachkan abreviaturasnin, imaynataq chay abreviaturas, uyariy yachankichikchu ñawpata chay abreviaturasta. Manacha apankichischu porque mana kanchu. Kunan wata kaypi tapuwanchik chay lección.

(Prof A CH, UE Saqsani, 5/10/09)

A las abreviaturas estamos haciendo hoy día, de todas las palabras hay. Virgilio, hay palabras que se reducen, se abrevian, por ejemplo, hay señor, colegio, general, hay más palabras. Todo eso vamos a conocer aquí van a aprender. Germán, todo eso vamos a aprender aquí estas son sus abreviaciones. Cómo son esas abreviaturas han oído alguna vez, seguramente que no porque recién en este año se avanza eso.

El quechua en la escuela se constituye en una lengua de instrucción y de comunicación. A través del quechua se pueden enseñar las características lingüísticas del castellano como las abreviaciones, en otros términos, con el quechua se puede enseñar el castellano. Muchos maestros recurren al quechua en sus actividades pedagógicas aún sabiendo que hay niñas monolingües en aimara, tal es el caso de la alumna Victoria Mitma de primero básico. Ella, según el profesor Daniel, sólo habla aimara. El maestro cuando se encuentran ante esta situación pide ayuda a los niños que dominan quechua y aimara, éstos hacen el papel de intérpretes. Ante este desencuentro lingüístico en el aula, los maestros exigen a las madres cultivar más quechua que aimara, así lo testifica Aurelio Mitma:

Mayormente los profesores nos aplican a nosotros, que no hable de aimara feo, yo no quiero enseñar a las wawas ustedes los papás porque no hablan en quechua a sus wawas, nosotros a las wawas no lo entendemos, ahí está. Por eso en las reuniones los padres de familia informamos que ya no hablemos [aimara]. (Saqsani, Aurelio Mitma, 1/10/09)

La lengua de la escuela no es la misma lengua del alumno, en ese entendido, lo que hacen los maestros para su mayor comodidad comunicativa es impulsar y valorar la lengua quechua, para esto convocan a los padres de familia para que afiancen la lengua de la escuela. Esta acción lingüística coloca en mayor desventaja a la lengua aimara al menos en el ámbito escolar. Esta actitud de los maestros pone en evidencia de que la escuela está lejos de acomodarse a los requerimientos lingüísticos de la comunidad, al contrario, lo que se pretende es impulsar a la comunidad a acomodarse a la realidad lingüística de la escuela a fin de facilitar el trabajo pedagógico del maestro.

En suma, los maestros en las comunidades juegan un papel fundamental ya sea en el fortalecimiento o en el debilitamiento de una lengua. La presencia de los maestros en las comunidades rurales puede incidir en los contenidos culturales de una comunidad. La actitud que ellos muestran frente a lo local puede ir en beneficio o en detrimento de los saberes compartidos por los colectivos. Este grupo de personas (profesores) cuando ingresan a la comunidad llevan consigo un estilo de vida diferente de la local: comen a

diario pan, hablan castellano y ven televisión todos los días. Toda esta diferencia, desde los comunarios es vista como “superior”, de ahí que ellos tienden a imitar y a hacer lo que dicen y hacen.

4.8.3 Qhipa wawas pura qhichwallana

Según los relatos de las personas de **Marka Kunka** hace 50 años la lengua de comunicación en la escuela y en la comunidad era el aimara. Con el pasar de los años fueron llegando familias cuya lengua era el quechua entre estas están: la familia de don Justo, Julio y de Modesto Roque. Esta última persona vino de la comunidad de **Kundur K'uyu**, su esposa era oriunda de **Waych'uju**. Una vez asentados en **Marka Kunka** la lengua que usaron en su contexto doméstico era el quechua, a diferencia de otros niños de la comunidad:

Tata Modestopta warmin Waych'ujumanta karqa Gloria ñisqa chay qhichuwistu karqa, chay imillasnin qhichuwistu karqa mana aymarata intindiqchu, iskay imillasnin karqa qichuwistuspuni karqa. Chayllamanta qhichwa qhichwa yachaykapun ah (Cecilio Mamani Marka Kunka 16/04/2010)

Del tata Modesto su esposa era del **Waychuju**, se llamaba Gloria, ella hablaba quechua. Tenía dos hijas, ellas sólo hablaban quechua, no sabían aimara, tenía dos hijas eran quechuistas siempre. De eso nomás, la gente se ha acostumbrado al quechua.

Las hijas de modesto fueron adquiriendo el quechua como lengua materna, ellas, durante la interacción con los demás niños aimara hablantes de la comunidad usaban quechua. Don Cecilio Mamani, comunario de **Marka Kunka**, recuerda su encuentro con estas jóvenes y con la lengua quechua:

Modestup wawasninwan tiyakuq kani ah, chay Markup jant'an kachkan chay pata k'uchupi iskayniyku tiyakuq kayku, chanta ñuqa yakuman risaq qam ushpharquchkanki, chayta mana intiendenichu. Chayamun chanta ushparqunkichu janiwa intindi ñini. Mankata iturpaytawan pay urqhun k'anallitapi, chay pacha suqta watayuqcha karqani. (Cecilio Mamani, Marka Kunka 16/04/2010)

De niño vivía con las hijas de don Modesto, vivíamos cerca a la **jant'a** de don Marcos. Ella me dijo: yo voy a ir por agua, mientras tú vas a sacar la ceniza del fogón, eso no la entendí. Cuando ella volvió, me dijo has sacado la ceniza, **janiwa intindi** le dije. Entonces ella bajo la olla del fogón y sacó la ceniza. Esas veces he debido tener seis años.

A través de la cita podemos evidenciar que en **Marka Kunka**, hace aproximadamente cincuenta años, había niños monolingües en aimara, quienes al encontrarse con niñas

quechua hablantes no podían comunicarse: “**Jani intindi nini**” ‘no entiendo le dije’. Al mismo tiempo, la cita demuestra la vitalidad de la cual gozaba el aimara en ese entonces. Sin embargo, con el pasar de los años, por el constante contacto con niños quechua hablantes y por la presencia de familias quechua hablantes se ha ido expandiendo esta lengua hacia la comunidad y hacia las familias. Por ejemplo, la familia de don Pedro Mamani tiende a usar el quechua más que el aimara, su hijo de siete años (Israel) es monolingüe en quechua, la madre de este niño cuando se le preguntó si su hijo sabía aimara dijo: “**Mana, mana yachanchu, qhichwalla**” ‘no, no sabe sólo sabe hablar quechua’.

Los niños en **Marka Kunka** ahora la mayoría tienen como lengua materna el quechua. Según las indagaciones por la comunidad no se encontraron niños monolingües en aimara la mayoría se han mudado al quechua. La lengua que más usan en la comunidad, el hogar y en la escuela es el quechua, al respecto la profesora nos dice:

Mayormente en el aula usan el quechua pero entienden el castellano pero no pueden hablar. Los más pequeños me preguntan en quechua los más grandecitos en castellano, los que están en tercero me dicen: cómo es esto profesora o profesora permisito. El aimara no se usa en el aula yo al menos no uso, entre los niños tampoco quechua siempre usan. (Prof. Zulema Inka, Marka Kunka 3/4/2010)

Los niños de la escuela, según el testimonio de la maestra, se están bilingüizando en quechua y castellano. La escuela de **Marka Kunka** como de **Saqsani** da valor al castellano, en ese sentido, los niños, todos los días de la semana, están en contacto con el castellano, de ahí que aparte del quechua van también aprendiendo el castellano.

En suma, los niños y las niñas de **Marka Kunka** han sustituido el aimara por el quechua y por el castellano. Muchos son monolingües en quechua en especial los niños que recién están ingresando a la escuela. Con el pasar de los años estos niños monolingües en quechua van aprendiendo el castellano. En ese sentido, podemos señalar que la lengua aimara no ha sido transmitida a los niños y niñas. Sus padres son bilingües manejan tanto el quechua como el aimara, sin embargo, socializan con sus hijos en lengua quechua, de ahí que muchos niños son ahora quechua hablantes.

4.9 Espacios de uso del quechua

La lengua quechua en **Marka Kunka** y **Saqsani** ha llegado a ocupar algunos espacios: el hogar, la comunidad y la escuela. En el presente apartado analizamos el avance del

quechua en los espacios ya señalados. En el caso de **Marka Kunka** describimos la incursión del quechua en el hogar, asimismo, fuera de ella. Por último, en el caso concreto de **Saqsani** identificaremos el uso del quechua en la escuela por parte de los maestros y padres de familia.

4.9.1 El quechua en el hogar

El quechua, en **Marka Kunka**, ha ido ganando cada vez más usuarios no sólo adultos, sino también niños. En el hogar la lengua de mayor uso ha dejado de ser el aimara, los padres de familia, ahora dinamizan sus actividades junto a sus hijos en lengua quechua, como ejemplo relataré un evento ocurrido el 26 de abril.

Julián, con una picota, comenzó a cavar dos hoyos en el suelo, luego fue al riachuelo que se encuentra a metros de su casa, fue a traer paja, la tendió en los dos huecos que había cavado rato antes, después de tender la paja echó oca, luego la cubrió con la misma tierra que había extraído. La esposa de Julián con terrones de tierra construía un horno, cuando terminó puso leña a arder. Su hija de un año y nueve meses con una botella de plástico fue al estanque de agua, la madre al ver que la niña no pudo sacar el líquido le dijo: **“Jampuy urmawaqtaq, kaypi yakuta qusqayki”** ‘ven cuidado que te caigas, yo te voy a dar agua’. Elsa, madre de la niña, dejó de atizar, de una bolsa de yute sacó papa y de una pequeña batea oca y los puso en el horno. Primero puso oca, luego con la ayuda de un palo destrozó la parte de arriba del horno, seguidamente puso más papa, oca, habas, lacayo, finalmente cubrió con la misma tierra todo el horno. Con la ayuda de una piedra destrozó los terrones de tierra que quedaban intactos. Mientras golpeaba su hija de un año y medio se la acercó. Ante esta situación la madre dijo: **“Riy, ruphachikunki”** ‘apártate, te vas a quemar’ la niña se movió. El padre de la niña llegó, en una carretilla trajo bastante bosta de burro lo metió a un vivero o carpa como le conocen localmente. Esta carpa está techada con plástico, su tamaño es de 10 por 4 metros, dentro había plantas legumbre y hortalizas. Julián con una manguera se puso a regar las plantas que estaban en su carpa. Después de regar dijo a su esposa: **“Allarallayña wathiyata mikhusunchik”**, ‘cava la **wathiya** vamos a comer’, su esposa fue y con la ayuda de un palo sacó las papas, oca y arveja, Después puso **phasa** en un plato para acompañar la papa y la oca. Todos comimos formando un círculo.

Julián y Elsa, padres de la niña, aún sabiendo aimara sobre todo la madre, prefiere usar quechua con su esposo y con su pequeña hija. Cuando le pregunté por qué usaban el quechua y no el aimara, Elsa me respondió: “**Ñuqapuni mana aymarata parlachinichu**” ‘Yo siempre no le hablo aimara’. La respuesta de la madre nos indica que ella está consciente de su acto, es decir sabe que a su hija le está enseñando una lengua que goza de prestigio con relación al aimara.

En la comunidad de **Marka Kunka**, en muchos hogares, la lengua que se usa es el quechua no solamente entre padres e hijos o entre esposos, sino también con los vecinos. En una ocasión don Simón Ramírez fue a la casa de Julián, a pedirle un favor: que se lo compre coca de Llallagua. Ambos hablaron en quechua:

J: las cuatro chayamuyman ‘puede que llegue a las cuatro’

S: k’aya rillankitaqchu? ‘¿Mañana también vas a ir?’

J: ari ‘sí’

S: tardeta kaypiraq kanki, i? Mana tardekamachu kachkanki, i? ‘En la tarde vas a estar aquí todavía, ¿no? No vas a estar hasta muy tarde, ¿no ve?’

J: mana ‘no’

S: ya pues, ya pues, ya pues ñuqapis cebollata uqharimusaq. Kukitata aparimpuwanki ah waway. Kumpañayta munachkarqanipis ah, kumpañakusunman karqa. ‘Ya pues, ya pues, ya pues, no también voy a ir a recoger cebolla. Coca me lo vas a traer hijo. Hubiera querido ir, nos hubiéramos acompañado’. (Obs. Marka Kunka 4/04/2010)

La lengua quechua se usa en el espacio familiar. Las personas adultas pese a saber aimara prefieren usar quechua en sus conversaciones. Cuando se trata de pedir favores, como en el caso descrito, se recurre al quechua. En ese sentido, la lengua que vehicula las conversaciones en muchos hogares es el quechua. Cada vez que los comunarios dejan de usar el aimara, van acortándole su vida. Entendemos que las lenguas “se hacen y se desarrollan cuando son habladas y mueren cuando entran en el cuarto oscuro del silencio” (Meliá 2003: 21).

En suma, el quechua en la comunidad de **Marka Kunka** ha penetrado al espacio familiar. Las madres usan quechua con sus hijos, asimismo, los padres recurren al quechua para comunicarse con los vecinos de la comunidad. De esa forma, el quechua, en esta comunidad, va ganando cada vez más espacios de uso.

4.9.2 El quechua en las reuniones

El quechua en **Marka Kunka** no sólo ha impregnado en lo doméstico, sino también se ha ido ampliando hacia otros espacios más grandes, como el contexto comunal. Las reuniones que organizan los comunarios se ejecutan en lengua quechua, ya no en aimara. En una oportunidad presencie una reunión realizada en la comunidad de **Marka Kunka**. El 28 de abril el **Jilanqu** de la comunidad se subió a un cerro y gritó en repetidas veces: “**Reunionman jamuychik**” ‘vengan a la reunión’. En ese momento, me encontraba en la casa de don Luis, él escuchó que llamaban a la reunión y dijo a su hijo: “**Ñuqa multallata jaywapusaq, mana pelota phukllaq risaqchu**” ‘voy a pagar la multa nomás, no voy a ir a jugar’. Con don Luis fuimos a la reunión cuando llegamos ya estaban siete personas.

El tema a tratar en la reunión era sobre el campeonato de fútbol que se llevaba en la localidad de Catavi. En el campeonato participaban sólo las comunidades pertenecientes al **ayllu Sikuya**. A continuación presento parte del discurso en quechua que se ha llevado en la reunión:

F: mana atispa sut'ita parlapun jina, qam ñichkanki Felciano atinqa trankilo qumqataqcha, sólo gastitumanta ñuqa imamantapis risilani tumpa, llallaguapiqa fuertes kachkanku ah, chay kabildumanta paraspapis Gunsaluq juvenisnin villapi pukllanku ah, chay grave kachaykapunqa ah, wakin mana ah. ‘Si no vamos a poder creo que debemos ser claros, tú estabas diciendo que Feliciano va a poder, pienso que sí. Sólo que me acobarda un poco el dinero nada más. En Llallagua están los más fuertes, hablando del cabildo, sus hijos de Gonzalo jugaban en Villa ese va a ser la diferencia los otros no’

J: qayna watas pukllanku chaykunallataq kachkan, i? ‘El año pasado han jugado, yo creo que van a ser los mismos’

F: chayantasmanta qaninpapis kimsa pukllan, chay hermanos multallañatacha qhawaripusun, qipaq kurrijidorpaq aktanmancha churaykusun. ‘De Chayanta tres jugaron el otra vez, eso es hermanos o vamos a pagar la multa, se lo vamos a poner en la acta del anterior corregidor’

S: jueves, viernes risun, i? ‘El viernes o el jueves vamos a ir ¿no ve?’

(Obs. Marka Kunka 28/4/2010)

En la comunidad de **Marka Kunka** la lengua quechua ha ido ganando cada vez más espacios de uso. Primero se asentó dentro la familia de ahí pasó a ser la lengua de uso en la comunidad. En las reuniones ahora se usa quechua para poder llegar a acuerdos comunes entre los asistentes. Los asistentes a la reunión eran varones todos adultos,

según conversaciones con don Luis todos, además del quechua, saben aimara, sin embargo, la reunión se llevó a cabo en quechua. Hasta aquí podemos ver claramente que las relaciones que se van tejiendo entre el quechua y el aimara están marcadas por el conflicto o como se dice desde la sociolingüística presentan una situación diglósica.

Sabemos que en el pasado la categoría de diglosia se ha usado para referirse a los conflictos sociales en las que una variedad lingüística se superpone sobre otra (Fishman 1995). En el caso de Latinoamérica, según López (1989) esta categoría se ha usado para explicar las relaciones conflictivas entre las lenguas indígenas y el castellano. En nuestro caso empleamos esta categoría para revelar la relación asimétrica entre dos lenguas indígenas: aimara y quechua en la comunidad de **Marka Kunka**. En esta comunidad la lengua quechua va ganando cada vez más usuarios, asimismo, va ampliando su ámbito de dominio. Aquí la lengua dominada es el aimara que se refugia en el espacio familiar, asimismo tiene como usuarios a los ancianos o a algunas mujeres adultas de la comunidad. En este caso la diglosia no fomenta un uso equilibrado y de desarrollo de las lenguas en cuestión, sino el empobrecimiento y la minusvalía de la lengua aimara.

En síntesis, de las tres lenguas presentes en **Marka Kunka**, el aimara no posee valor funcional en la comunidad. Las personas adultas recurren al quechua durante sus actividades colectivas e individuales.

4.9.3 El quechua en las escuelas

En **Marka Kunka**, concretamente, en la escuela estaban presentes el aimara y el castellano. Dicho de otro modo, hace 50 años, según don Cecilio, comunario de **Marka Kunka**, dentro el aula sólo se usaba aimara y castellano, los niños usaban aimara para comunicarse entre ellos, en cambio el maestro usaba el aimara y el castellano para comunicarse con los niños:

Eskuylapi kachkaptiy puru aymarallamantapuni parlakuq kayku, Salinasmanta karqa profesor chanta aymarallamantataq parlachiwaq kayku, a formarse ñiwaq kayku, mana intiendiykuchu chanta aymarapi ñiwaq kayku. (Cecilio Mamani Marka Kunka 16-04-2010)

En la escuela hablábamos en aimara, nuestro profesor era de Salinas, por eso sólo en aimara nos hablaba: a formar nos decía, como no entendimos, en aimara nos daba la consigna.

Esto muestra la vitalidad de la cual gozaba, en ese entonces, la lengua aimara en los espacios escolares. Sin embargo, con el pasar de los años el aimara en la escuela poco a poco ha sido remplazado por el quechua. Los maestros que fueron ingresando a la escuela de **Marka Kunka** eran quechua hablantes lo cual ha influido en la consolidación del quechua en la escuela.

En la actualidad, la mayoría de los niños que asisten a la escuela tienen como lengua materna el quechua. La maestra, como en la escuela de **Saqsani**, usa el castellano y el quechua para dirigirse a los niños. Por su parte, los niños y las niñas usan a menudo el quechua con la maestra y con sus compañeros de aula. Por ejemplo, el 21 de octubre escuché a la profesora de **Marka Kunka** usar quechua y castellano dentro el aula. Ella se dirigió a una estudiante y le dijo: “Ayer por qué no has venido”, la niña no respondió, luego la maestra le volvió a preguntar pero en quechua: “**Qayna imarayku mana jamunkichu**” ‘ayer por qué no has venido’. Uno de sus compañeros respondió: “**Wasipi kakuchkarqa**” ‘en su casa estaba’. En el aula el aimara está ausente. Al respecto la maestra señala: “En el aula no uso aimara porque nadie me habla en aimara; pero pienso que un niño sabe aimara” (Z. I Marka Kunka 21/10/09). El niño que sabe aimara es Feliciano tiene 11 años, él ha aprendido por el contacto que ha tenido con niños de la comunidad de **Machaya** mientras pastaban vacas y ovejas. En el aula Feliciano usa quechua con la maestra y con sus compañeros.

En suma, en la actualidad los niños en **Marka Kunka** ahora usan preferentemente el quechua en sus actividades pedagógicas y comunales. Eso es señal de que el aimara está siendo desplazado cada vez más por el quechua. En aquellos espacios (el hogar, comunidad y escuela) donde antes se empleaba el aimara ahora se usa el quechua.

Similar situación ocurre en la U.E. de **Saqsani**: la lengua que usa la maestra es quechua y castellano. La maestra para dirigirse al grupo usa castellano y para dirigirse a estudiantes específicos (Carlos y Virgilia) emplea quechua. Para más detalles veamos el siguiente ejemplo:

P: Cómo están wawas, wawas come lawas, cómo están.....están bien, están enfermitos.....cómo están, a ver quién está enfermo.....Carlos Mana ñawi pukachu kanki, i? Quien me ha dicho que se estaba enfermando, la Virgilia, Virgilia unqusqachu kachkanki?, mana sanituña, i? Unqusqapi mana ruwayta ni ima atinchikchu, i? Entonces sanituspi trabajasun kunan día, ya? Vamos hacer, vamos escribir, ya? Yachaqankichik sumaqta. Entonces todos saquen sus cuadernos de lenguaje. (U.E. Sajasani, 3ro y 4to básico, prof. A Chi 5/10/09)

La maestra emplea el castellano para dirigirse de manera afectuosa a los niños y niñas: “Cómo están wawas, wawas come ladas”, es una manera amigable de empezar la clase a fin de crear un ambiente positivo dentro el aula. Asimismo, lo que nos muestra la cita es el cambio de código, es decir, para dirigirse al grupo, la maestra recurre al castellano: “cómo están, a ver quien está enfermo”, sin embargo, para dirigirse a personas concretas recurre al quechua: “**Virgilia unqusqachu kachkanki**” ‘Virgilia estás enferma’ “**Carlos mana ñawi pukachu kanki, i?**” ‘Carlos no tienes los ojos rojos, no?’ La maestra cambia de código porque quiere asegurarse que su interlocutor o interlocutora comprenda el mensaje. La maestra por su experiencia en aula sabe que los niños aparte del aimara también saben quechua, por esa razón al dirigirse a Carlos y Virgilia usa quechua y no castellano.

Si bien dentro el aula la maestra privilegia el uso del quechua y del castellano en los patios de este ambiente educativo los niños recurren al aimara para comunicarse entre ellos. En una ocasión fui a la escuela junto con Fabio (niño de ocho años), ya en la escuela, él mostró su foto a Alberto, ambos hablaron en aimara:

A: Alxañacha? ‘¿Es para vender?’

F: Janiwa, waxt’asitu ‘no, me regaló’

A: Kawkinra apsxitu akaru ‘y esto, dónde me fotografió’

F: Nayasa apsxitutuwa, juma apsxasmaya foto, ukata apanirapxatmawa ‘a mí también me ha fotografiado, tu también hazte fotografiar, luego te lo va a devolver’. (Obs, Saqsani 3/05/2010)

Los niños en los espacios de la escuela usan aimara: en el patio durante el recreo o en las formaciones antes de ingresar al aula. En este caso, los usuarios de la lengua quechua son los maestros. Ellos usan esta lengua para comunicarse con sus estudiantes dentro y fuera del aula, asimismo, la usan para conversar con las autoridades locales. Por ejemplo, el 2 de mayo vino a la escuela el junta escolar (Constantino Checo). Él metió a uno de los cursos pequeñas bolsas de leche, la profesora al verlo trató de mostrar su descontento en quechua por la poca asistencia de alumnos:

Prof: qhawari a ver wawasta ‘mira a ver a los niños’

Prof2: sinchi ashkha ‘son muchos’

JE: achkhachu? ‘¿son muchos?’

Prof 2: ari 'si'

JE: ricin jamuchkanku 'recién van a venir'

Pro2: primer de mayucha jinan, día del trabajador 'el primero de mayo a debido provocar, día del trabajador'

JE: tatanku juchayuq kanku ah 'sus papas tienen la culpa'

Pro2: vamos a hablar eso en la reunión

Prof: mana kanchu wawas, sapa cursomanta juk iskaysito 'No hay niños, en cada curso hay uno o dos'

Prof2: wasamanta mana kanchu wawas 'De la otra comunidad no han venido'

Prof: ni juksitu kanchu. 'no hay ni uno'. (Obs. Saqsani 2 /05/2010)

El quechua como el castellano se usa en la escuela no solamente con propósitos educativos, sino también para dialogar con las autoridades de la comunidad. Las personas mayores están casi obligadas a usar quechua, ya que los maestros de la escuela de **Saqsani** no saben aimara.

Como Constantino, en **Saqsani**, muchos son bilingües funcionales, es decir, ejercen diferentes funciones comunicativas en aimara, quechua y castellano. Por ejemplo, en la cita precedente evidenciamos que usa quechua para comunicarse con los profesores, sin embargo, con los miembros de la comunidad usa frecuentemente aimara. A continuación presentamos el testimonio del profesor D. J. sobre la distribución funcional de las tres lenguas en la comunidad y la escuela de **Saqsani**:

Cuando he llegado aquí el 2007 me he sorprendido, cuando he llegado se ha hecho la reunión. Claro la reunión se ha hecho en quechua para que haya mejor comprensión con los padres de familia, de esa manera los papas se comunicaban también en quechua. Después de que ha terminado la reunión muy aparte han tenido otra reunión en el patio, entonces hicieron pues en aimara todo en aimara nada de quechua. Y ahí es donde yo me di cuenta de que eran trilingües, porque algunos padres de familia venían y me hablan en castellano, entonces nos comunicábamos en castellano de dónde eres qué te llamas yo les respondía. Una vez que se ha normalizado las clases las wawas vinieron así entre ellos se comunicaban en aimara, pero con nosotros lo hacían en quechua. Como están cerca a Llagagua yo pensé que este sector eran quechuas, porque donde yo trabajé más antes no había nada de aimara quechua cerrado eran uno que otro conversaba en castellano de los papas, ósea más predominante por ese lado es el quechua tanto los papas como los niños. Por eso en este lado yo me he sorprendido. (Prof. D. J. Saqsani 2/10/09)

El manejo de la lengua en este caso depende del lugar y de las personas que asiste a la reunión, es decir si se hace una reunión en la escuela con los maestros la lengua de uso será quechua o castellano y en el espacio extra escolar será aimara cuando se reúnen sin la presencia de foráneos. En este caso la función social de una lengua “está en estrecha relación con la estructura social a la que pertenece el individuo y, de hecho, la selección de idiomas por parte del bilingüe refleja ese ordenamiento” (López 1989:95). La lengua quechua junto al castellano es del maestro y el aimara de los que viven en la comunidad, entonces para comunicarse, de manera consiente escogen la lengua que van a usar en la escuela, puede ser quechua o castellano.

Para concluir, el espacio escolar tanto en **Marka Kunka** como en **Saqsani** está impregnado por el quechua. En el caso de **Marka Kunka** el quechua se pudo evidenciar en todos los espacios de la escuela: patio y aula. Sin embargo, en **Saqsani** esta situación difiere en el sentido de que si bien se pudo evidenciar la presencia del quechua, también se pudo evidenciar el aimara y el castellano. Mientras los profesores recurren al quechua y al castellano, los niños prefieren usar aimara entre ellos.

4.10 La castellanización a los Sikuya

En esta sección se describe y se analiza la llegada del castellano vía la escuela y sus funciones en la comunidad. En este acápite se va a poner énfasis en el uso que daban los comunarios del **ayllu Sikuya** al castellano cuando se trataba de relacionarse con las políticas del Estado. Por último, se va a hacer un análisis sobre la adquisición de este idioma fuera y dentro de la comunidad. En ese entendido se da una mirada a la adquisición del castellano en los centros mineros producto de una doble residencia: campo–centro minero. Muchos miembros del **ayllu Sikuya** viven en los campamentos mineros abandonados, asimismo continúan cultivando sus tierras. En este nuestro análisis no dejaremos de lado la escuela, ya que es el primer lugar donde los niños de **Saqsani** y **Marka Kunka** tienen contacto con el castellano.

4.10.1 El castellano: la lengua del Estado

Las relaciones entre el Estado y las comunidades del **ayllu Sikuya** se han ido tejiendo en la lengua castellana. Es decir, la lengua castellana vehicula las relaciones entre estos dos mundos. Si bien las lenguas funcionales en las comunidades son el quechua y el aimara,

para el Estado la lengua castellana a nivel escrito es funcional para impulsar políticas de desarrollo en los espacios rurales. En lo que sigue vemos el ingreso del castellano vía la escuela, asimismo, la funcionalidad del castellano en la resolución de conflictos territoriales.

4.10.1.1 La escuela y llegada del castellano

La introducción de la escuela ha sido desde un inicio una demanda de los propios padres de familia, quienes en un comienzo tuvieron la voluntad de retribuir económicamente a los maestros por sus servicios profesionales. Al respecto Cecilio Mamani, comunario de **Marka Kunka**, señala:

¿Pitaq escolata mañarqa? Dirigente alcalde karqa chaycha mañarqa, paqantilla karqa, mana nachu. Sapa killa paqakuq kayku tris pisutachu jina, sapa wawa. Paganamanta wakin mana churakunchu wawastaqa. Ñuqapis ñuqalla yaykuni, imillaspis iskay kakuchkan sapallay yaykuni. ¿Mayk'aq escolata mañanku? Reforma Agraria el 52 presidente karqa Víctor Paz Estensoro chayllamantacha mañanku. (Marka Kunka, Cecilio Mamani, 16/10/09)

¿Quién ha pedido la escuela? Había un dirigente alcalde ese ha debido de pedir, teníamos que pagar cada mes, cada mes pagábamos tres pesos por niño. Por no pagar otros no pusieron a sus hijos a la escuela. Yo nomás entré a la escuela, tengo dos hermanas pero no nomás entré a la escuela ¿Cuándo han pedido la escuela? El 52 cuando estaba Víctor Paz Estensoro en la presidencia.

De esta forma la escuela entra a **Marka Kunka** no por iniciativa del Estado, sino por decisión de los comunarios. Los padres de familia se reúnen y deciden construir de forma mancomunada sus establecimientos educativos en sus ranchos. Las primeras escuelas tenían las paredes de adobe y techo de paja, los asientos estaban hechos de barro. Para efectivizar este accionar, contratan a sus maestros. En ese entonces, según don Roberto Checo, comunario de **Saqsani**, eran los comerciantes llameros venidos desde el departamento de Oruro propiamente de Salinas de García Mendoza: “**Unay Salinas ladumanta runa kachiwan, q'uwawan jamuq, chaykuna profesor karqa ñin**”. ‘Antes venía gente de Salinas, traían sal **q'uwa**, esos dicen que eran los profesores’. Estas personas solían recorrer las comunidades del **ayllu Sikuya** y otros **ayllus** intercambiando sus productos por chuño y papa. Estas personas, al igual que los comunarios del **ayllu Sikuya** sabían aimara, además del castellano.

Una de las razones que lleva a los comunarios de **Marka Kunka** y **Saqsani** a construir escuelas está estrechamente ligada a las relaciones de poder que existía entre los

pueblerinos y los comunarios: **“Unay patrones Chayantamanta jamuq, awilay willawaq, sumaq sumaq ovejastas apakapuq juk machkha phata pagaykuytawan”** ‘Antes venían patrones desde Chayanta, me avisó mi abuela. Se llevaban las mejores ovejas pagando muy poco’ (Victoria Charque, Marka Kunka 14/4/2010). Las relaciones asimétricas entre estos dos grupos sociales ya no eran únicamente en el pueblo, sino se trasladaron a las comunidades rurales. La presencia del patrón o gente del pueblo en las comunidades era vista con temor: **“Chay llaqta q’arasta manchhachikuna kaq ñin. Escuelapi kastellanu yachaytawan ñiña kasupuykuchu”**. ‘antes dicen que había que tener miedo a los q’aras. Después de que supimos castellano ya no les hicimos caso (Marka Kunka, Cecilio Mamani, 16/10/09). Lo que nos muestra el testimonio es que la decisión de aprender el castellano es para evitar los malos tratos y para dejar de ser intimidados. En consecuencia, ven a la escuela como un mecanismo a su favor porque, según ellos, es ahí donde van a adquirir el castellano o la lengua de los pueblerinos. En mi opinión, uno de los instrumentos con lo que se ejerce el poder es con la lengua, en este caso el castellano, entonces, aprender este idioma para los comunarios significaba tener poder para dejar de ser subalternizados.

Desde la entrada de las escuelas a las comunidades del **ayllu Sikuya** ya han pasado más de cincuenta años. Sin embargo, en el siglo XXI las relaciones de poder entre los indígenas y los no indígenas, según don Andrés, comunario de **Llallawita**, no ha cambiado: **“Kunankamapis kallampuni, a veces mana papata rebajaqtiyku niwaykupuni indio campesino riy kaymanta”** ‘Hasta ahora hay, a veces cuando no les rebajamos la papa, nos dicen: indio campesino sal de aquí’. Esto es una muestra de que las ideologías colonias persisten en nuestras sociedades. Pese a que desde el Estado se han ideado políticas a favor de los excluidos, como por ejemplo, según López (2008) dada las demandas sociales de los sectores indígenas, en 1994 durante la presidencia de Gonzalo Sánchez de Lozada se ha modificado parcialmente la constitución política del Estado reconociendo de manera legal la multiculturalidad de Bolivia. Sin embargo, en los hechos los históricamente incluidos aún subalternizan a los indígenas. Sin embargo, conviene aclarar que las actitudes racistas hacia los comunarios del **ayllu Sikuya** no sólo vienen del criollo mestizo, sino de los mismos indígenas que tras haber vivido por un periodo largo en contextos urbanos mira con desprecio a las personas del área rural. Al respecto Marcos Mamani, comunario de **Jiripuqu**, señala: **“Kampumanta llaqtaman rinku tiyaq, chaykunallataq indio indio ñiwanchik”** ‘Los que se han ido del campo a

vivir a las ciudades, ellos nomás nos dicen indio indio'. En ese sentido, las personas que todavía viven en las comunidades del **ayllu Sikuya** son doblemente discriminadas: por los criollo- mestizos y por sus mismos paisanos.

A fin de evitar estas estigmatizaciones, los comunarios del **ayllu Sikuya** matriculan a sus hijos en la escuela para que puedan aprender el castellano y de esa forma evitar los prejuicios sociales. En este su intento de poner a sus hijos a la escuela optan por otros espacios que no es el rural, es decir ven a los espacios urbanos como los más indicados para que sus hijos puedan aprender el castellano. Dicho de otro modo, las escuelas rurales ya no son los únicos espacios preferidos por los padres de familia para que sus hijos aprendan el castellano, sino las escuelas urbanas. Por ejemplo, el hijo de la señora Sabaquita, comunaria de **Marka Kunka** se encuentra estudiando en el colegio Cleto Loayza de la localidad de Llalagua. En este caso, el proceso de castellanización será mayor no sólo por la estructura mono cultural de la escuela urbana, sino por el contexto extra escolar que es casi exclusivamente en castellano.

En suma, el castellano ha entrado de la mano de la escuela. La llegada del castellano no ha sido repudiada por los comunarios de **Saqsani** ni de **Marka Kunka** porque entendían que les iba a permitir vivir con dignidad. Sin embargo, después de más de cincuenta años las relaciones de poder entre indígenas y no indígenas no han cambiado.

4.10.1.2 El castellano en la ch'aqwa

La letra castellana, en las comunidades, fue adquiriendo una función social, la cual se instaló en el ámbito comunal: resolución de conflictos con los **ayllus** vecinos. El **ayllu Sikuya** ha protagonizado reiteradas disputas con el **ayllu Chullpa**, los motivos de esta **ch'aqwa**, como lo dicen localmente, han sido territoriales. La invasión masiva de los **Chullpas**, según los **Sikuya**, era constante en las épocas de siembra. Armados de ondas, piedras e incluso con fusiles grupos de ambos bandos se enfrentaban en los linderos que demarcaba el límite entre ambos territorios. Las consecuencias de estos violentos enfrentamientos fueron la muerte de varias personas:

Chay ch'aqwapi jukpis jukpis wañusqawanpuni ripuq kayku, chaypi sullk'a hirmanuypis wañun, chullpa jap'iqaspa wañuchi trigu ruthuchkaptin chay k'uchuchu lumapi. Machkhachus wañuraykupis chay cha'qwapiqa, sapa wata jinallapuni kaq. (Victoria Mamani, Umiri, 19/10/09)

En esas peleas de ambos bandos moría una persona. Ahí murió mi hermano menor, los chullpas lo mataron cuando había ido a cortar trigo. No sé cuantos han muerto en esas peleas, cada año siempre era así.

Ante esta situación, los comunarios de ambos **ayllus** intentan frenar este tipo de violencia, para esto acuden a un tercero: el juez agrario ubicado en la localidad de Uncía. El juez agrario elabora un mandamiento de apremio, indicando en el papel a los posibles culpables de la **ch'aqwa**. Este documento escrito en castellano, desde los comunarios les iba a permitir solucionar sus dificultades territoriales:

Qullqillapaq karqa, jukpaq mandamientuta urqumuna ya arriglasun juk paqaykun jukñataq ni ariglakunchu ah. Sapa wata, papilpi qillqasqa karqa chay juezkunascha qillqan. Chaycha mandamientuta jaywaran kaywan jap'iramuychik abusibus runas kaqta, manapis abusibu kachkan sutinta anutachipullan ah, ajinata ruwaq ñawpaqa. (Julián Mamani, Marka Kunka, 18/9/09)

Era para dinero, sacábamos el mandamiento para unos, ya vamos a arreglar diciendo, los otros le pagan los otros también, no arreglamos pues. Cada año nos pasábamos haciendo papeleos con el juez agrario. El juez seguramente daba los mandamientos, con esto vayan a agarrar a los que son abusivos, aunque no sea el responsable pero su nombre ya figuraba en el papel. Así era antes.

Con este documento escrito en castellano, los comunarios del **ayllu** contrario incursionaban a las comunidades a capturar a los responsables. En ese entendido, el castellano se había convertido en un medio para denunciar las acciones violentas del grupo contrario. De esa manera, el castellano no sólo servía para defenderse de los criollo-mestizos, sino también de los **ayllus** vecinos. Al mismo tiempo, iban entendiendo que para interactuar con las autoridades del Estado era preciso manejar el castellano a nivel oral y escrito. En ese entendido, toda denuncia dirigida a estas autoridades tenía que estar registrada en castellano y en papel. En ese entonces, en las comunidades el más familiarizado con el castellano era el maestro, por tanto, era el más indicado para plasmar en el papel las situaciones violentas. A continuación presentamos uno de estos escritos describiendo los hechos violentos:

Informe, los comunarios Chullpas se sublevaron en contra de la comunidad de Sicoyas, propasando los linderos haciendo barbechos a viva fuerza haciendo ataques a cuadrilla o tumulto armados con macanas ondas palos garrotes piedras monteras, amenazando victimarnos en nuestras casas. Por lo tanto se ruega ante las autoridades competentes de Uncía para que suspendan la sublevación de ataques y atropellos con violencia avance de linderos llegando a nuestras casas estancias Saqsani Llallaguita, Marca Cunca, Umeri, que nos amenazan saquear nuestras casas llevar nuestros ganados vacunos llamas y ovejas.

Los Chullpas se parecen salvajes, se atajan del camino de la mina Siglo XX. No nos dejan pasar libre si no atacan con piedras y palos quitan bultos a las mujeres amenazan violarlas y desnudan sus ropas. Es cuanto informo en fe y toda la verdad, para los fines consiguientes de ley.

Llallaguita Febrero de 1967

A rruego de la comunidad.

Lo que quiero demostrar con esta cita es que el castellano se usaba para denunciar los problemas territoriales. Por medio del castellano se describían las relaciones violentas entre los **Sikuya** y los **Chullpa**, no lo hacían en quechua o aimara porque querían que su destinatario (juez agrario) comprenda a cabalidad lo que estaba ocurriendo en los linderos de los **ayllus**. Para esto los comunarios recurren al castellano del maestro. De esa manera, la actividad del maestro va más allá de la escuela, los maestros de las comunidades se convierten en escribientes locales. En otros términos, gracias al manejo que tiene del castellano y de la escritura, él es el nexo entre el campo y la ciudad. Desde mi lectura, es a partir de estos eventos que la gente del área rural va entendiendo, al igual que en la ciudad, que el castellano es útil para poder relacionarse con el Estado de ahí es que se da una sobrevaloración a esta lengua.

4.10.1.3 El castellano y el tributo

De manera gradual, la escritura fue penetrando en los ámbitos de la dirigencia de los **Sikuya**, inicialmente se usó para controlar el tributo a la tierra. Existen dos tipos de tributarios: originario y agregado, los primeros eran las personas que poseían grandes parcelas de tierras, por lo tanto éstos debían tributar más que los agregados. Las órdenes sobre los tributos venían en un papel escrito dirigido al Segunda Mayor, el mismo procedía de la ciudad de Potosí:

Al señor Modesto Roque Curaca del Ayllu “Secoya” cantón Chayanta

Potosí 7 de enero de 1963 Prov. Bustillo.

Señor:

Fef. Impuesto Contribución Territorial

Mediante el presente Meno. Debe Ud. Hacer comprender a todos los comunarios de ese Ayllu, Cantón sobre el impuesto a la contribución Territorial, la obligación que tienen que dar cumplimiento a la Resolución Prefectural de fecha 18 de Enero de 1.961; aprobada por el Supremo Gobierno mediante Decreto Supremo N-7563 de

fecha 12 de mayo del mismo año; haciéndoles conocer que el aumento en esta obligación es enteramente reducido en comparación a los demás departamentos de la República. Así mismo los curacas está en la obligación de elevar a esta oficina una lista completa de todos los Originarios y Agregados de su respectivo Ayllu. El impuesto es como a continuación se detalla:

ORIGINARIOS

Bs. 5.000.- Anual

AGREGADOS

Bs. 3.000.- Anual

En caso de no darse cumplimiento, se les aplicará el Interés y recargo correspondiente. Con este motivo saludo a Ud. Atte.

“EL DESARROLLO ECONOMICO LOGRARA LA LIBERACION NACIONAL”

Francisco Vidaurre

Tesoro Departamental

Esta es una muestra de cómo el Estado recurría al castellano para mantener el control sobre los indígenas tributarios. En estos casos, la escritura ocultaba bajo sus códigos las intenciones de un Estado que se sostenía económicamente, además de la minería, con los aportes de los indígenas. En ese entendido, el Estado hace circular por las comunidades del **ayllu Sikuya** el castellano, es decir, la letra o la voz del Estado. De esa forma, el castellano se vuelve una necesidad a aprender para entender las intenciones del otro.

A fines del siglo XX, “este “pacto” más general –mita y tributo para el Estado, tierras para el indio- se ha mantenido en la conciencia y en las prácticas rituales de los indios del Norte de Potosí hasta el día de hoy” (Platt 1999: 27). En las comunidades del **ayllu Sikuya** cada **Jilanqu** entrante en una fecha determinada, de manera conjunta, realiza ritos: da una ofrenda o **yumpaja**⁴¹ a los cerros de su entorno a manera de agradecerle por el bienestar en las actividades agrícolas. En esta fecha se aprovecha el cobro del tributo a los originarios y agregados. Para esta última actividad, no es el **Jilanqu** el encargado de cobrar la tasa, sino, por decisión del **Jilanqu**, se designa a una persona que sepa escribir en castellano, su labor es escribir en un papel el nombre y la cantidad del aporte. Esta actividad se realiza pese a que ya se ha roto la relación con el Estado por esa vía, es

⁴¹ La **yumpaja** está compuesta de maíz molido, **q'úwa**, grasa de llama y feto del mismo animal. Todo esto se prepara en un plato de barro para después darle a las cumbreiras o cabezas.

decir, el dinero que se recauda se queda en la comunidad ya no va a la prefectura de Potosí.

4.10.1.4 Jallp'a papil y la prestación

La gente había entendido que a través del castellano se podía guardar información, pues ya lo habían experimentado con los **Jallp'a papil** que habían obtenido del juez agrario en la localidad de Uncía. Estos eran unos documentos escritos en castellano donde se señalaba la ubicación geográfica de los terrenos agrícolas. Los comunarios entendieron que el castellano, específicamente a nivel escrito, da poder sobre la posesión de un espacio territorial. Estas actitudes tienen sus orígenes en la Colonia:

Según una tradición muy difundida, la escritura externa, la traída por españoles, llegó a manos campesinas en la remota antigüedad colonial. Según esta leyenda, la tierra se despobló porque todos fueron obligados a marchar a Potosí con la mita minera desde donde pocos volvían. Al salir de las minas, los sobrevivientes fueron dotados con “papelitos” comprobantes, que otorgaban el derecho a posesionarse de terrenos en sus tierras de origen (http://casadelcorregidor.pe/colaboraciones/_biblio_Salomon.php. Fecha de consulta: 25-5-2010)

Estas acciones se repetirían en la época republicana bajo otros mecanismos. Muchos comunarios del **ayllu Sikuya** fueron a servir a los pueblerinos como mensajeros o como peones agrarios, a su retorno traían consigo un papel en el cual figuraba su trabajo (postillón). Este papel le daba derecho a reclamar tierra en la comunidad: “**Pustillunata ruwaspa kastellanupi qillqasqata papilta qun ñin. Kunan chay jallp'aykimanta dueñu kanki ñispa**” ‘después de hacer el postillón dice que le daba un papel escrito en castellano, diciéndole: ahora eres dueño de tu tierra’ (Sabaquita Charque, Jiripuqu, 20/10/2010). Estos documentos que legitimaban la posesión de un espacio territorial estaban escritos en castellano, es decir los documentos elaborados por las autoridades urbanas aún sabiendo que iban a tener un destinatario Aimara, escribían en castellano y no en quechua o aimara. Entonces, la lengua que va a vehicular las relaciones entre pueblo-campo ha sido desde un inicio el castellano en su versión escrita. De ahí que el castellano ha ido ganando cada vez más presencia y prestigio en las comunidades.

Otro evento donde el castellano se presenta en la comunidad fue en la prestación vial. Era obligatorio que los comunarios participaran en la limpieza y arreglo de los caminos carreteros, a cambio recibían un pase, un pequeño papel en cual figuraba el nombre y la

labor que había realizado. Este pequeño documento le permitía transitar libremente en el territorio nacional:

Walliman burruwan richkarqani, ñanllata runakuna pichachkarqa chaypi kapatas prestación rialta mañawan. Manataq kapuwarqachu chaymanta charanguyta qichuwarqa. Unay ruwanapuni karqa, kimsa dia karqa. (Cupertino Mareño, Jiripuqu, 17/10/2010)

Estuve yendo al valle con mi burro, la gente estaba limpiando el camino ahí el capataz me ha pedido prestación vial, como no tenia me ha quitado mi charango. Antes era obligado hacer por lo menos tres días.

A través del testimonio podemos evidenciar que la escritura del castellano ha sido usada para legitimar acciones humanas, en síntesis, los comunarios de **Marka Kunka** y **Saqsani** entendieron que con el castellano se podía ejercer poder sobre los demás. El Estado para legitimizar sus acciones en las comunidades rurales acudía al castellano porque, como bien se sabe, desde la fundación de la República se pretendió homogeneizar a la población boliviana “a través del castellano como idioma oficial y de la consolidación del proceso del mestizaje-cultural” (López 2008: 59). De ahí que el Estado en su accionar ha tratado, desde un comienzo, sobreponerse al quechua y al aimara.

Para terminar, esta mirada retrospectiva nos ha permitido entender por qué la gente del área rural, concretamente del **ayllu Sikuya** valora el castellano. Como **ayllu** según los testimonios y las prácticas: postillón, **jallp'a papil**, y tasa, no han estado aislados de las acciones del Estado republicano. La lengua que vehiculaba esta relación asimétrica ha sido el castellano, es decir la lengua de las personas que ocupaban los espacios de poder como las prefecturas. En su afán de impulsar políticas lingüísticas de corte lineal fomentaron el uso del castellano en los espacios rurales. Por ejemplo, la gente de las comunidades del **ayllu Sikuya** necesariamente tenía que recurrir al castellano para oficializar una denuncia ante las autoridades del Estado. Esto explica porque la gente del campo tiene una imagen positiva del castellano que no es la misma de su lengua.

4.10.2 Adquisición y aprendizaje del castellano

Las circunstancias en las que fueron aprendiendo el castellano no son uniformes. En lo que sigue analizamos las circunstancias en las que la gente del **ayllu Sikuya** ha ido aprendiendo el castellano. Comenzamos haciendo un análisis sobre la migración temporal en donde muchos comunarios han ido adquiriendo no sólo el castellano, sino también el

quechua. Luego se da una mirada a las familias que residen en los centros mineros. Donde sus hijos producto del contacto con la escuela han ido adquiriendo el castellano. Por último, describimos el espacio escolar poniendo énfasis en el uso del castellano.

4.10.2.1 Llaqta llaqta purispalla castellanuta yachapuni

Con el pasar de los años los comunarios de **Saqsani** y de **Marka Kunka** fueron abandonando sus comunidades por motivos de trabajo. Ingresaron a las localidades más próximas (Llallagua y Catavi) y a las ciudades como Cochabamba, La Paz y Santa Cruz en busca de oportunidades laborales, en ese trajín muchos se hicieron trilingües:

Kaypiqa, la cosa desde chikito mana netamente qhichwaman kuyukuy atiykuchu, no ve? Netamente aymara aymara, entonces wawastaq wak colegiosman rinku wak llaqtasman, kimsantin de por si yachanku, mana estudiankuchu chaypaqqa. Ñuqa Santa Cruz riq kani, paykunawan nitamente parlani castellano, mayormente parlayku qhichwata Llallaguata riptiy asi de por si ñuqa yachapuni, nitaq mamitaychu yachachiwan nitaq profesorachu qhichwa yachachiwanchu nitaq kastellanuta yachachiwanchu, kayjina llaqta llaqta purispalla kunan qam jina chamuspa parlaspa, ñuqayku praktikapuyku. (Aurelio Mitma, Saqsani, 1/10/09)

Aquí desde chiquititos no aprendemos el quechua, solo aimara, entonces los niños van a otros colegios a otras ciudades, ahí aprenden de por sí las tres lenguas, no estudian para aprender. Cuando iba a Santa Cruz con ellos netamente hablaba castellano. Mayormente hablamos quechua cuando vamos a Llallagua, de por si aprendí no me enseñó mi madre ni la escuela, yendo de ciudad en ciudad aprendí así como vos vas caminando de pueblo en pueblo.

Si bien la escuela con su actividad castellanizante ha acercado a los educandos a esta lengua, en última instancia han sido las localidades circundantes al **Ayllu** las que han afianzado la lengua castellana de los comunarios. Esto ha ocurrido, sobre todo, en el caso de los varones. Como dijimos anteriormente las mujeres ingresaron el quechua a **Saqsani** y los varones han traído el castellano de las urbes citadinas. Cuando se trata de migrar los que salen de la comunidad, en la mayor parte, son los padres de familia. Al respecto una comunaría de **Marka Kunka** decía:

Qharikuna qullqiman rinku wawasta estudiachinapaq ropa rantinapaq. Qhasicha achkhatapis tarpunqa wakinpi arruba veinte cinco, chaywan ni imitapis ruwayta atinkuchu ah. Unay sinchi baratu kaq veinte jinalla muyuq, kunan tumpitawan kaspajinan, chanta ganakamunku. (Susana Garcia, Jiripucu 14/10/09)

Los varones van por dinero para hacer estudiar a los niños y para comprar ropa. De nada les sirve sembrar harto, en ocasiones la arroba era veinte cinco, con eso no pueden comprar nada. Antes era barato te pagaban veinte bolivianos por la arroba. Ahora es un poco más. Por eso van a las ciudades a ganar.

Dado que el dinero no es suficiente para cubrir gastos familiares, el esposo se ausenta a las urbes a trabajar como ayudante de albañil. El dinero que obtienen por su trabajo lo gastan en insumos que no se consiguen en las comunidades, por ejemplo, material escolar para los niños. Durante la ausencia del esposo, la mujer se queda en la comunidad a cargo de los animales y de los niños.

Esta migración temporal incide en el abandono de la lengua aimara, es decir, al dejar la comunidad también dejan el aimara para insertarse a un contexto donde la lengua de mayor uso es el quechua y el castellano. En Llallagua, como en otras localidades mineras del Norte de Potosí, las lenguas de mayor uso son el quechua y el castellano, entonces los migrantes del **ayllu Sikuya** durante su permanencia en estos lugares se exponen a diario al quechua y al castellano. Una vez de vuelta en la comunidad los migrantes suelen usar, en el caso de **Marka Kunka**, más quechua que castellano. Según ellos el castellano se usa con los visitantes foráneos:

Kastellanuta chay Llallaguamanta jamunku chaykunawan chay instituciones wakin mana qhichwata ni aymarata yachankuchu, chaykunawan parlanchik (Pedro Mamani, Marka Kunka 18/10/09)

El castellano con los que viene de Llallagua de las instituciones con ellos usamos, ellos no saben ni quechua ni aimara.

Las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) han ingresado a las comunidades a realizar diversos proyectos, por ejemplo tanto en **Marka Kunka** como en **Saqsani** hay carpas solares hechas de adobe y techadas con plástico, en ellas los comunarios cultivan hortalizas y legumbres. En la puerta de estas carpas, en letras grandes, están escritas estas palabras: “financiado por la unión europea ejecutado por cipe, Christian aid”. Según los comunarios, en algunos casos, las personas que trabajan en estas instituciones no saben aimara ni el quechua: “**Chay instituciones wakin mana qhichwata ni aymarata yachankuchu**” ‘Esas instituciones nos saben quechua ni aimara’. Con estas personas monolingües los comunarios de **Marka Kunka** usan el castellano. En ese sentido, el castellano no es de uso cotidiano en las comunidades salvo dentro la escuela por la presencia de los maestros.

4.10.2.2 Los Sikuya en los campamentos mineros

En la actualidad, los comunarios del **ayllu Sikuya** viven en los campamentos mineros abandonados de Cataví. En 1985⁴² durante la presidencia de Víctor Paz Estensoro miles de mineros fueron despedidos de sus fuentes laborales, en consecuencia la localidad de Catavi quedó casi despoblada, muchas casas fueron abandonadas. Después del 2000 muchas familias del **ayllu Sikuya** han ocupando esas casas. Una de éstas es de don Alberto Charque. Ellos se han venido de la comunidad de **Umiri**, viven en Catavi desde el año 2003, sus hijos están en la escuela, como es de esperar, reciben una educación en castellano. Al respecto don Alberto Charque señala: **“Eskuelankupi nada pues, yachankijina Ilaqtasmanta kan wawas. Mana qhichwata parlankuchu puro castellano”** ‘en la escuela nada, como sabes hay niños de la ciudad. No hablan quechua puro castellano’. La escuela de Catavi, según don Alberto Charque, no usa ni el quechua menos el aimara. En ese sentido, los niños de padres migrantes se encuentran desde un inicio con una escuela monocultural.

En este contexto alejado de las comunidades del **ayllu**, el idioma quechua se ha reducido a espacios familiares y el aimara se ha silenciado:

Ni juk aymarata yachanchu tawantinmanta ni entiendinkupischu. Qhichwata yachan, ñuqa yachachini ah, ñuqa parlachini yachaqakusqanmanjina contestawan (Alberto Charque Catavi, 7/5/2010)

Ninguno sabe aimara de los cuatro ni entienden. Saben quechua, yo les he enseñado, les hablo, de acuerdo a lo que saben, me contestan.

Los hijos de don Alberto no saben aimara, ellos son bilingües en quechua y castellano, es decir, la transmisión intergeneracional del aimara se ha interrumpido porque los padres aún sabiendo aimara han preferido socializar a sus hijos en quechua que en aimara.

En este nuevo contexto lingüístico los niños como sus padres están expuestos a los medios tecnológicos como la televisión y los reproductores de DVDs. Todo esto influye para que los niños de los migrantes vayan consolidando más el castellano que la lengua de sus padres.

⁴² En 1985 a causa del declive del precio del estaño en el mercado internacional, por lo menos 23.000 obreros y mineros de la minería nacionalizada fueron despedidos, bajo el eufemismo de *relocalización*.

En suma, la situación de la lengua castellana en Catavi tiene ciertas particularidades. El castellano se usa en los diferentes espacios: medios de comunicación, instituciones educativas, recintos militares. La incursión del aimara a estos espacios es casi nula. Estas relaciones asimétricas entre el castellano y el aimara ha provocado que los migrantes y sus hijos opten por mudarse lingüísticamente hacia el castellano, de esa manera esta lengua va ganando cada vez más hablantes. Por su parte, el quechua se reduce a espacios domésticos y el aimara a espacios rurales. Por último, la función del castellano y del quechua en los espacios urbanos no es uniforme, es decir, hay un desequilibrio lingüístico, por lo general la lengua castellana tiene amplio dominio.

4.10.2.3 El castellano como lengua escrita

Las dos lenguas indígenas (quechua y aimara) se usan en el plano oral por los maestros y los estudiantes. De las tres lenguas el castellano es la lengua que se enseña a escribir a los niños. El mismo se enseña con metodologías tradicionales: pregunta-respuesta. Veamos el siguiente ejemplo:

P: entonces, luz imapaq sirvisqa? 'Entonces, ¿la luz para qué había servido?'

AS: k'anchachikunapaq (para alumbrar)

P: k'anchachikunapaq, i? Entonces qayna día na ruwarqanchik focos wawitasninta, i?
'Para alumbrar no ve? Entonces ayer hicimos los hijos del foco'

AS: ari 'sí'

P: mashkhami kasqa ñirqanchik? '¿Cuánto dijimos que era?'

AS: cinco

P: machkhami ñirqanchik? '¿Cuánto dijimos que era?'

As: cinco

P: mayqinkunapi kasqa, kunan qamkuna willamuwankichik, kaypi ima ñichkan? 'En cuáles estaba, ahora ustedes me van a avisar, ¿aquí qué es?'

AS: fa

P: kayri 'Este'

As: fe

P: kayri 'Este'

As: fi

P: kayri 'Este'

AS: fu

P: kayri 'Este'

As: fo

P: kunan kay ladumantataq qallarisun, ah, kay imami sutikun? 'Ahora de este lado vamos a esmpezar, ¿éste qué se llama?'

As: fu. (U.E. Saqsani, inicial y 1ro básico, Prof. D. J.13/10/09)

En este diálogo se evidencia que el maestro pregunta en quechua y los niños son los que responden en quechua y en castellano, es decir, el maestro es quien estimula para que los niños reproduzcan sonidos del castellano. En ese sentido, el castellano a diferencia del quechua y del aimara se usa en el aula tanto a nivel oral como a nivel escrito. Por su parte, el quechua se emplea como una lengua de instrucción y de comunicación, mientras el aimara no es empleado por el maestro para propósitos pedagógicos.

El uso del castellano trasciende el espacio áulico. En el patio de la escuela los profesores recurren al castellano cuando se dirigen a sus estudiantes. Antes de ingresar a las aulas los profesores ordenan a los estudiantes que formen en filas por curso. Las indicaciones de la maestra son en castellano:

P: ya poquititos vamos a cantar el himno nacional, ya todos atención fir, sacarse los gorros, los chulos. Vista a la bandera ¿ya? Oscar vista a la bandera, ¿ya? Dos tres.

As: (los niños cantan el himno nacional en castellano).

P: todos descansen, buenos días alumnos.

As: buenos días profesora.

P: más fuerte pues pero, **wañupuchkankichisñaqa**. Ya apúrense, apúrense, todos los días tienen que venir, ¿ya? (Prof. A CH. Saqsani, 2/05/2010)

Las consignas son en castellano dentro y fuera de las aulas. Los profesores usan el castellano para dirigirse al grupo mayor, es decir a los niños que saben tanto aimara como castellano, asimismo a aquellos niños y niñas monolingües en aimara. La escuela es un espacio público, un espacio que representa al Estado, es un lugar donde no sólo se canta

el himno nacional o se rinde pleitesía a la bandera tricolor, sino también un espacio donde se hace circular el castellano, es decir, el lenguaje del Estado.

En suma, pudimos observar que la castellanización comienza desde el nivel inicial. Antes los niños monolingües en lengua aimara todavía tienen que aprender el quechua para sobrevivir en el aula, no son todos pero son la mayoría. Este proceso de quechuización es casi paralelo a la castellanización. De las tres lenguas la última es la única que se escribe en el aula, el quechua se evidencia más en el plano oral durante las instrucciones pedagógicas de la maestra. Por su parte, el aimara es una lengua que trasciende los espacios de la escuela, por eso se explica su vigencia y su vitalidad en esta comunidad.

4.10.2.4 El uso de las tecnologías y el castellano

Tanto en **Marka Kunka** como en **Saqsani** en el 2008 se ha instalado la red eléctrica, es decir se han ido plantando postes de luz, lo cual ha cambiando, de alguna manera, el estilo de vida de muchas personas. Por ejemplo, las personas fueron comprando televisores y reproductores de DVDs para ver películas norteamericanas y eventos locales. Para más detalles describo lo sucedido en **Saqsani**: el 4 de octubre del 2009 don Roberto Checo, comunario de **Saqsani**, me alquiló una habitación mientras yo permanecía en la comunidad. Esta habitación era cuadrada techada con calamina. Por dentro estaba yeseda, había una mesa de madera, sobre ella una televisión a color de 21 pulgadas y a un costado un reproductor de DVDs. Asimismo, en un costado pude observar, en una caja de cartón, varios dividís entre ellos pude identificar películas norteamericanas: Rambo II, Rocky I, Depredador y Terminator. De igual manera, en la caja pude observar DVDs, con contenido local, es decir, eran filmaciones de las actividades festivas que se realizan cada 3 de mayo en la localidad de **Aymaya**. Nelson, hijo de don Roberto Checo sacó el DVD de Rambo II de la caja y lo puso en el reproductor de DVD. La película duró aproximadamente dos horas, la misma era doblada al español.

En los mercados de la localidad de Llallagua abundan los DVDs, tanto en la calle Linares como en el mercado campesino hay bastantes casas comerciales que exponen estos productos. El fácil acceso económico a este producto ha hecho que muchos comunarios de **Saqsani** y **Marka Kunka** adquieran estos DVDs; cada uno incluye dos o más películas norteamericanas y su costo oscila entre los cinco bolivianos. Por su parte, los DVDs donde están grabados imágenes del **tinku** de **Aymaya** cuestan entre cinco a 10

bolivianos, todo depende de la calidad de la imagen y de la novedad de las imágenes, es decir, las imágenes más recientes grabadas en los CDs tienen un costo elevado a diferencia de las demás que datan de años anteriores.

En ese sentido, en los hogares, aunque no en todos, ha ido penetrando el televisor, asimismo, a través de él la lengua castellana. Sin embargo, el televisor y los reproductores de DVDs no sólo se utilizan para reproducir películas con contenido foráneo sino también para reproducir las imágenes de la fiesta de la Cruz realizada el 3 de mayo en Aymaya y la fiesta del 9 de octubre, conocida localmente como **Ch'uri**. En estos DVDs se puede presenciar el uso de la lengua quechua, dicho de otro modo, las canciones son interpretadas por los y las jóvenes en quechua. En ese sentido, la televisión es usada para esos dos propósitos: para verse asimismo y para ver el estilo de vida de otras personas.

Las personas que tienen más acceso a este aparato tecnológico son las que viven en las comunidades o ranchos como se los conoce, puesto que los postes de luz se han instalado únicamente en esos espacios. Sin embargo, tanto en **Saqsani** como en **Marka Kunka** la gente no vive solamente en los ranchos sino también en la **Jant'a**, éstas son casas que están diseminadas en los ríos y en las faldas de los cerros. Una **Jant'a** de la otra puede estar distante a unos cien metros o más. Hay muchas personas que viven en estas casas sin en el acceso a la luz eléctrica. En las noches usan vela o mechero para combatir la oscuridad.

En ese entendido, podemos señalar que mientras unos acceden a los aparatos tecnológicos que ofrece la modernidad, los otros prefieren distanciarse y seguir viviendo como lo hacían sus antepasados.

4.11 Actitudes hacia el aimara, quechua y castellano

Las actitudes hacia las tres lenguas no son parejas. En lo que continua describimos el rechazo de las personas hacia la lengua aimara no sólo de los mismos hablantes, sino de las personas foráneas. Asimismo describimos las actitudes positivas hacia el quechua y castellano.

4.11.1 Aymara simi chinkapuchun

En la comunidad de **Saqsani** los padres de familia deciden sustituir al aimara por el quechua y por el castellano. Esta decisión política surge en las reuniones comunales, donde los padres de familia deciden interrumpir la transmisión intergeneracional de esta lengua:

Kunan, juch'uy riunionkunapipis ñikuyku amaña wawakusnasta aymarapi parlachinachu, chinkapuchun aymaraqa ñirqayku, qhichwa apaykachasun castellanu chay. Chayllaña kapuchun chay, ñuqallaykutaq reunionispi ñiyku *pero nunca olvidamos aymara sigue hablando, mana qunqay atiykuchu*. (Aurelio Mitma, Saqsani, 1-10-09)

Ahora, en las reuniones pequeñas decimos: dejaremos de hablar a los niños en aimara que se pierda el aimara dijimos, usaremos quechua y castellano. Eso que sea, nosotros decidimos eso pero no olvidamos el aimara seguimos hablando, no podemos olvidar.

Su intento de hacer desaparecer el aimara en comunidad ha fracasado: “**pero nunca olvidamos aymara sigue hablando, mana qunqay atiykuchu**”, no sólo porque las madres continúan usan el aimara con sus hijos, sino porque, entiendo que las decisiones lingüísticas de este tipo se cumplen en tiempos más prolongados, es decir, tienen que pasar varios años para que se produzca el debilitamiento del aimara como en el caso de **Marka Kunka** donde se ha ido perdiendo poco a poco en casi 60 años. Dicho de otra manera, la lengua no desaparece un día después de una decisión colectiva, sobre todo, en una comunidad donde la lengua aimara está presente en la cotidianidad de las personas.

Respecto a los objetivos que busca una política lingüística Kotaetxe sostiene que “persigue siempre un objetivo dentro de la sociedad” (1990: 153). En el caso de las dos comunidades del **ayllu Sikuya** la manipulación de la lengua presenta un objetivo social lo cual es acceder a la lengua (quechua) de mayor alcance comunicacional para relacionarse con personas que dominan esta lengua. Por ejemplo, las personas de **Saqsani** quieren hacer desaparecer el aimara porque entienden que sus hijos no van a poder comunicarse con los niños de otras comunidades ya quechuizadas como **Marka Kunka**:

[¿Imarayku chinkachiyta munankichik?] Chaysituqa chay aymara simita, porque qam kunitan rinki Marka Kunkata, kaypi juchuysitusqa aymarata parlan, qhichwata manaña kikinta kutichiy atinchu. Chay kawasataq entonces mana kontestay atiktintaq jatuchista

p'inqay kutichispa jinawanchik. Ñuqayku ya chinkachun de una vez. Tukuynin ladupi qhichwallaña manaña aymara kanchu, San Pedro ladupi Bolívar ladupi manaña aimara kanchu (Aurelio Mitma, Saqsani, 1/10/09)

[Por qué quieren que se pierda el aimara] eso del aimara, porque si ahora vas a Marka Kunka, aquí los pequeños hablan aimara, por eso en quechua no puede responder. Por esa razón a los mayores nos avergüenzan cuando nos responden. Nosotros dijimos que desaparezca de una vez. En todas las zonas se usa sólo quechua ya no aimara: en San Pedro y al lado de Bolívar ya no hay aimara.

Hay muchas comunidades en el **ayllu Sikuya** que se han mudado al quechua: **Umiri, Marka Kunka, Q'uwani y Qapunita**. Las personas que viven en **Saqsani** no quieren ser la excepción, en otras palabras, han caído en la ventaja que tiene el quechua como lengua de comunicación amplia, la cual va a incidir en el empobrecimiento gradual del aimara. Ellos creen que al saber quechua sus hijos no van a tener dificultades cuando se comunican con sus pares de **Marka Kunka**. Este su deseo de acomodarse a la lengua del otro es por evitar ser avergonzados: “**Jatuchista p'inqay kutichispa jinawanchik**” ‘A los mayores una vergüenza nos contestan’. Para evitar esa vergüenza no sólo quieren aprender quechua, sino también castellano:

Kuenta kukuy ingeniero chamuchun pero cero de quechua y de aimara. Mayormente kaypiqa unos cuentitos castellanuta atinku parlachiyta, otros no saben siempre, porque mana atinchu cómo me voy a enfrentar. Imatacha ñinqa no puede contestar pues, contestayta munan pero mana qalluqa castellamanta atinchu ah. (Aurelio Mitma, Saqsani, 1/10/09)

Date cuenta, aquí llegan ingenieros pero no saben quechua ni aimara. Aquí unos pocos sabemos castellano, otros no saben nada, no pueden, cómo me voy a enfrentar. Lo que le digan no va a poder responder, va a querer contestar pero la lengua no va a responder en castellano.

Hay personas foráneas que vienen a las comunidades rurales, al saber que éstas sólo manejan castellano, mucha gente de la comunidad no puede interactuar y ven a la lengua aimara como la culpable de este su fracaso. Hay un deseo de ellos de aprender ya sea quechua o castellano; pero no provocan que los otros usen aimara. Esta situación ocurre porque se han construido ideologías negativas entorno al aimara por parte de las personas foráneas que visitan la comunidad: “tantos ingenieros llegan de construcción, esos nos observan pues: y lo hablo a una niña y por qué hablan aimara, mira no me contesta ni una palabra se oculta, entonces ahí está la información” (Aurelio Mitma, Saqsani, 1/10/09). Colin Baker refiriéndose a la inclinación favorable y desfavorable de una persona hacia una lengua específica sostiene: “las actitudes de los individuos hacia

una lengua particular pueden afectar el mantenimiento, la restauración, la sustitución o la muerte de una lengua en la sociedad” (1993: 30).

Las personas foráneas no valoran la lengua aimara. Esto nos muestra como señala Escobar, refiriéndose a las ofuscaciones sobre las lenguas, que “los prejuicios y los errores conceptuales se hallan muy arraigados y muy difundidos” (1972: 16) en la población. Se ha empezado a construir desde afuera una imagen negativa de esta lengua, la cual ha incidido para que los padres de familia decidan, de manera colectiva, la muerte del aimara.

El uso del aimara por parte del niño, desde la lógica de la maestra es un obstáculo que impide llevar a delante sus prácticas pedagógicas: “Las profesoras mismo les riñen a sus papas por qué les hablan en aimara que no podemos enseñarles, todo es en aimara deben hablarles también en castellano para que su hijos hablen en castellano”. (Prof. Z. I. Marka Kunka 16/10/09). El deseo de la maestra rebasa lo local, es decir, quiere los padres de familia les hablen castellano, además del quechua. Entienden que con estas lenguas la enseñanza dentro el aula será “efectiva”. Sin embargo, la lengua no sólo es vista como un impedimento a nivel didáctico, sino también social: “[¿Por qué todavía mantienen su lengua?] No sé, a lo que veo están bien atrasados eso será por lo que quieren mantener, no sé. A lo que veo están bien atrasados en actualizarse en muchas cosas digamos en ir a la ciudad, en toda forma en la limpieza en todo” (Prof. A. Saqsani, 12/10/09). A través del testimonio, la lengua aimara es la culpable de la condición social en la que se encuentran los habitantes de **Saqsani**.

Desde el punto de vista de la sociedad hay lenguas, toscas, arcaicas, feas y puras, sin embargo desde la academia todas las lenguas contienen el mismo valor, en otras palabras, “la lingüística considera que todas las razas, así como las lenguas de sus hablantes poseen idéntico valor” (Baugh 1990: 87). En los hechos este pensamiento utópico no coincide con el discurso que se maneja a nivel social.

Hasta aquí hemos analizados las ideologías negativas que se han ido construyendo en torno a la lengua aimara por parte de los maestros y por parte de los profesionales (ingenieros). Sin embargo conviene señalar que las ideas negativas hacia el aimara también vienen de las personas del mismo **ayllu**, concretamente de las personas ya quechuizadas. En lo que sigue analizamos esta situación.

Dentro del **ayllu Sikuya** existen sectores donde la lengua de mayor uso es el quechua: **Qapunita, Q'uwani y Waychuju**. Hacia el lado sud del **ayllu** se encuentran comunidades aimaras: **Saqsani, Machaya y Llallawita**. En las fiestas se reunían ambos grupos: los que sabían quechua y los que sabían aimara, por ejemplo, comunarios de **Machaya y Saqsani** iban a las fiestas que se organizaban en **Qapunita**, en las peleas o discusión salían a flote actitudes regionalistas las cuales se plasmaban en la lengua. Al respecto Rogelio, comunario de **Marka Kunka**, señala: **Jina fiestaspi Qapunita runas loma wik'añas janiwita runas ñispa rimawaq kayku, janiwa janiwa ñiyku chantacha jinata sutichawayku** 'En las fiestas en Qapunita nos decían: **loma wik'añas janiwita runas**, así nos reñían, es que decimos mucho janiwa por eso nos pusieron ese nombre' (Rogelio Mamani, **Marka Kunka** 16/04/2010). El término **janiwita** con una carga negativa es impuesto por aquellos que son también del **ayllu Sikuya** pero por el constante contacto con los pueblos (Chayanta) se han ido quechuizando, es decir, los comunarios de comunidades ya quechuizandas van creando una ideología negativa hacia la lengua y hacia sus usuarios.

Según don Genaro **janiwita** quiere decir: **Manapis yachaykuman jina, chayrayku janiwitas ñiwaq kayku** 'Como si nosotros no supiéramos nada nos miraban, por eso nos decían janiwita' (Genaro Condori, Machaya 12/10/2009). De esa manera se comienza a ver a los que usan aimara como carente de conocimiento. Dentro de los mismos grupos aimaras se ve a esta lengua como **ñaqta** (fea), por esa razón muchos padres de familia deciden usar el quechua con sus hijos en sus casas. Por ejemplo, la señora sabina de la comunidad de **Marka Kunka** dirigiéndose a su hija de diez años le decía: "**Riy waway, wakaman qaramuy, rillayña p'unchayachkan**" 'anda hija, dale de comer a la vaca, ya es tarde'. Consultada la señora por qué le hablaba en quechua sabiendo aimara me dijo: "**Qusay mana munanchu, k'amillawan, ñaqtata parlanki [aymarata] ñispa**" 'mi marido no quiere, me riñe diciendo hablas feo [el aimara]'. Hay una autodesvalorización del aimara, las actitudes hacia esta lengua son negativas. El aimara ha sido caracterizado como lengua **ñaqta** por los propios usuarios. Sin duda, toda esta carga negativa hacia esta lengua va a repercutir en el debilitamiento sobre todo en **Marka Kunka**.

Producto de esta desvalorización de la lengua aimara muchos jóvenes, sobre todo aquellos que residen en las ciudades como Cochabamba, tienen una actitud negativa hacia el aimara. En **Saqsani** hay gente joven que migra a las ciudades por tiempos prolongados. Estos jóvenes atraídos por el estilo de vida urbano se asientan por meses

en Cochabamba. Producto de este contacto con la vida urbana ellos comienzan a sentir una autovergüenza hacia sus orígenes culturales y lingüísticos. Sobre este tema un padre de familia señala el rechazo de los jóvenes migrantes a la lengua aimara:

¿Radioman mensajeta apachikuspa ima simipi parlanki? ‘¿Cuando mandas mensaje por radio en qué lengua hablas?’

Qhichwamanta, es que kay jóvenes millachikunkutaq si mal quedachiwankichik ñispa, qhichwallamanta parlachiwankichik ñispa. ‘En quechua, es que los jóvenes se avergüenzan, me haces quedar mal me dicen. En quechua nomás me vas a hablar me dicen’

¿Imarayku millachikunku? ‘¿Por qué se avergüenzan?’

No sé es que inkilinupi askha tiyakunku qhawarawanman ñispa, tatan aymara kasqa qhawarawanman ñispa. ‘No sé, es que muchos inquilinos vivimos me dicen, van a decir su papá había sido aimara, me van a mironear diciendo’. (Constantino Mitma, Saqsani 2/10/09)

Mediante el testimonio podemos notar, por parte de los jóvenes migrantes, la sobrevaloración a la lengua quechua. A fin de evitar el rechazo social prefieren usar esta lengua: **“Qhichwallamanta parlachiwanki ñispa”** ‘diciendo: sólo me vas a hablar en quechua’. Asimismo, inciden a que personas de su entorno familiar usen quechua en vez de aimara **“[radiupi] qhichwamanta [parlani] es que jóvenes [aymarata] millachikunku”** ‘[en la radio hablo] quechua es que los jóvenes se avergüenzan del [aimara]’. Los jóvenes saben que la lengua aimara es una marca identitaria, según ellos negativa, por esa razón prefieren la lengua indígena de más prestigio: quechua. Esta lengua aparece como diferente y digno de imitar, por eso tratan de interiorizarla, al hacerlo ponen en desventaja la funcionalidad del aimara fuera de la comunidad.

Anteriormente, señalamos que la lengua aimara es de uso cotidiano en la comunidad de **Saqsani**, dijimos que lo usan desde los niños hasta los más ancianos. Sin embargo, consideramos que su vitalidad no está garantizada porque los usuarios del aimara tienen una inclinación negativa hacia su propia lengua. Refiriéndose a las preferencias lingüísticas que muestran los hablantes, Ninyoles sostiene: “Mientras en una sociedad se valore positivamente uno de los idiomas que en ella son usados, de manera que los individuos que lo poseen sean mejor reconocidos y se juzgue negativamente el otro idioma, los usuarios de éste pueden tender al cambio lingüístico dado que maximiza su propia valoración” (1972: 69). En ese entendido, la vitalidad de una lengua, creemos que no pasa únicamente por el uso, sino también por el orgullo hacia la lengua en cuestión.

4.11.2 Qhichwa gustawan

Tanto en **Marka Kunka** como en **Saqsani** la gente valora el quechua porque saben que ésta les va a permitir evitar la discriminación en los espacios públicos de Llallagua:

Es que ima aficinaspipis ima demanduspipis ajina aymara parlaqta mana importancia qunkuchu, qhichwa kaqtaqa atienden ah, aymara parlaqta mana ah. Castellanutawan qhichwatawan parlana jina chay kasupi. (Genaro Condori, Machaya, 22/10/09)

Es que en cualquier oficina cuando hacen una demanda, a los que usan aimara no les dan importancia, al que usa quechua les atiende, al que habla aimara no. En ese caso es necesario saber quechua y castellano.

Las localidades mineras más próximas a las comunidades del **ayllu Sikuya** privilegian el uso del quechua en los diferentes espacios, por ejemplo, las oficinas. En los hechos esta situación ha provocado que el quechua vaya ganando más prestigio que el aimara. De ahí que muchos comunarios muestran una actitud positiva hacia esta lengua.

Esta su inclinación hacia el quechua se ve reflejada en el espacio escolar, por ejemplo en la comunidad de **Saqsani** los padres de familia exigen que la escuela quechuize a los niños aimara hablantes:

Aymara lixitimutwa, ukapi tatalñasa aymarawa, ukapi qhichwa janiwa yattha, ukata asta wawanakarusa qhichwa parlayapma maestraru profesora, qhichwata parlayapma sasa nayaxa maestraru jistwa. (Saqsani, Santusa Mitma, 8/10/09)

Soy aimara legítima, mi papá también lo era, entonces yo no sé quechua, pero los niños ya están sabiendo quechua, a la profesora le dije que les hablará en quechua. Ahora también le digo que le hable.

La actitud de esta madre en favor de la lengua quechua es similar a la actitud que muestra frente al castellano. Entiende que la escuela no sólo les puede brindar un aprendizaje del castellano, sino también del quechua. La razón por la que exigen a la maestra el quechua, es porque al igual que el castellano les va a permitir establecer relaciones comunicativas en la localidad de Llallagua durante sus actividades laborales, comerciales y jurídicas.

Otro punto que conviene señalar es lo siguiente: el quechua es la lengua del foráneo o del **q'ara** como se lo conoce, entonces sabiendo aimara, desde la lógica de los comunarios, no van a poder enfrentarse a ese otro. Al respecto don Andrés, **Jilanqu** del cabildo **Jach'a jilawi** señala:

Qhichwamanta kutkatakunchik ima q'arasmanpis ñinku, aymara mana parlana jinachu ñispa ñinku. Jinamantacha qhichwata napunku. Qhipa wawas puru qhichwallana kapuchkanku. (Andres Wich'ukira, Llallaguita 13/10/09)

Dicen: sabiendo quechua nos podemos enfrentar a los **q'aras**, también dicen: no hay caso de hablar aimara. De esa manera, el quechua han ido aprendiendo, los niños se están mudando al quechua.

Para los comunarios el **q'ara** habla castellano y quechua; además están consientes que la relación con el **q'ara** no es en un plano horizontal sino vertical. Para ellos hay discriminación y xenofobia por eso ven con buenos ojos al quechua porque entienden que esta lengua les va a permitir reclamar sus derechos colectivos e individuales.

Dentro la comunidad los foráneos (maestros) manejan tanto el castellano como el quechua, es decir los maestros con quienes los niños de **Saqsani** se relacionan a diario usan estas dos lengua. Estas personas si bien están dentro la comunidad rural no comparten los mismos hábitos, para empezar no se dedican a la agricultura, visten diferente sobre todo las mujeres: usan pantalón, asimismo, hablan castellano y quechua. Los maestros han sobrevalorado al quechua en sus actividades pedagógicas a tal punto de provocar la erosión del aimara:

[¿Imarayku chinkachkan aymara?] Imaraykuchus, i? Escuela kapun chanta ah, qhichwamanta parejo profesor parlachin ah, chaymanta wawas qhichwamanña parlapuchkan manaña aymaraman parlapuchkanchu. (Enrico Juchatoma, Jiripuqu 18/10/09)

[¿Por qué se está perdiendo el aimara?] Porque será ¿no? Por la escuela, sólo en quechua hablan a los niños los profesores, por eso los niños están usando quechua ya no están usando aimara.

Lo que quiero señalar con este testimonio es, además, la valoración positiva que se ha ido dando desde las escuelas hacia la lengua quechua. En otras palabras, en las localidades mineras el quechua tiene valor porque se la usa en los espacios públicos y en las comunidades porque se usa en las escuelas. Refiriéndose a la función socializadora del espacio escolar, Romaine sostiene:

La escuela desempeña un importante papel de control sobre los alumnos, y les transmite los valores y usos lingüísticos dominantes, en buena medida los de la clase media, de modo que quienes lleguen a ella con un trasfondo cultural y lingüístico diferente tendrán grandes posibilidades de sufrir algún tipo de conflicto. (1994: 227)

En el contexto de **Marka Kunka** y **Saqsani** la escuela ha ido mostrando una imagen más positiva del quechua que del aimara. Dicho de otro modo, desde la escuela se ha ido

opacando cada vez más el trasfondo lingüístico en estas dos comunidades, es decir el aimara. Situación que ha sido más avanzada en la comunidad de **Marka Kunka**.

A modo de cierre, la gente de **Marka Kunka** y **Saqsani** le va dando valor a los convencionalismos usados por personas que viven en contextos diferentes como son los centros mineros. Uno de estos y el que nos interesa es la lengua. Los **q'aras** también usan el quechua, entonces la gente de **Marka Kunka** y **Saqsani** va a intentar aprender esta lengua. Si los **q'aras** pudieran haber aprendido el guarani esta lengua de igual manera hubiera sido valorada por los comunarios de **Saqsani**. Lo que quiero señalar es que cualquier convencionalismo manejado por los ciudadanos será de interés para los comunarios del **ayllu Sikuya** porque aparece ante sus ojos como digno de imitar.

4.11.3 Castellanuta munayku

La generación joven se inclina a favor del quechua y del castellano, sobre todo cuando se encuentran fuera del contexto rural. Refiriéndose al tema, la profesora de **Saqsani** decía:

Muchos emigran de aquí se van a las ciudades, usted sabe siempre hay discriminación, la necesidad les obliga a que cambien su lengua por eso quieren que sus hijos aprendan el castellano. La escuela lo ven como un espacio donde pueden aprender el castellano. (Prof. R. B. Saqsani 10/10/09)

Para evitar ser estigmatizados por la sociedad dejan de usar el aimara y tienden a mudarse al castellano por ser la lengua de mayor prestigio. Asimismo, la necesidad de comunicarse en su nuevo contexto les obliga a cambiar el aimara por el castellano. En este sentido, la escuela para los padres de familia se constituye, en la comunidad, en un espacio que les va a brindar la lengua de la ciudad: el castellano, es decir antes de migrar buscan primero la castellanización vía la escuela.

En el caso de otros jóvenes se ha podido constatar que muchos se han matriculado en colegios de Llalagua. Dado que no hay grados escolares superiores en casi la mayoría de las comunidades del **ayllu Sikuya**, muchos padres de familia han inscrito a sus hijos fuera de sus comunidades y de su **ayllu**. Cuando estos jóvenes vuelven a sus comunidades tienden a reproducir el castellano con sus pares. Pude observar un caso específico en la comunidad **Qapunita**:

A las 7 de la mañana salgo de la comunidad de **Q'uwani** para dirigirme a la comunidad de Qapunita, llegué a las 8 de la mañana, en el lugar no pude ver

movilidades, en eso doña Flora me dice: **jaqay autuyuq llusinqa suyanalla** 'el dueño de aquel auto va a salir, esperemos'. Entonces esperamos. Dos jóvenes se aproximaron a nosotros ambos como de 17 años vestían ropa citadina: pantalón azul polera blanca, el otro tenía una polera verde, entre ambos hablaban en castellano uno de ellos le dijo: anda a traer mi cargador está sobre la mesa, el otro responde: ya ahorita voy a ir. Se alejó de él en una bicicleta. (Obs. Qapunita 25/4/2010)

Lo que quiero demostrar con esta cita es la introducción del castellano a nivel oral por parte de los jóvenes. Estos jóvenes tras haber vivido en los centros urbanos han ido adoptando el castellano. En ese sentido, ellos, en algunos casos, no sólo son usuarios del quechua sino también del castellano. Esta actitud lingüística es apoyada por los padres de familia, este su interés de mudarse al castellano está ligado a la degradación de sus suelos y la poca producción agrícola en la zona:

Kunitan munayku kastellanuta, kay jina jallp'ata wayra apakapuchkan para apakapuchkan, tarpuykuypi granizada chayaykun mana puqay kanchu, chantaqa astawan practicay munayku qhichwa kastellanuta. (Aurelio Mitma, Saqsani, 1-10-09).

Ahora queremos el castellano, es que la tierra se va, el viento y la lluvia se lo llevan, a los sembradíos le llega la granizada no hay producción. Por todo eso queremos el castellano y el quechua.

Lo que plantea Aurelio es que la gente en el campo vive gracias a la tierra sin ella la vida sería casi imposible. La lluvia y el viento han erosionado los suelos lo cual influye en la escasez de alimentos. Dada estas circunstancias los comunarios de **Saqsani** ven como una alternativa el espacio urbano con ello el quechua y el castellano. Según ellos el castellano les va ser útil en este nuevo contexto.

La mudanza idiomática también está relacionada con el deseo de superación académica y con el fin de evitar la humillación. La profesora A. refiriéndose al tema señalaba: "No sé, indistintamente decían nosotros queremos que aprendan castellano, les va a servir a nuestros hijos para que estudien, para que salgan afuera. Porque cuando nosotros salimos y no entendemos nada, no nos podemos comunicar y nos humillan" (Alicia. Saqsani, 12/10/09). Las personas mayores de **Marka Kunka** y **Saqsani** han sufrido maltrato por parte de los ciudadanos. Al respecto la profesora Alicia señala: "Antes yo me acuerdo a los padres de familia, los profesores, los directores como a animales les trataban. Una semana parece que les encerraba a los padres que no cumplían no hacer reflexionar porque tú eres así, la próxima te hago esto" (A. Saqsani, 12/10/09). Las relaciones entre ambos mundos: urbano-rural, se construyeron de manera vertical. De ahí

que los padres quieren que sus hijos aprendan el castellano para que no sean, al igual que ellos, humillados en Llalagua ni en las ciudades como Cochabamba:

Kaypi ñuqayku munayku kastellanimanta, chayta asta qipasman tal vez kastellanuta yachakuchkanman. Mayman riptin defendicunman ah, chayrayku ñuqayku munachkayku kastellanuta yachachinanta. Kaypi mana quichwamanta, kastellanimanta yachachiptin wak llaqtasman riptin ni kastellanupi kutichiy atinmanchu, chay niptin ñuqayku munayku kastellanimanta yachachinanta. (Constantino, Saqsani, 5/10/09)

Aquí nosotros queremos que enseñen en castellano, quizás de aquí en adelante pueda aprender castellano. Donde sea que vaya se va a poder defender, por eso queremos que enseñe en castellano. Si aquí no les enseña en castellano ni en quechua cuando vaya a otras ciudades no va a poder responder en castellano. Por eso queremos que enseñen en castellano.

La gente de **Saqsani** sabe que el castellano es una lengua que tiene mayor alcance en el territorio nacional, de ahí se explica su inclinación hacia esta lengua. Por otro lado, la gente se **Saqsani** como de **Marka Kunka** están con esa mirada hacia afuera en especial los jóvenes, por eso exigen a la escuela mayor uso del castellano, entienden que ésta les va a permitir relacionarse con mayor amplitud en los espacios ciudadanos.

4.11.4 Kimsantin simi yachana sumaq

Las opiniones de los padres respecto al uso de aimara no son todas negativas. Hay padres de familia que se muestran a favor de las tres lenguas: aimara, quechua y castellano. Al respecto Julián señala:

[¿Mayqin qamman gustasunki: qhichwa aymara castellanuchu?] Ñuqaman kimsantin yachanan gustawan ah, kusa ah. Wakimpiqa aymaristus parlachinqa chayqa, mana atinqachu ah, qhichwa chí'illa kanqa. Kimsantinwanqa parlallanchik maypipis mayqillawampis. (Julián Mamani, Marka Kunka 20/20/09)

[Cuál te gusta: quechua, aimara o castellano] A mí los tres me gustaría que aprenda. En algunas ocasiones los aymaristus les van a hablar, los quechuas no van a poder responder, van a estar en silencio nomás. Sabiendo las tres lenguas podemos hablar donde sea y con quien sea.

El testimonio de Julián, respecto a la importancia de usar las tres lenguas, nos muestra que mientras más lenguas hable una persona se van a ampliar sus posibilidades de comunicarse, es decir si sabe quechua, aimara y castellano va a poder comunicarse con una variedad de personas. En ese entendido, los comunarios de **Marka Kunka** están conscientes del contexto multilingüe con la cual están en constante contacto, dada esa situación muestran una inclinación favorable al uso de las lenguas. Al respecto don

Constantino, comunario de **Saqsani**, manifiesta que saber sólo dos lenguas es una desventaja:

Sumaqpuni kimsa parlanaga, mana sufrinqachu mayllaqtapipis. A ver kay paceñusqa sufrinku qhichwamanta ah mana yachankuchu, aswan aymara castellanu chaylla yachanku, qhichwamanta parlachisqa mana intiendinkuchu. Es que aymara parlaq, qhichwa parlaq, castellanu parlaq trankilo maypipis kallanchik. (Constantino Mitma, Saqsani 2/10/09)

Es bien saber los tres idiomas, no va a sufrir en ninguna ciudad. A ver los paceños sufren de quechua, ellos no saben hablar solamente aimara y castellano, eso nomás saben, cuando les hablas en quechua no te entienden. Es que los que saben aimara, quechua y castellano estamos tranquilos donde sea.

Las personas que saben únicamente dos lenguas en este caso aimara y castellano se encuentran en desventaja frente aquellos que saben tres. Entienden que sabiendo las tres lenguas, entre ellas el aimara, van a poder comunicarse con tranquilidad con las personas que lo aborden. En el discurso de don Constantino sobre sale la idea de que las personas bilingües sufren a diferencia de las que manejan más de dos lenguas. Por eso prefieren mantener la lengua aimara, quechua y castellano, es decir saber hablar las tres lenguas les va a evitar las malas experiencias por las que pasan las personas de La Paz cuando intentan comunicarse con personas que sólo saben quechua.

La alta dirigencia también maneja ese discurso a favor de lo ancestral. Las autoridades indígenas de diferentes zonas de Bolivia ven con buenos ojos la continuidad de la lengua aimara. Sobre el tema el **Jilanqu** del cabildo **Jach'a Jilawi** señala:

Qharaqhara mallkus Llallaguapi tantakurqanku chaypi jina plantean. Tukuy provinciamanta tantakurqayku nueve provincia pachamanta tantakurqayku, aymaranta chay Ch'allapatas, La Paz, Sawayas chaykunasanta chayamunku puru aymarasta parlanku mana chinkachisunmanchu ñawpa abuelunchik siminta khatinanchik tiyan ñispa ajina parlanku. (Andres Wich'ukira, Llallaguita 13/10/09)

Los mallkus de Qaraqara en Llallagua se han reunido ahí plantearon. De todas las provincias nos hemos reunido, de nueve provincias, en aimara hablan los que han venido de Ch'allapata, La Paz Sabaya. Dijeron: no debemos olvidar el idioma de nuestros ancestros, tenemos que seguir manteniendo dijeron.

En los ámbitos de la dirigencia se va construyendo un discurso favorable a la continuidad de los saberes ancestrales, por ejemplo, en caso específico del **ayllu Sikuya**, en su estatuto orgánico figura, entre uno de sus objetivos: "preservar y practicar los idiomas aimara y quechua exigiendo su uso y aplicación en las áreas de educación, salud y en los eventos que tengan lugar en el ayllu". Desde arriba se apoya al uso y a la preservación

del aimara. Sin embargo, este es un discurso ya que en las comunidades visitadas no se ha hecho aún actividades que puedan fortalecer el aimara por lo menos eso se pudo evidenciar en el espacio escolar. Las intenciones y los buenos deseos se quedan en el papel de ahí a los hechos queda mucho sendero por recorrer.

En lo que respecta a este capítulo (análisis de los resultados) como se habrá podido evidenciar no sólo analizamos los procesos de muerte de la lengua aimara en la comunidad de **Marka Kunka**, también describimos su vigencia en **Saqsani**. Se ha podido constatar que la lengua aimara en **Marka Kunka** tiende a disiparse. Uno de los indicios que confirman esta aseveración tiene que ver con la mudanza casi completa de los niños y niñas hacia el quechua. En este contexto, la transmisión del aimara a las futuras generaciones se ha roto, casi la mayoría son socializados en quechua y con el contacto con la escuela van aprendiendo el castellano. En ese entendido, el quechua pasó a ser la lengua de los niños y el aimara la lengua de los adultos y ancianos.

En **Saqsani** el panorama de la lengua aimara y quechua es distinto a lo ya descrito. En este contexto el aimara tiene otro rostro, los niños y niñas usan aimara en todos los contextos de la comunidad incluyendo la escuela. En ese sentido, en este contexto no se pude hablar de la muerte del aimara. Sin embargo, conviene notar que las actitudes hacia el aimara no son favorables. Los padres de familia dan más valor al quechua y al castellano que a la propia lengua (aimara) lo cual influye en el debilitamiento de esta lengua.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La gente en las comunidades aimaras del **ayllu Sikuya** crea y recrea sus actividades locales en la lengua aimara y quechua. La dinamicidad que le brindan a estas lenguas se da en niveles dispares siendo la de mayor uso el aimara en **Saqsani** y quechua en **Marka Kunka**. En este apartado a modo de cierre se realizan algunas conclusiones a partir de los hallazgos identificados durante el trabajo de investigación en las dos comunidades: **Marka Kunka** y **Saqsani**, las conclusiones se harán en ese orden.

5.1 Debilitamiento del aimara y fortalecimiento del quechua en Marka Kunka

Uno de los factores causantes de la debilidad de la lengua aimara en **Marka Kunka** ha sido la presencia de los pueblos circundantes al **ayllu Sikuya**. Por un lado, está Chayanta y por otro las localidades mineras: Llallagua, Catavi y Siglo XX. En estos lugares se asentaron personas del departamento de Cochabamba cuya lengua indígena era el quechua, muchos se dedicaron al comercio y a la minería. Desde su llegada a estos espacios, mantuvieron contacto con los **ayllus** vecinos entre ellos los **Sikuya**. Por su parte, los **Sikuya** como otros **ayllus** de la zona (Chullpa, Laymi, Jukumani, Chayantacas) acudieron desde un inicio a estos pueblos, sin embargo, conviene resaltar que estos encuentros no estaban dentro del marco del respeto entre ambos grupos. Según los testimonios extraídos se sabe que tanto la gente del pueblo como de las minas trataban a la gente del **ayllu Sikuya** en condiciones serviles. Estas actitudes, por parte de la clase minera han influido en la difusión del quechua respectivamente al debilitamiento del aimara en las comunidades circundantes a los centros mineros. Las comunidades (**Q'uwani**, **Qapunita**, **Umiri**) pertenecientes al **ayllu Sikuya** fueron adquiriendo tempranamente el quechua como medio de comunicación. Las mujeres de estas comunidades producto de los matrimonios fueron a vivir a **Marka Kunka**, ellas amamantaron a sus hijos en quechua. La llegada temprana de estas mujeres a **Marka Kunka** ha provocado la propagación paulatina del quechua en la población joven.

Otro de los factores que ha incidido en el debilitamiento del aimara en la comunidad de **Marka Kunka** son las ideologías negativas que se han ido construyendo desde dentro y fuera del **Ayllu**. En otros términos, tanto las personas de los centros mineros como las

personas ya quechuizadas del **ayllu** reaccionaban con desprecio hacia la lengua aimara calificándola, éstos últimos, como **ñaqta** 'fea'. Esto es señal de que la lengua aimara no fue valorada, en esta situación conviene preguntarnos ¿qué estrategias lingüísticas se pueden aplicar cuando la lengua que se quiere revitalizar se presenta ante los ojos de la sociedad como una problema? Una de las respuestas y quizás la más atinada en estas circunstancias es crear una imagen positiva de la lengua a través del lenguaje. Si por medio del lenguaje se puede desprestigiar a las personas, entonces, considero que a través del lenguaje se puede revertir una situación negativa. Sin embargo, en los hechos, probablemente el proceso de revitalización del aimara sea más complejo.

Otro punto que conviene señalar es la presencia masiva de la lengua quechua en los centros mineros, esta situación ha despertado en los miembros del **ayllu Sikuya** el interés por esa lengua. En estos espacios alejados de las comunidades el quechua era la lengua de trabajo y del comercio.

Los **Sikuya** como otros realizan viajes de manera permanente cada fin de semana; van a vender sus productos agrícolas; asimismo van a comprar productos de primera necesidad: arroz, fideo y azúcar. Incluso algunos van a trabajar como ayudantes de albañil por tiempos prolongados. Ese contacto constante con Lallagua ha provocado en los vivientes de **Marka Kunka** el deseo y la necesidad de aprender el quechua y el castellano, de ahí que ellos exigen a la maestra la enseñanza de esta lengua.

Asimismo, los **Sikuya** alentaron en sus comunidades el uso del quechua, porque entendían que al igual que el castellano les iba a permitir relacionarse con gente del pueblo en igualdad de condiciones. De esa manera, la lengua quechua fue vista como lengua de prestigio dentro la comunidad y la lengua aimara como lengua **ñaqta** 'fea', esta idea negativa hacia la lengua aimara se ha ido difundiendo por las comunidades rurales. Producto de esta desvalorización de la lengua aimara ahora se usa quechua como lengua de comunicación en el hogar y en la comunidad, por ejemplo, las reuniones comunales se convocan y ejecutan en quechua, es decir, las reuniones comunales ya no se desarrollan en aimara: desde el inicio hasta el final se usa principalmente el quechua.

La comunidad no es el único espacio de uso del quechua. La familia en **Marka Kunka** se ha apropiado del uso de esta lengua. Las futuras generaciones son socializadas en lengua quechua. Según observaciones y charlas sólo dos niños usan aimara en sus

casas: Yolanda y Pedro. Ambos niños, a excepción de los demás, por la relación que mantienen con sus padres aún usan aimara en su contexto familiar. Los demás niños y niñas como Maribel tienen como lengua materna el quechua. Esta nueva generación sólo conoce palabras sueltas del aimara como: **janiwa, larit**.

Si las futuras generaciones dejan de usar el aimara con el pasar de los años esta lengua tiende a quedarse sin hablantes. En **Marka Kunka** los adultos y los ancianos son los que saben aimara, sin embargo, después de haber pasado al bilingüismo en aimara y quechua, a causa del estatus que ha ganado el quechua en la comunidad, prefieren usar esta lengua (quechua) con sus hijos e hijas. Esto nos da pie para señalar que las personas bilingües en una lengua que goza de prestigio y en otra que no, es más probable que usen con sus hijos la lengua de mayor prestigio. Sin embargo, considero que no es tan simple, sino están en juego otros factores, por ejemplo, la fuerte presencia de la lengua en un contexto determinado. En **Marka Kunka** la lengua de mayor uso es el quechua, en este caso los padres de familia prefieren usar con sus hijos el quechua y no el aimara. Sin embargo, conviene notar que hay padres de familia que producto de la migración a Llalagua y a Cochabamba han adquirido el castellano. Un caso particular es la situación de Julián Mamani, padre de una niña, él usa quechua con su hija y no castellano, esta última lengua goza de mayor prestigio que el quechua pero en **Marka Kunka** la lengua que más se usa es el quechua por eso Julián prefiere usar esta lengua con su hija. En cambio en la localidad de Catavi donde residen muchos **Sikuyas** uno de ellos Alberto Charque prefiere usar con sus hijas el castellano en vez del quechua. En suma, la persona bilingüe en una lengua que goza de prestigio y en otra que no, el uso de su lengua de prestigio dependerá del contexto.

En suma, en la comunidad de **Marka Kunka** la lengua que desplaza al aimara no ha sido el castellano sino el quechua puesto que esta lengua ha ido ganando cada vez más espacios de uso: la comunidad, escuela, familia, asimismo, los niños de la escuela y aquellos que no se encuentran en edad escolar tienen como lengua materna el quechua y por el contacto permanente que mantienen con la escuela tienen un conocimiento limitado del castellano. El castellano como lengua se ha quedado en la escuela no ha trascendido el espacio escolar. Lo que quiero señalar es que el castellano no tiene a la comunidad como espacios de uso si bien hay gente que sabe hablar el castellano prefiere usar el quechua para relacionarse con los demás miembros de la comunidad.

5.2 La situación de las lenguas en la escuela

Respecto a la situación lingüística en la escuela ésta dista de la comunidad. En la escuela se usan dos lenguas: quechua y castellano. El uso del quechua en este contexto es por la presencia de la maestra. La profesora Zulema aprendió el quechua por el contacto comercial que mantuvo durante su niñez con personas del área rural, dentro el aula usa de manera preferente el quechua desde un inicio hasta el final. Los saludos y los diálogos se realizan en quechua y castellano para comunicarse con sus estudiantes. De acuerdo a las observaciones conviene señalar que es la maestra la que se ocupa de usar la lengua castellana a nivel oral y escrito. Los estudiantes usan a menudo quechua para dirigirse a sus pares y a la maestra.

La lengua quechua no está dentro el plan curricular de la maestra, es decir, esta lengua no es objeto de enseñanza, sino es un medio por el cual la maestra puede llegar a los estudiantes para que haya mayor comprensión de los temas tratados, en otras palabras, el quechua es un medio de instrucción dentro el aula. Como tal funciona para propósitos pedagógicos, es decir, para facilitar las instrucciones pedagógicas en el aula. En ese entendido, tanto el quechua como el castellano cumplen funciones disímiles dentro el aula. Esto es una muestra de que dos o más lenguas en un mismo espacio no cumplen las mismas funciones.

El patio de la escuela es otro escenario donde los estudiantes mayormente usan quechua. En la escuela la presencia del aimara es nula, durante mis visitas a la escuela no escuché a nadie usar esta lengua. Tengo conocimiento que esta lengua en el pasado (aproximadamente hace 50 años) ha tenido eco en este espacio, sin embargo, con el pasar de los años y por la presencia de profesores quechua hablantes la lengua aimara ha abandonado por completo este escenario. En la actualidad, la lengua aimara no se usa en la escuela, los niños que hace cincuenta años todavía usaban ya son ancianos, los niños y las niñas de ahora prefieren usar el quechua.

5.3 El aimara en Marka Kunka

La lengua aimara en **Marka Kunka** se encuentra en proceso de disipación. Los niños ya no la usan en sus interacciones comunicativas. El aimara se ha retenido en los ancianos. Por su parte, los adultos pese a saber aimara prefieren usar quechua en la comunidad. En

algunos casos el aimara se ha reducido al espacio doméstico, por ejemplo, las tres familias que usan aimara en sus casas son: don Eduardo, la abuela Eustaquia y don Simón el resto prefieren usar quechua.

El uso del aimara en la comunidad de **Marka Kunka** según las observaciones no es una práctica cotidiana. De varias visitas que realicé en dos ocasiones tuve la oportunidad de escuchar aimara. La primera vez que escuché fue a la anciana de nombre Eustaquia. Ella es monolingüe cada vez que se encuentra con alguien en la comunidad usa aimara. La segunda vez fue a la señora Roberta: esposa de don Simón. Considero que es gracias a estas mujeres apegadas a la lengua aimara que ésta no ha llegado a eclipsarse por completo en **Marka Kunka**. Todo esto nos indica que el aimara en **Marka Kunka** si bien se usa en ocasiones excepcionales tiende a desaparecer, ya que, son las personas ancianas y no los niños los que usan en la comunidad.

Considero que la vitalidad de una lengua depende de la transmisión intergeneracional y del orgullo de usar esa lengua. El hecho de que la lengua aimara no se haya cultivado en las futuras generaciones es un indicio que nos hace suponer que esta comunidad al igual que **Qapunita** o **Q'uwani**, va a dejar por completo el aimara. Los restos se quedarán únicamente en los nombres de los cerros y ríos tal como ha ocurrido en las comunidades **Sikuyas** próximas a Chayanta (**Qapunita**).

En suma, el panorama social de las tres lenguas en la comunidad de **Marka Kunka** difiere una de otra. El debilitamiento de una lengua indígena por otra es una muestra de que las lenguas en contacto más allá de ser indígena o no, por lo general, una se superpone. En este caso, la lengua que se superpone sobre el aimara es el quechua porque es una lengua que al igual que el castellano es de uso de los pueblos y por gente que desde la concepción de la gente del **ayllu Sikuya** es considerado como **q`ara**. En otras palabras, el **q`ara** aparte de usar el castellano también manejaba el quechua y esa es la lengua que usa para comunicarse con la gente del área rural, por esa razón la lengua quechua va ganando terreno en **Marka Kunka** y las demás comunidades aledañas

5.4 Las tres lenguas en Saqsani

La situación social de las tres lenguas: aimara, castellano y quechua en la comunidad de **Saqsani** difiere de la realidad ya descrita en **Marka Kunka**. En **Saqsani** la lengua de

mayor uso es el aimara seguido por el quechua y por el castellano. Todos los niños de la escuela sin excepción usan aimara para comunicarse con sus pares o con los miembros adultos de la comunidad. La lengua aimara en la comunidad es funcional puesto que es de uso frecuente en los diferentes espacios comunales. La familia es un escenario donde se usa aún el aimara. Este espacio acoge, en algunos casos, también a la lengua quechua, específicamente tres familias usan quechua, el resto (15 familias) usa con mayor frecuencia aimara. Dentro el hogar las madres y los padres de familia educan a sus hijos e hijas en lengua aimara. En ese entendido, la primera lengua que aprenden desde la infancia es el aimara. De niños junto a sus pares siguen usando aimara en los espacios de pastoreo y siembra, de ahí que el uso del aimara trasciende el espacio familiar para insertarse en la comunidad. En este espacio más amplio, los niños y los adultos interactúan en aimara, de igual forma los ancianos. La comunidad se constituye en un lugar donde se recrea y se difunde el aimara a las generaciones más jóvenes.

Los adultos, jóvenes y niños cuando se encuentran en la comunidad intercambian sus ideas en aimara, de igual forma usan esta lengua para dialogar con la naturaleza. Desde la concepción indígena su entorno natural posee, al igual que un ser humano, vida de ahí que entablan diálogos en lengua aimara porque, según, ellos esa es la lengua que entienden los cerros, la piedra, los ríos y la **Pachamama**. En esta parte conviene detenernos, a analizar la concepción de los comunarios del **ayllu Sikuya** respecto al uso del lenguaje con el entorno natural. Desde la academia se sostiene que el lenguaje es eminentemente una facultad humana, es decir la lengua “equivale a un código que utiliza determinada colectividad de hablantes para comunicarse entre sí” (Escobar 1972: 84), asimismo, otro autor señala: “el hombre es el ser que posee las mayores posibilidades informativas” (Rojas 1998: 88). Escobar (1972) desde una visión tridimensional ve a la lengua como un código, como un conjunto de signos, como un instrumento de comunicación en tanto sirve como un medio para llegar a un destinatario y por último, posee una dimensión social. Por su parte, la definición de Rojas (1972) no dista mucho de la anterior ya que entiende que la lengua constituye en un factor de la condición humana. En suma, son dos visiones lingüísticas antropocéntricas. Sin embargo, mediante charlas con las personas de la **Saqsani** y de **Marka Kunka** pudimos notar que el lenguaje no es solamente desarrollado entre los seres humanos sino también con el entorno natural. Es decir, las piedras y las montañas son seres con los que se puede conversar, para ellos lo que les rodea no son objetos inertes, sino al igual que una persona tiene vida, por

ejemplo, para explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor parten de su entorno. Ellos creen que el aimara se continúa usando porque el agua que beben los niños es la que contiene aimara. En síntesis, la teoría lingüística construida por los académicos no tiene relación con la práctica lingüística en las comunidades ya señaladas.

Volviendo a la situación del aimara, ésta sobrepasa la comunidad puesto que se usa en las comunidades aledañas tales como: **Machaya, Llallawita e Inkachallwiri**. Todas estas comunidades incluyendo **Saqsani** pertenecen al cabildo **Jach'a Jilawi**. Miembros de estas comunidades al encontrarse en los espacios de pastoreo recurren al aimara para dialogar. Asimismo, cuando realizan sus actividades festivas y dirigenciales usan aimara. Entonces, el uso del aimara no se restringe simplemente a lo familiar y comunal, sino trasciende estos espacios, sobre todo, el espacio mismo de **Saqsani**. En ese sentido, la comunidad se constituye en un espacio abierto donde la lengua aimara se habla. Sin embargo, conviene notar que este espacio tiene un límite con los demás cabildos, uno de ellos es el cabildo **Ch'uri Jilawi**. Las comunidades que se encuentran en él manejan el quechua. Cuando se encuentran personas de ambos cabildos usan quechua y no aimara. En suma, la lengua aimara no trasciende el cabildo **Jach'a Jilawi**.

En **Saqsani**, según los datos obtenidos, la lengua aimara goza de buena salud. Esta situación se debe a la poca presencia de mujeres quechua hablantes a diferencia de **Marka Kunka**. En **Saqsani** existen dos mujeres de zonas (Qapunita y Umiri) ya quechuidas: doña Úrsula y doña Tiburcia. En ese entendido, la poca presencia de mujeres quechua hablantes y su tardío arribo a **Saqsani** ha sido otra de las causas para que el aimara continúe vigente en **Saqsani**.

5.5 Las lenguas en la escuela de Saqsani

En lo que respecta al uso de las tres lenguas en la escuela, señalar que todos los niños y niñas usan aimara. La escuela es un espacio donde niñas y niños de las comunidades vecinas se reúnen los cinco días de la semana. En el patio o dentro el aula los niños se comunican en aimara. En este espacio se dan cita niños con diferentes grados de conocimiento del aimara puesto que hay niñas y niños que su lengua materna ha sido el quechua y es en la escuela donde ellos por el contacto con niños aimara hablantes aprenden esta lengua.

La escuela como institución no brinda apoyo pedagógico en el fortalecimiento del aimara. Los cuatro maestros que trabajan en la escuela de **Saqsani** no hablan aimara, asimismo, esta lengua no se encuentra dentro el currículo de la escuela. Lo que quiero resaltar en este punto es que el aimara, por parte de la maestra, no tiene presencia a nivel oral ni a nivel escrito, únicamente, los niños y niñas que asisten a la escuela usan el aimara en los ámbitos de la escuela.

Cuando estos niños desean comunicarse con sus maestros recurren al quechua. En ese entendido, la lengua que vincula a ambos actores es el quechua y no el aimara. Dentro el ámbito escolar las tres profesoras y el profesor hablan aparte de castellano el quechua. Esta lengua junto al castellano son utilizadas por las profesoras durante sus actividades pedagógicas siendo el castellano de uso oral y escrito a diferencia del quechua que se lo utiliza en el aula como medio de instrucción y de comunicación. Es decir, el quechua dentro el aula se usa para enseñar los contenidos curriculares del tronco común.

Si bien el quechua y el castellano son de importancia para los maestros durante sus actividades didácticas, el aimara se ha ido consolidando más en los niños y niñas sobre todo en aquellos provenientes de familias quechua hablantes. Los niños durante sus actividades recreativas en la escuela usan el aimara. En ese entendido, podemos manifestar que los niños, cuya lengua materna es el quechua, en la escuela por el contacto con niños aimara hablantes se aimarizan. En otras palabras, si dentro la familia la madre, como en el caso de Nelson y Fabio, les ha transmitido el quechua y no el aimara, los miembros de la comunidad (niños y niñas) gracias a la interacción constante van a incidir en la reapropiación del aimara. En síntesis, en este caso la madre no es el único agente que puede garantizar la continuidad de la lengua aimara, sino la comunidad. En **Saqsani** los estudiantes prefieren usar el aimara porque es su lengua materna de una gran mayoría y porque es la lengua de uso frecuente en su entorno comunal y familiar. Por ese lado, a la lengua aimara no lo podemos ver como una lengua en peligro de desaparición al menos en la comunidad de **Saqsani**, sin embargo, vista desde el lado más general o amplio, es decir, a nivel de **ayllu** la lengua aimara tiende a descender porque van disminuyendo los usuarios de esta lengua.

5.6 El quechua en la comunidad de Saqsani

El quechua es la segunda lengua de mayor uso en **Saqsani** después del aimara. Esta lengua se usa en la escuela y en la comunidad. En **Saqsani** de un total de 15 familias tres usan quechua. Una de las particularidades de estas familias, al menos de dos, es que las madres son oriundas de comunidades donde la lengua de mayor uso es quechua, de ahí que ellas transmiten esta lengua a sus hijos e hijas.

Otra de las vías por la que entró el quechua fue la escuela. En esta institución entraron a trabajar maestros de habla quechua quienes desde un principio demandaron a los padres de familia mayor uso del quechua en los niños y niñas de la comunidad. Estas actitudes de los maestros a favor del quechua ocasionaron que los mismos padres de familia vayan inclinándose a favor del quechua. Entienden que el quechua como el castellano les va a permitir establecer relaciones igualitarias con la gente de los centros mineros.

En la localidad de Llallagua la lengua indígena de mayor uso es el quechua, principalmente en los centros comerciales donde gente del área rural se dan cita cada fin de semana. Esta situación de la lengua quechua induce a los comunarios de **Saqsani** a tener un interés mayor a favor del quechua, sobre todo, en los padres de familia quienes impulsan a sus hijos a aprender quechua además del castellano. La idea de aprender las dos lenguas mayoritarias está ligada con el abandono de sus comunidades. Mucha gente migra a los centros urbanos de su entorno incluso a las ciudades como Cochabamba. Muchos comunarios en especial los hombres migran de manera temporal a las poblaciones mineras a trabajar. Por el contacto con estas poblaciones muchos comunarios de **Saqsani** han aprendido el quechua. En ese entendido, las urbes se han convertido en espacios de aprendizaje del quechua para la población del **ayllu Sikuya**.

5.7 La situación del castellano

Respecto al castellano, esta lengua, como en **Marka Kunka**, ha ingresado a **Saqsani** de la mano de la escuela. Esta institución en la comunidad, desde un comienzo, ha puesto en marcha un conjunto de actividades pedagógicas invisibilizando los saberes locales de esta comunidad entre ellas el aimara. La entrada de la escuela trajo consigo maestros bilingües en castellano y quechua. En las actividades pedagógicas del maestro el castellano y el quechua pasaron a ser la lengua de instrucción. En el caso del castellano

ésta fue objeto de estudio. El castellano a diferencia de las dos lenguas indígenas es la única que se usa a nivel oral y escrito. La escritura se realiza desde primero básico, los profesores para cumplir con este propósito recurren a metodologías tradicionales como la repetición. De esa forma, los niños y niñas de la escuela aprenden a leer y a escribir palabras sueltas y frases completas. La escuela es donde los niños tienen su primer contacto con el castellano por la presencia de maestras castellano hablantes.

El castellano fuera de la escuela es casi nulo, es decir en la familia y en los diferentes espacios de la comunidad el castellano no se usa a nivel escrito ni a nivel oral, aunque es importante señalar que algunos jóvenes y niños de la comunidad están expuestos a esta lengua por la entrada de aparatos modernos como la televisión y los reproductores de DVDs. La entrada de la electricidad ha ocasionado que en **Saqsani** muchas personas compren estos aparatos tecnológicos los cuales les permiten ver películas norteamericanas en su mayoría dobladas al español, si bien esta actividad no es recurrente en **Saqsani**, es una muestra de que los niños y los jóvenes aparte de la escuela la televisión es otro canal por donde en la actualidad está entrando el castellano.

A modo de concluir, la situación de las tres lenguas en ambas comunidades (**Marka Kunka** y **Saqsani**) es dispareja, mientras en **Marka Kunka** el aimara se va eclipsando en **Saqsani** se sigue usando en todos los ámbitos de la comunidad. Estas dos situaciones sociolingüísticas en un mismo **ayllu** es una muestra de que la lengua aimara no se ha debilitado al mismo tiempo en las comunidades, sino ha tenido que pasar varios años para que su debilitamiento ocurra. En esta situación del debilitamiento del aimara en parte ha influido las políticas educativas y administrativas del Estado boliviano. El Estado desde la fundación de la República ha actuado a espaldas de la población indígena, sus políticas económicas y educativas han sido desde un inicio monoculturales, desde un comienzo se pretendía inculcar el sentido de la bolivianidad en la sociedad por encima de otras identidades culturales: aimara, quechuas, guaraníes entre otros. A ese espacio político solo tenían acceso las personas con poder económico, en ese entendido el Estado se había convertido en un espacio privilegiado de unos cuantos. La clase criollo-mestiza había monopolizado el poder con ella la lengua castellana oficializándola en lo legal y en la práctica. Sin embargo, después de la destitución de Gonzalo Sánchez de Lozada (2003) los movimientos indígenas bajo los mecanismos de la democracia liberal (el voto) acceden a los espacios de poder: como las alcaldías, las prefecturas y la presidencia. El 2005 Evo Morales es elegido como presidente de Bolivia, a partir de ese entonces los

movimientos indígenas mediante la Asamblea Constituyente instalada en la ciudad de Sucre, intentan reconfigurar el Estado- Nación.

Desde la Asamblea Constituyente los pueblos indígenas a través estrategias como el Pacto de Unidad⁴³ y bajo la convicción de que su hora ha llegado pretenden refundar el país hecho que ha generado una revolución simbólica cultural impregnando lo étnico a nivel nacional. Después de varios tropiezos, uno de ellos que la nueva carta magna sea aprobada por dos tercios, recién en el 2009 la nueva Constitución Política del Estado fue aprobada por dos tercios de la población votante, la cual hace hincapié en la pluralidad, asimismo reconoce la funcionalidad de las lenguas indígenas⁴⁴.

Desde que Evo Morales accedió al poder numerosas carteras fueron ocupadas por indígenas como el ministerio de aguas, relaciones exteriores y justicia entre otros. Vale decir, la interculturalidad en Bolivia se va construyendo en la medida en que los sectores excluidos van ocupando espacios públicos. Dado el carácter pluriétnico y neocolonial del país resulta imposible pensar en la interculturalidad ligada a la participación indígena en los espacios de poder, por tanto en la toma de decisiones políticas para la conducción del país. En ese contexto, la interculturalidad ya no tiene que ver con las relaciones armónicas entre indígenas y no indígenas (Toranzo 2006). En suma, la interculturalidad en estos tiempos tiende a ser conflictiva, el acceso cada vez a más espacios de poder, por parte de los indígenas, ha sido rechazado por los sectores hegemónicos quienes se resisten en perder sus privilegios políticos de la cual gozaron durante más de 180 años.

En torno a la interculturalidad giran nociones como descolonización e intraculturalidad. A través de la descolonización los indígenas pretenden llegar a una autentica interculturalidad de ahí que intentan fundar una educación descolonizadora: “La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad” (Art. 78 inciso 1). Respecto a la intraculturalidad los

⁴³ Conformado por el Consejo Nacional de Ayllus y Markas de Qullasuyu, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, la Asamblea del Pueblo Guaraní, la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, la Federación Nacional de Mujeres de Bolivia “Bartolina Sisa” y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.

⁴⁴ Artículo 1.

Bolivia se constituye en un Estado [...] *Plurinacional* [...], *intercultural, descentralizado y con autonomías*. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico [...].

Artículo 5.

I. Son *idiomas oficiales* del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana [...].

indígenas no pretenden volver al pasado, sino retomar fuerzas desde sus diferencias culturales para encarar nuevos desafíos políticos en un contexto tan diverso como el nuestro.

En síntesis, los indígenas en el contexto boliviano en casi tres décadas han pasado de una absoluta inopia a ser sujetos políticos situados en diferentes espacios públicos desde donde, ahora junto con la clase criollo-mestiza, conducen la vida política de Bolivia, por ejemplo, en el caso del **ayllu Sikuya**, el sub alcalde es miembro del **ayllu** quien es elegido bajo el marco democrático del **ayllu**, es decir a través del voto colectivo y bajo el sistema rotatorio. Dada esta nueva realidad política por la que viene atravesando Bolivia conviene preguntarnos qué implicancias va a generar a nivel lingüístico, es decir, cuál será la situación del aimara dada la nueva realidad política de Bolivia. Sin duda toda esta situación convoca a realizar futuras investigaciones en este nuevo escenario político.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

Teniendo en cuenta la realidad social de la lengua aimara en las comunidades del **ayllu Sikuya** se elabora una propuesta que contribuya al fortalecimiento de esta lengua en los diferentes ámbitos de la comunidad. La presente propuesta se basa en las inquietudes y percepciones de las autoridades y de los padres de familia respecto al fortalecimiento de la lengua aimara. Conviene señalar que la propuesta, en caso de aplicarse, estará abierta a las sugerencias que puedan hacer los interesados a fin de enriquecer las actividades que componen el proyecto.

Título del proyecto: ***difusión del aimara hacia los niños y niñas.***

6.1 Planteamiento del problema

La lengua aimara en el **ayllu Sikuya** se está debilitando sobre todo en la comunidad de **Marka Kunka** donde los niños/as en edad escolar no usan aimara en sus interacciones comunitarias y educativas. En la escuela, como en la comunidad, la lengua de preferencia es el quechua. Esta lengua está desplazando paulatinamente al aimara de los diferentes espacios de la comunidad. Una de las razones que contribuyen para que ocurra esta situación es la creación de una ideología negativa en torno a esta lengua. El contacto desigual que se ha generado entre la gente del **ayllu Sikuya** con personas de los centros mineros (Llallagua y Catavi) y de los pueblos (Chayanta) ha ocasionado que los hablantes del aimara vayan adoptando una actitud negativa en contra de la lengua aimara.

En la comunidad la escuela ha sido una de las instituciones que ha ido priorizando, casi desde un inicio, el uso del quechua y del castellano. Los maestros que ingresaron a trabajar durante sus prácticas didácticas usaron como lengua de instrucción quechua y castellano, esta última lengua se usó en el aula tanto a nivel oral como a nivel escrito. La ausencia de políticas educativas acordes a la realidad lingüística de las comunidades del **ayllu Sikuya** ha ocasionado que el aimara pase a la ignorancia y al olvido. En ese sentido, la escuela, como los espacios urbanos, ha influido para que el aimara vaya perdiendo cada vez más hablantes.

Otra de las razones para que el aimara vaya cada vez más en declive es la constante migraciones del campo a los centros mineros y ciudades capitales de Bolivia. Muchas personas, en especial los hombres, ingresan a estos espacios donde van adquiriendo nuevos códigos culturales: lengua castellana, vestimenta entre otros. En ese sentido, muchas veces ya no es la escuela la encargada de castellanizar sino es a causa del contacto con personas castellano hablantes donde los muchos comunarios han ido adquiriendo el castellano. Este nuevo comportamiento lingüístico influye de manera negativa al desarrollo del aimara.

Dada esta realidad con la presente propuesta se pretende revertir esa situación de subalternización de la lengua aimara a través de un trabajo mancomunado con los miembros del **ayllu**: niños/as, adultos y ancianos. Con el proyecto se pretende expandir el aimara en la comunidad de **Marka Kunka**, puesto que según los datos obtenidos en esta comunidad se pudo constatar que el aimara, a diferencia de la comunidad de **Saqsani**, se encuentra en proceso de disipación, asimismo, es una lengua que ha pasado a ser de los adultos y de los ancianos mas no de los niños. Por esa razón creemos pertinente realizar esta actividad que va a ir en beneficio de la lengua aimara y de la comunidad.

6.2 Justificación

Esta propuesta es para la comunidad de **Marka Kunka** puesto que en esta zona la lengua aimara tiende a disiparse en la familia y la comunidad. En ese entendido, es justificada la realización de esta actividad con los niños/as de esa zona, que además va a servir de base para la realización de actividades similares en otras comunidades (**Q'uwani y Qapunita y Umiri**) donde el aimara tiende a desaparecer.

Con esta propuesta lingüística, de alguna manera, vamos a responder a las inquietudes de los padres de familia quienes señalan que es importante usar las tres lenguas (aimara, quechua y castellano) dado que el contexto multicultural en el que se encuentran así lo demanda. Según ellos el aimara les va a permitir dialogar con personas de comunidades como **Saqsani** o **Machaya**, el quechua, según ellos, es necesario porque usan en la misma comunidad y en Llallagua. Por su parte, el castellano les es necesario para comunicarse con la maestra o cuando se encuentren en las ciudades. Esta realidad lingüística en la que se encuentran inmersos los miembros de **Marka Kunka** incide en la adquisición de esta lengua en la generación joven, puesto que, según ellos, es una

herramienta para comunicarse no sólo con los aimara-hablantes del mismo **ayllu**, sino con comerciantes paceños que vienen a Llallagua.

En **Marka Kunka** los niños que asisten a la escuela han dejado de usar la lengua. La lengua que han ido adquiriendo en su familia ha sido el quechua producto de su socialización primaria en esta lengua. Lo que se pretende con esta propuesta es difundir el aimara en los niños quechua hablantes de **Marka Kunka**. En ese entendido, los directos beneficiarios con esta propuesta serán, sobre todo, los 10 niños que asisten a la escuela. Por todo esto, consideramos justificada la realización de este proyecto con los niños/as de ese lugar.

6.3 Objetivos del proyecto.

6.3.1 Objetivo general

Fortalecer el aimara en la comunidad de **Marka Kunka** con la participación de los comunarios.

6.3.2 Objetivos específicos

Ampliar el uso del aimara en los 10 niños que asisten a la escuela de **Marka Kunka** a través de la interacción con los adultos y niños aimara-hablantes de la comunidad de **Llallawita y Saqsani**.

6.4 Finalidad

La finalidad del proyecto es que la lengua aimara sea reconocida como lengua de prestigio en el Norte de Potosí.

6.5 Condiciones preliminares

Existen las condiciones para llevar adelante esta iniciativa lingüística. Los padres de familia como los niños están predispuestos a participar en los procesos de re adquisición de la lengua aimara. Asimismo, las autoridades locales tienen interés en llevar adelante esta iniciativa en la comunidad de **Llallawita**.

En la ampliación del aimara en la población joven de **Marka Kunka** está previsto trabajar con miembros de la comunidad. En **Marka Kunka** hay personas adultas que pueden brindarse a participar en el proyecto como facilitadores, uno de ellos es Julián Mamani Mareño y el otro es Fidel Yapura de la comunidad de **Saqsani**. La iniciativa de trabajar con miembros de la comunidad va a ser amplia, en el sentido de que no sólo se trabajará con miembros de **Marka Kunka**, sino con niños de las comunidades vecinas: **Saqsani**, **Inkachallwiri** y **Saqsani**.

Los 10 niños de **Marka Kunka** irán a **Llallawita** para la ampliación del aimara. Esta comunidad se constituirá en nuestro espacio de aprendizaje. A este espacio, además de los 10 niños de **Marka Kunka**, se va a invitar a 10 niños de **Llallawita** e **Inkachallwiri** y a 5 niños de **Saqsani** quienes vendrán en calidad de transmisores de la lengua aimara. Entre **Saqsani** y **Marka Kunka** se encuentra **Llallawita** e **Inkachallwiri**. Ambas comunidades están a tres kilómetros de **Marka Kunka** por lo que el traslado de estos niños/as desde **Marka Kunka** es factible. En suma, existen los recursos humanos para llevar a delante esta iniciativa con los niños/as de **Marka Kunka**.

6.6 Población meta

Nuestra población meta son 10 niños de la comunidad de **Marka Kunka**.

6.7 Plan de actividades para los seis meses que durará el proyecto

Las actividades lingüísticas que se van a realizar estarán encaminadas, concretamente, a la parte oral de la lengua aimara. En ese entendido, el proyecto priorizará lo oral antes que lo escrito. Esta iniciativa de iniciar el proyecto reforzando lo oral nos va a permitir, en el futuro, tener mayores insumos lingüísticos que nos van a ayudar aterrizar con mayor eficacia en la literacidad del aimara.

Todas las actividades que estén dirigidas a la revitalización de la lengua aimara se realizarán los días sábados de cada semana con una duración de cuatro horas diarias. El primer mes estará destinado a los contactos institucionales con las autoridades de **ayllu Sikuya**. Del segundo al quinto mes estará destinado al proceso mismo de revitalización de la lengua aimara. En el último mes del proyecto está previsto realizar los informes correspondientes que den cuenta sobre los avances del mismo.

Las personas encargadas de llevar a cabo las actividades de revitalización del aimara en **Llallawita** serán miembros de la comunidad, un facilitador externo y aproximadamente diez niños de **Llallawita** y 5 de **Saqsani**. La idea de incorporar a los diez niños aimara hablantes en el proceso de revitalización del aimara radica en el uso cotidiano que le dan a esta lengua en el ámbito familiar y comunal. Recordemos que muchos niños en la comunidad de **Saqsani** adquieren el aimara gracias al contacto con niños aimara hablantes. Lo que se pretende hacer con el proyecto es rescatar esa metodología para fortalecer el aimara en **Marka Kunka**. La razón de incluir en el proyecto a los miembros de la comunidad es precisamente para que ellos se vayan apropiando de esta iniciativa a fin de darle continuidad después de los seis meses que va a durar el proyecto.

A continuación detallamos las actividades que se van a realizar para la revitalización de la lengua aimara en **Llallawita**.

Tiempo: 1er mes

Actividades preliminares:

- Primeros encuentros a nivel institucional, contactos con las máximas autoridades del **ayllu Sikuya** en la localidad de Llallagua.
- Reunión con las autoridades del cabildo **Ch'uri Jilawi** y **Jach'a Jilawi**.
- Elaboración de las estrategias en base a los resultados de la investigación para la revitalización de la lengua aimara.
- Ejecución del proyecto en la comunidad de **Llallawita**.

Tiempo: 2 do mes

Actividad 1

Phasa

En la comunidad de **Llallawita** hay un anciano (Eduardo) que solamente habla aimara. Vamos a su casa para que nos relate algunas leyendas como por ejemplo, el origen de la **phasa** (arcilla blanca que se usa para comer con papa). Próxima a la comunidad de **Marka Kunka** y **Saqsani** se encuentran reservorios de **phasa** uno de ellos se llama: **Tawaqu ñuñu**. Los niños desde temprana edad incursionan a estos espacios a extraer

esta arcilla con pequeñas picotas y estacas de madera. Aprovechando la presencia del anciano no sólo conoceremos la leyenda en torno a la **phasa**, sino conoceremos sus bondades alimenticias y curativas. Durante esta actividad el abuelo monolingüe más los niños aimara hablantes impregnarán la comunidad con el aimara.

Metodología

Se formarán ocho grupos de niños, cada uno estará conformado de tres niños, asimismo, en cada uno se incluirá dos o un niño aimara hablante. En la casa del anciano: los niños formarán una media luna a fin de que puedan verse de frente con los demás compañeros.

La charla del anciano estará dividida en dos partes, en la primera relatará sobre el origen de la **phasa**, los procesos que se siguen para extraerla, sus bondades curativas en la comunidad y los beneficios alimenticios. La segunda parte de esta actividad estará destinada a las preguntas que vayan a realizar los niños. En esta actividad los niños en grupos de tres realizarán preguntas en aimara. La elaboración de la pregunta estará a cargo del grupo; pero el que realice la pregunta será el niño que domine más aimara en el grupo:

Kawkinra phasa uthisti? '¿Dónde hay phasa?'

Kuntakiraki sirwisti? '¿Para qué sirve?'

Kunanpisa phasa manq'asi? '¿Con qué se come?'

Actividad 2

Feria en Llallagua

Todos los domingos hay una feria (**Waka qhatu**) en la localidad de Llallagua, los comunarios de **Marka Kunka** y de otras comunidades acuden a esta feria a vender sus animales: vacas, ovejas, chivos y burros. No sólo van a vender sus animales, sino también van a comprar. En ese entendido los días domingos en la comunidad son distintos: hay poca gente, la mayoría se dirige a Llallagua a realizar sus actividades comerciales. En ese entendido, lo que se pretende es rememorar estos eventos tan familiares para los niños y niñas. Al inicio el facilitador de la comunidad en lengua aimara relatará a los niños las actividades que se realizan en la feria con la ayuda de dibujos. Una vez concluida el relato del facilitador, los niños y niñas dibujarán los productos que

compran los domingos en la feria y los animales que usualmente compran. Luego un miembro del grupo expondrá en plenaria los objetos y los animales que se adquieren en la feria dominical.

La duración temporal de cada actividad la establecerá el facilitador en coordinación con los estudiantes.

Metodología

Las actividades se desarrollarán en tres modalidades de trabajo: exposición, taller y plenaria. El facilitador en lengua aimara expondrá al grupo mayor las actividades que se realizan en la feria los días domingos en la localidad de Llalagua. Luego se realizará un pequeño taller donde los niños y niñas tendrán la tarea de dibujar en una o dos hojas de papel los objetos, los alimentos y animales que compran o venden en la feria. Una vez concluida esa actividad un miembro del grupo en plenaria dará a conocer al grupo mayor el producto final del trabajo en equipo, por ejemplo, en lengua aimara dirá: **Akaru iñast'apxama lurataña. Akaru waka, dominguna waka Llallawata alasipta** 'vean los que hicimos, es una vaca, el domingo lo compramos de Llalagua'. En estos los facilitadores o los niños pueden intervenir y decir en aimara: **Kuna qhaturaki Llallawaru apta** 'qué llevan para vender en la Llalagua'. Todo esto se realizará para generar una conversación. El espacio donde se realizarán estas actividades será la casa de Andrés **Wich'ukira (Julanqu)**.

Actividad 3

El Cabildo

Los niños de **Marka Kunka**, de alguna manera han presenciado las actividades que se realizan durante un cabildo, en ese sentido, esta actividad no va a estar alejada de su realidad. Cuatro comunidades forman un cabildo, asimismo, se dice cabildo a la actividad festiva que realiza la máxima autoridad de cada cabildo (**Jilanqu**). Para nuestra actividad se invitará a la autoridad del cabildo para que nos vaya relatando en aimara los detalles de las actividades que se realizan en el cabildo. Es decir, esta autoridad nos relatará las actividades que realizó junto a su esposa o **Mamat'alla** durante los tres días que duró el cabildo. Los niños en pares escucharán atentamente el relato del **Jilanqu** para luego reproducirlo.

Metodología

Esta actividad se trabajará en grupos de a dos, el mismo estará integrado por uno o dos niños expertos en aimara, es decir dos niños de **Llallawita** y uno de **Marka Kunka**. Ambos escucharán atentamente el relato del **Jilanqu**, una vez concluida la actividad del **Jilanqu** el niño aimara hablante usando su lengua materna reproducirá de manera oral las actividades descritas por el **Jilanqu** a su compañero de grupo. El niño quechua hablantes escuchará atentamente el relato de su compañero para luego reproducirlo dirigiéndose al grupo mayor ya sea en aimara o en quechua.

Actividad 4

*La fiesta del **Ch'uri***

Cada año en la localidad de Aymaya se celebra la fiesta conocida como **Ch'uri** 'niño'. Las imágenes de esta fiesta son grabadas en CDs y comercializadas en los mercados de Llallagua. Para esta ocasión aprovecharemos la televisión y el reproductor de DVD que tiene el **Jilanqu** para ver, a través de la televisión, las actividades que se realizan en Aymaya el 9 de octubre. Muchos niños y niñas no van con sus padres a Aymaya por la larga distancia que hay entre **Marka Kunka** y esta localidad, en ese sentido, el video de la fiesta nos permitirá comprender lo que sucede en Aymaya.

Metodología

Los facilitadores preguntarán a los niños y niñas sobre las imágenes mostradas en los DVs: **Kunra iñasipta?** '¿Qué vieron?' **Ispa kunamansa?**, '¿cómo eran los trajes?' **Kunampira thuqupxi?** '¿qué instrumentos usaban para bailar?' **Khitisa nuwasi?** '¿quienes se peleaban?'. Se insistirá que las respuestas sean en aimara. Sin embargo, las preguntas no solo estarán dirigidas a lo que se mostro en la televisión sino a aquellos eventos previos los cuales suceden en la comunidad, es decir antes de ir a Aymaya en la comunidad pasan muchas actividades, por ejemplo, los hombres van por leña para que las mujeres hagan chicha, en la noche los varones hacen pan para los invitados. Por otro lado, una vez que los pasantes y las personas hayan retornado de **Aymaya**, en la comunidad, las personas se visten de llamas y van por los cerros, al atardecer en la comunidad forman parejas de varones y al igual que a los toros los preparan para que aren la tierra y al ritmo del charango van bailando. Entonces, las preguntas también

estarán dirigidas a las actividades anteriores y posteriores a las actividades en Aymaya: el facilitador dirá: **Janira phistaru sarkasana kuna lurapxi** ‘qué cosas hacemos antes de ir a la fiesta’, **chahanaka kuna lurapxi**, ‘qué hace el varón’. Las respuestas de los niños serán en aimara en lo posible.

Actividad 5

Los lugares de nuestra comunidad

En la comunidad de **Marka Kunka** como en otras comunidades del **ayllu** hay lugares que tienen sus propios nombres, es decir, los ríos los cerros las pampas tienen sus nombres en aimara. En esta actividad se pretende acudir al cerro **Llallawaquru** desde donde se pudo divisar con amplitud a las cuatro direcciones. Los niños y niñas junto a los facilitadores irán a este cerro para observar detenidamente los diferentes lugares, para luego se dialogue en base a lo observado.

Metodología

Para esta actividad se formarán cuatro grupos de estudiantes, en cada uno estarán niños aimara hablantes. El cerro al cual se pretende acudir está distante a unos ciento cincuenta metros de la comunidad. Una vez ubicados en el cerro, los grupos se detendrán a observar a un lado específico, es decir, un grupo observará el lado Sud, otro grupo el lado Oeste, el otro grupo el Norte, finalmente el último grupo observará el lado Este. El facilitador les dirá: **Wali iñasipxata dibujañataki**, ‘observen bien porque dibujarán’. Los niños en papelografos dibujarán y pintarán lo que han observado. Luego harán conocer lo que han dibujado diciendo: **Utña akankiwa, utña khayjana q´awawa** ‘aquí está mi casa más abajo se encuentra el río’. Para esta última actividad iremos a la cancha de fútbol.

Actividad 6

Canciones

Las canciones son actividades que resultan interesantes a los niños y niñas. Desde pequeños han escuchado por la radio o a sus mismas madres cantar canciones de cuna a sus hermanos menores. Los niños aprenden rápidamente las canciones cuando tiene un contenido cercano a su realidad.

En el aprendizaje del aimara las canciones se constituyen en herramientas útiles para fortalecer esta lengua en los niños y niñas de **Marka Kunka**. Ahora la selección de las canciones pueden surgir de diferentes fuentes: se pueden comprar CDs con canciones en aimara de grupos autóctonos del departamento de La Paz (Awatiñas o Qalamarca). Escuchar canciones en aimara que provengan de La Paz va a ser una manera de escuchar otra variedad del aimara. El facilitador explicará a los niños las diferentes variedades del aimara aunque no es el propósito central de esta actividad, sino que los niños y niñas canten canciones incluyendo la mímica como los gestos de la mano.

Metodología

En esta ocasión será importante contar con una radio con reproductor de CD. En una primera ocasión es importante escuchar la música por lo menos tres veces para que los niños se vayan familiarizando con la letra de la canción. Luego, el facilitador cantará pausado y frase por frase para que los niños y niñas le sigan, después de realizar tres veces los niños volverán a escuchar la canción para ello acompañarán con los gestos.

mayata tunkaru

maya, paya, kimsa, pusi, phisqa qulilitaya
suxta,paqalqu,kimsaqalqu,llä tunka,tunka
ukhama sasina kirkiñani qulilitaya
aka jach'a anata urunxa kusiñani
ukhama sasina kirkiñani qulilitaya
aka jach'à anata urunxa thuqt'asiñani
aka jach'a anata urunxa kusiñani
aka jach'a anata urunxa thuqt'asiñani

Actividad 7

Juegos

Durante esta mañana se realizarán dos juegos que nos van a permitir desarrollar el aimara sobre todo en los niños y niñas de **Marka Kunka**. El primer juego se llama: “el camión que viene de Llallagua” y el segundo: “el camión que va a Llallagua”. Los días sábados va a la localidad de Llallagua un camión el mismo retorna el día domingo. A fin de que el juego tenga sentido para los niños acomodaremos el juego a esta realidad.

Metodología

Para ambos juegos los facilitadores, día antes, dibujarán en un papel objetos y alimentos para sirvan de insumo a los niños. Estos dibujos estarán expuestos a la vista de los niños en diferentes partes. El primer juego (el camión viene de Llallagua) consiste en lo siguiente: los niños por instrucción del facilitador formarán una fila uno tras otro, se tomarán de la cintura, la que está en la cabeza dirá: **Llallawata awturu t'anta apanipxi** 'ha llegado un camión de Llallagua ha traído pan', el resto de los niños que están detrás nombrarán los alimentos que empiecen con **p**. Los niños tendrán que observar su entorno, es decir las paredes de las casas y los árboles, porque ahí están expuestos los dibujos de los alimentos y los objetos con los que se va a trabajar. El segundo juego (el camión va a Llallagua) es casi similar. La diferencia radica en que el camión no llega sino va de la comunidad a Llallagua. Una persona, puede ser el facilitador de la comunidad que diciendo: se va el camión el que paga pasaje con algo que empiece con **m** puede subir. Los niños pueden decir **maqt'a, marka**. El niño que responda correctamente se subirá al camión, es decir se agarrará de la cintura del que ya subió, de esa forma irán recorriendo por las orillas de los ríos.

Actividad 8

Atuq Antonio

Las teatralizaciones son una excelente actividad para que los niños y niñas desarrollen una lengua. La vestimenta, los gestos y la expresión corporal son elementos que sirven de apoyo para la expresión de la lengua, en este caso, del aimara. En la comunidad hay muchos cuentos ligados con su entorno natural, por ejemplo, **P'isaqampi atuqampi apustatana**. Los niños escenificarán los cuentos.

Metodología

En comunidad se formarán dos grupos. Como actividad inicial el facilitador realizará pequeñas actividades, por ejemplo, hará que los niños de uno en uno imiten a un animal, para ello, el niño o la niña se parará sobre una piedra e imitará el sonido de un animal, por ejemplo si es del gallo dirá: [ququququ], luego retornará a su sitio. Esta actividad será para que el niño vaya perdiendo el miedo escénico poco a poco. La segunda parte de la actividad será relatar dos o tres cuentos a los niños en aimara. Se formará tres grupos

cada uno teatralizará un cuento, previamente el facilitador les entregará los disfraces a cada grupo. Los diálogos y los monólogos en las tres teatralizaciones serán en aimara.

Actividad 9

La feria en la comunidad

Para esta actividad, en la comunidad junto con los niños/as organizaremos una feria similar a la de Llallagua. Pondremos muchas cosas para vender: animales, alimentos, frutas entre otros. Un grupo de niños simularán de vendedores y otro grupo de compradores. Esta actividad ayudará a estimular el diálogo entre vendedores y compradores. La lengua que se usará, como es de suponer, será el aimara.

Metodología

Se formarán tres grupos quienes simularán de vendedores. Los tres grupos estarán conformados por los niños aimara hablantes de **Llallawita y Saqsani**. Uno de los grupos venderán animales, el segundo grupo abarrotes, finalmente el tercer grupo venderá frutas. En esta actividad los compradores serán los niños de **Marka Kunka**. Para esta actividad los facilitadores tendrán que proveer a los niños vendedores insumos para que comercialicen los mismos estarán hechos de papel o cartón si es necesario. Los diálogos que se pretende generar con esta actividad son:

Vendedor: t'anta alasita, 'cómprame pan'

Comprador: khawkhimaraki sapa maya, 'cómo vale cada uno'

Vendedor: phisqa pataka, qhawksa apata, 'cincuenta centavos cada uno, cuánto vas a llevar'

Comprador: phisqa waranqa apa, 'dame valor de cinco bolivianos'.

Actividad 10

El celular

Este aparato tecnológico (celular) ha incursionado a las comunidades como **Marka Kunka** y **Saqsani**, aunque cabe señalar que su uso no es común. En las familias, los jóvenes son los que poseen este aparato, para comunicarse con sus parientes de Llallagua, suben a los cerros más empinados a fin de obtener señal en el celular.

La actividad consiste en usar estos aparatos para comunicarse en aimara. Es una manera de ampliar la funcionalidad del aimara a fin de otorgarle prestigio lo cual va a ser ideal para su vitalidad.

Metodología

En este caso se formarán grupos de a dos, uno de los niños será aimara hablante, es decir, un niño de **Llallawita** y el otro niño será de **Marka Kunka** ambos se comunicarán por el celular. Este aparato puede ser elaborado de cartón o se les puede facilitar aparatos reales para que los niños se familiaricen a profundidad con el mismo. Los temas a ser tratados por medio de este aparato serán: familiares, laborales, académicas. Por ejemplo, en la primera situación, un niño se **Marka Kunka** se comunicará con su hermano que está en **Saqsani**. Esta actividad simulada consistirá en hablar sobre la enfermedad que sufre su hermano: qué medicamentos ha tomado para su rehabilitación, qué ha dicho el curandero a cerca de su enfermedad. En esta actividad es importante que los facilitadores previamente modelen la comunicación por celular para que los niños y niñas entiendan a cabalidad el proceso del diálogo.

Actividad 11

Nuestras comidas

La mayoría de la gente consume alimentos que cultivan en las mismas comunidades, por ejemplo, la papa, oca, papalisa, arveja, trigo y maíz. Con estos productos se elaboran las comidas: **lawá, ch'uqi phuya, phiri, k'ispiña, uqa wayk'u**. En suma hay una variedad de comidas en la región, para la elaboración de las mismas se sigue diferentes pasos, por ejemplo, la **k'ispiña** no se elabora como el **phiri**, para la **k'ispiña** primeramente hay que moler el trigo en un molino de piedra, luego con un poco de agua hay que hacer la masa y

formar con las manos pequeños trozos, finalmente hay que poner en agua y hacerla hervir.

Metodología

Para esta actividad día antes se pedirá a los niños que traigan cada uno un alimento para esto el facilitador formará grupos de a dos. Cada grupo traerá un alimento que no podrá repetirse, es decir, un grupo traerá **phiri**, el otro **lawá** y otro grupo puede traer **sara jank'a**.

Las tareas serán: cada grupo en lengua aimara expondrá los procesos que ha tenido que seguir en la elaboración del alimento que trajo, por ejemplo, dirá: **trigu mulinuru jak'uyta**, 'molemos el trigo' **masa lurta** 'hacemos la masa' **k'ispiña lurta** 'hacemos la k'ispiña' **phukuru uchanta ukana qhati** 'ponemos a la olla para qué hierba'.

Actividad 12

Las malas y las buenas lluvias

A un principio señalamos que en la comunidad de **Marka Kunka** vive aún una anciana que todavía se comunica únicamente en aimara. Ella vive como a tres kilómetros de la escuela, vive en la **jant'a** junto a su esposo. Para esta actividad pensamos acudir a ella para empaparnos y empapar a los niños con la lengua aimara. El tema a tratar con ella será las malas y las buenas lluvias. Entre los meses de diciembre a marzo en la comunidad cae granizo que no es bien vista por los habitantes, entonces se hacen diversas actividades para proteger el cultivo de esas lluvias, uno de ellos es hacer reventar dinamita en los cerros. Asimismo, para pedir las buenas lluvias se hacen actividades, por ejemplo, los niños en los cerros, con la mirada dirigida al cielo cantan diciendo: **Dios tata kunra manq'asisti tutuwa sasa qala t'urusiña** 'Dios que voy a comer ahora piedra o barro'.

Metodología

La metodología consiste en acudir al domicilio de la abuela Eustaquia o estaquita como le conocen los niños cariñosamente, Los niños escucharán a la abuela sobre las buenas y las malas lluvias que vienen a la comunidad y sobre los procesos que se deben seguir

para protegerse de la mala lluvia, asimismo, las actividades que se realizan para pedir la buena lluvia. La charla con la anciana durará dos horas, luego el facilitador realizará preguntas, por ejemplo: **Kunama saxra jallu jark'asna?** '¿Cómo se protege de la mala lluvia?' **kunalayku jark'asna?** '¿Por qué nos protegemos?'

Actividad 13

El preguntón y las presentaciones

Realizaremos dos actividades, el primero será un juego en el que el participante principal tendrá que preguntar a los demás niños en aimara. Después de la media mañana se realizará otra actividad que consistirá trabajar en pares. Ambas actividades nos ayudarán a desarrollar la lengua aimara.

Metodología

La primera actividad consiste en lo siguiente: el protagonista principal abandonará por un instante al grupo mayor, mientras tanto los demás compañeros se pondrán de acuerdo para esconder un objeto: puede ser una prenda de vestir. Cuando el niño retorne, tiene que preguntar a los demás compañeros **juk'ampi khayunkicha**, 'está más allá, **akankiti** 'está aquí', **p'anqa manqhankicha**, 'está debajo del libro') sobre la ubicación de este objeto, los demás niños sólo contestarán **jisaya**, **janiwa** o **juk'ampi khayunkiwa**.

La segunda actividad consiste en presentar al amigo, para ello formarán grupos de a dos personas. La conformación de este grupo estará compuesta por un niño que más domine el aimara y por otro que tenga poca fluidez. Antes de presentarse al público tendrán que saber sus datos, como por ejemplo de dónde es, qué le gusta hacer, cuantos hermanos tiene, qué se llama y cuál es su apellido. Entonces al momento de presentarse a los demás dirá: **Jupa Juan suti, Marka Kunkankiwa utjasi, juparu thuquña gusti**, 'el se llama Juan, vive en **Marka Kunka**, le gusta bailar'.

Actividad 14

Barro

En los alrededores de la comunidad de **Llallawita** existe abundante arcilla la cual usan para hacer sus fogones. Para nuestra actividad usaremos los recursos de nuestro entorno para aprender el aimara. Con la arcilla elaboraremos animales, insectos y aves.

Metodología

Se organizarán tres grupos, luego junto con los facilitadores irán en busca de arcilla para lo cual tendremos que ir a las orillas de los ríos donde existen abundante arcilla. Los niños y los facilitadores llevarán los instrumentos para extraer este material: pequeños palos y una bolsa bastará para nuestro trabajo. Los tres grupos extraerán bastante arcilla para trabajar en el mismo sitio. Una vez extraída este material, el facilitador dirá a los tres grupos que realicen figuras de aves, animales e insectos, es decir, un grupo, con la arcilla, hará animales como por ejemplo, vaca, oveja, toro, burros y llamas. El otro grupo hará aves y el tercer grupo insectos que abundan en la comunidad. Terminada esta actividad cada grupo hará conocer a los demás miembros de la clase las características de estos animales, por ejemplo dirá: **Waka lichi churistu, lip'ichi lasu lurasí** 'la vaca da leche de su cuero hacemos lazo'.

Actividad 15

La chhaka

En la comunidad abundan los insectos el más conocido es la **chhaka**. En esta ocasión, como en las anteriores trabajaremos lo oral. Acudiremos a los insectos para generar el diálogo entre los niños/as de las diferentes comunidades. En otras palabras nuestro tema de conversación girará en torno a la **chhaka**.

Metodología

Para trabajar la oralidad el facilitador, como actividad inicial, paseará delante de los niños sosteniendo en la mano derecha una pequeña cajita de cartón. Les preguntará: **Kunasa akanki** 'qué hay aquí', si la respuesta no es exacta la maestra dirá: **janiwa** 'no'. Si nadie

acierta el facilitador abrirá la caja y sacará el contenido (**Chhaka**). Luego, pedirá a los niños que consigan una hormiga. Los niños buscarán y en diez minutos tendrán que retornar con una hormiga en la mano. Mientras el facilitador preparará su cuento relacionado con la **chhaka**: **Chhaka q'awana sarnaqasna jalanki, maya laphita katuntasi. Uma manqharu apxi utparu payuruta purxi.**

Los niños y niñas, una vez en el grupo mayor, pondrán la **chhaka** en la cajita del facilitador para después devolverle a su habitat. Los niños/as relatarán cómo obtuvieron la **chhaka**, si tuvieron alguna dificultad. Después de esta actividad el facilitador relatará el cuento, por su parte, los niños escucharán atentamente. Luego el facilitador les hará preguntas sobre el cuento.

Actividad 16

Plantas medicinales

La comunidad de **Llallawita** está bordeada por cerros y ríos, asimismo por plantas que se encuentran en las orillas de los ríos y en las faldas de los cerros. Los comunarios acuden a estas plantas cuando quieren curar sus enfermedades, por ejemplo para curar la tos usan **q'uwaq'uwa**, en agua hervida lo ponen esta hierba, luego lo injieren en pequeños sorbos. En ese sentido, la actividad que se sugiere para esta ocasión no está aleja de la realidad social de los niños, ya que ellos, alguna vez, han tenido que usar estas hierbas bajo la supervisión de sus madres.

Metodología

Primero se formarán cinco grupos de niños cada uno tendrá un nombre para que se los identifique (puede ser nombres de los **ayllus**): **Sikuya, Chullpa, Laymi, Jukumani y Kharacha**. Los niños junto al facilitador se dirigirán a los ríos, faldas de los cerros a buscar plantas medicinales que ellos conocen. Cada grupo traerá a la comunidad las plantas medicinales que ha conseguido. El facilitador les dirá: **parlapma, awisista aka qura kunatakis qulla, kawkis lansna**, 'hagan un texto oral pequeño, digan qué cura y dónde se encuentra'. Los grupos harán conocer en aimara su trabajo, es decir dirán las bondades curativas de las hierbas, por ejemplo: **Wira wira chuqutaki qulla, uma wallaqiña ukaru uchantaña, junt'u junt'u pacha umantaña**. 'la wira wira cura la tos, se lo pone en agua hervida luego se toma caliente'.

6to meses:

A finales del sexto mes se elaborará informes sobre el desarrollo y los resultados del proyecto, los mismos van a ser entregados a las autoridades de la comunidad de **Marka Kunka** y a las autoridades mayores del **ayllu Sikuya**.

Marco lógico de intervención

Descripción	Lógica de intervención.	Indicadores	Fuentes de verificación	Supuestos
Finalidad	Que la lengua aimara sea reconocida como lengua de prestigio en el Norte de Potosí.			La reestructuración de un Estado Mononacional a un Estado Plurinacional. Intervenciones de actores políticos comprometidos con la revalorización de la lengua aimara.
Objetivo	Ampliar el uso del aimara en 10 niños de Marka Kunka a través de la interacción con los adultos y niños aimara hablantes de las comunidades vecinas.	Al cuarto mes y al quinto los 10 niños de se comunican en aimara en Marka Kunka por lo menos 20, 40 y 70% respectivamente.	Registros de cuaderno de seguimiento. Informe del facilitador.	Se sigue un proceso de descolonización de la lengua (Nueva Constitución Política del Estado).
Componentes (resultados)	Los niños hacen uso del aimara en sus discursos.	Al sexto y séptimo mes del 2011 por lo menos el 20%,45% y 70% respectivamente de los niños de Marka Kunka al menos una vez han recurrido al aimara para interactuar con sus pares en la comunidad.	Testimonio de las autoridades locales. Registro de audios.	Se cuentan con la responsabilidad y colaboración de los estudiantes.
	Se crean <u>políticas lingüísticas</u> para	Al sexto mes del proyecto el 70% de los niños de Marka Kunka al	Testimonio de los padres de familia	

	empoderar el aimara	menos una vez han usado la lengua aimara con sus padres	y de los estudiantes.	
	Se implementan <u>metodologías de funcionalidad</u> de la lengua aimara.	Al sexto mes del 2011 al menos el 20%,45% y 70% respectivamente de los niños Marka Kunka han usado el aimara con niños aimara hablantes de las comunidades vecinas (Llallawita y Machaya) al menos una vez cada semana.	Informe del profesor Testimonios de los mismos estudiantes	
	Se cuenta con <u>incentivos prácticos</u> para la difusión del aimara	Al sexto mes por lo menos el 20%, 45% y 70% de los niños de Marka Kunka han recibido material didáctico (cuaderno colores y certificados) por su manejo oral del aimara.	Copias de los certificados otorgados. Lista de los acreedores a los certificados Memoria de los actos de graduación en la que se entregan los certificados.	
Actividades	Revitalización de la lengua aimara en la comunidad de			Se cuenta con el apoyo de las autoridades y de los padres de familia

	Llallawita. Uso de metodologías comunicativas en el proceso de re-aprendizaje de la lengua aimara.			
				Se cuentan con políticas de reformas educativas dentro el ayllu Sikuya
				Se cuenta con la predisposición de las autoridades locales para implementar enfoques funcionales de enseñanza de la lengua
				Se cuenta con un consenso político partidario en el Ayllu.
				<u>Condiciones preliminares</u> Se cuenta con recursos humanos y económicos

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Albó, Xavier y Amalia Anaya

2003 **Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación Bilingüe en Bolivia.** La Paz: CIPCA Y UNICEF.

Amodio, Emmanuel

1993 **Cultura 1.** UNESCO-AREALC.

Ayllu, Sikuya

2007 **Estatuto orgánico.** ISLAP.

Bello, Álvaro

2008 "La ciudadanía Intercultural en América Latina: La búsqueda de un marco conceptual" Alfaro, Santiago; Juan Ansión y Fidel Tubino (eds.). En **Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina.** Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 29-47.

Baker, Colín

1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra. 29-46, 107-123.

Barragán, Rossana

1999 **Indios, mujeres y ciudadanos. Legislación y ejercicio de la ciudadanía en (XIX) Bolivia.** La Paz CID.

Baugh John

1990 "Lenguaje y raza: implicaciones para la teoría lingüística". En: **El lenguaje: contexto sociocultural.** Volumen 10 de panorama de la lingüística Moderna. Madrid: Visor. 87-98.

Calvet, Louis-Jean

1981 **Lingüística y colonialismo.** 1er Ed. Madrid: Ediciones Jugar.

CENAQ

2002 **Participación del consejo educativo de la nación quechua en los procesos educativos.** Sucre CENAQ.

Cerrón Palomino, Rodolfo

1972 "La enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas". En: **El reto del multilingüismo en el Perú.** Compilador, Alberto Escobar. Lima: Instituto de Estudios peruanos. 145-166.

Contreras, Manuel y María Luisa Talavera

2004 **Examen parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002.** PEIB. ASDI.

Cook, T.D. y Charles S. Reichardt

1996 **Métodos cualitativos de investigación educativa.** Madrid: Morata.

- Crystal, David
2001 **La muerte de las lenguas**. Madrid: Cambridge University Press.
- Dussel, Enrique
1994 "Palabras preliminares y Desde el 'ego' europeo: el 'en-cubrimiento'; En su **1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"**. La Paz: UMSA.
- Duranti, Alessandro
2000 **Antropología Lingüística**. 1 er Ed. Madrid: Lavel.
- Choque Roberto y Cristina Quisbert
2006 **Educación Indígena en Bolivia**. La Paz-Bolivia UNIH-PAKAXA.
- Escobar, Alberto
1972 "Lingüística y política" En: A. Escobar (Comp.) **El reto del multilingüismo en el Perú**. Lima: IEP. 15-34.

1978 "El castellano en el Perú" A. Escobar (ed.) En su **Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú**. Lima: IEP. 29-58.
- Fishman, Joshua
1995 **Sociología del lenguaje**. 3ra ed. Madrid: Cátedra.
- Galeano, Eduardo
1978 **Las venas abiertas de América Latina**. México: XX1 editores S.A.
- Gotees, J.P. y M.D. Le Compte
1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Gutiérrez, Walter
2008 "El discurso como estudio y arma de defensa de los pueblos y originarios" **Mesa redonda**, PROEIB Andes UMSS. (Mimeo)
- Hagège, Claude
2002 **No a la muerte de las lenguas Barcelona**. Ed.: Paidós.
- Halliday, MAK.
1986 **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado**. México, DF: FCE.
- Hale, Ken
1995 "Resistir a la pérdida de la lengua: el valor humano de las lenguas locales". **TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura** Nr. 6.
- Harris, Olivia y Javier Albó
1975 **Monteras y guardatojos**. Revista #7 CIPCA.

Julca, Félix

2000 **Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana.** Tesis presentada al PROEIB ANDES.

Kotaetxe, Karmele

1990 **Sociolingüística.** Madrid: Editorial Síntesis.

López, Luis Enrique

1989 "El bilingüismo de los unos y de los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú" En: G. Batallón y R. Cerrón-Palomino. **Diglosia Linguo-literaria y educación en el Perú.** Homenaje a Alberto Escobar. Lima: CONCYTEC-GTZ. 91-128.

2006 "Hacia una política lingüística y educación ecológica, con énfasis en las condiciones de las tierras bajas de Bolivia". En L.E. López (ed.) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia.** La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores. 201-245.

2008 "¿Hacia una ciudadanía intercultural en la Bolivia plurinacional?" Alfaro, Santiago; Juan Ansión y Fidel Tubino (eds.) En: **Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina.** Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 49-84.

Lomas, Carlos

1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** Vol. II Buenos Aires: Paidós.

Machaca, Guido

2003 La **EIB en Piusilla a seis años de su implementación:** Una aproximación cuantitativa y cualitativa. Tesis presentada al PROEIB ANDES.

Machaca, Guido

2010 De la EIB hacia la EIIP Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional. Mimeo.

Maia, Marcus

2006 "La revitalización de las lenguas indígenas y su desafío en la educación intercultural bilingüe". **Ponencia** presentada al VII Congreso Latinoamericano de EIB-Cochabamba, octubre 2006.

Meliá, Bartolomeu

2003 "El silencio de las lenguas y la palabra recuperada." En: Gustavo Solís Fonseca (ed.) En: **Cuestiones de lingüística amerindia.** Universidad Nacional Agraria, PROEIB ANDES, GTZ.

Michenot, Elizabeth

1985 "Bilingüismo y educación". **Revista Fases** 1. 43-69, (Cochabamba).

Ninyoles, Rafael Luis

1972 **Idioma y poder social.** Madrid: Tecnos.

- Patzi, Félix
2009 **Sistema comunal: Una propuesta al sistema liberal**. La Paz 3 era. ed. Editorial Vicuña.
- Ponce, Carlos
1975 "Origen del dualismo cultural en Bolivia". En: **Dualismo pluralismo cultural en Bolivia**. 1ª ed. La Paz: Franz Tamayo Págs. 15-25.
- Platt, Tristan
1999 **La persistencia de los Ayllus en el norte de Potosí**. CID La Paz Bolivia.
- Prada, Ramírez, Fernando
2005 "Diversidad ecológica y descentralización política: territorialidad indígena, Estado nacional, petróleo y biotecnología". En: **Movimientos indígenas y Estado en Bolivia**. PROEIB ANDES, CENDA, PLURAL.
- Taboada, Néstor
2001 **Bolivia una nación privilegiada**. 2 ed. Cochabamba: Opinión S.A.
- Toainga, María
2004 **Enseñanza del castellano como segunda lengua: una experiencia del programa piloto del PROEIB Andes en Pocona**. Tesis de maestría PROEIB Andes UMSS. Cochabamba.
- Taylor y Bogdan
1996 **Introducción a los métodos cualitativos de Investigación**. Traducción Jorge Piatigorsky 3ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Quiroz, Alfredo
2000 **Gramática Quechua**. 1ª ed. MECD/ UNICEF.
- Reforma Educativa
1994 **Secretaría nacional de educación**. Ley de Reforma Educativa.
- Rivera, Silvia
1984 **Oprimidos pero no vencidos. Luchas del pensamiento aimara y quechua 1900-1980**. LA Paz. CSUTCB/HISBOL.
- Rojas, Ibico
1998 **Introducción al estudio de la comunicación**. Lima Editorial San Marcos.
- Romaine, Suzanne
1994 **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística**. Madrid: Ariel.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García
1996 **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe.
- República de Bolivia
2009 **Constitución Política del Estado**. Cochabamba: CIPCA y Conferencia Episcopal Italiana.

Saynes, Florida

2005 "Pérdida de las lenguas indígenas y esfuerzos para su mantenimiento por medio de la escritura". **Revista: Identidades**. # 15.

Santa Biblia

1960 **Antiguo y nuevo Testamento**. Reina Valera.

Santos, Boaventura de Sousa

2010 **Refundación del Estado en América Latina**. 1er Ed. La Paz UMSS y Plural.

Sichra, Inge

2006a "El quechua. La lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas". En L.E. López (ed.) En: **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores. 172-196.

Sichra, Inge

2006b **Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿Entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba**. PROEIB-Andes. GTZ. UMSS.

Siguán, Miguel y William Mackey

1986 **Educación y bilingüismo**. Madrid: Santilla. UNESCO.

Soria Choque, Vitaliano

1992 "Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)". En: **Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?** La Paz: Ediciones Aruwiñiri.

Toranzo, Carlos

2006 **Rostros de la democracia: una mirada mestiza**. La Paz: FES, ILDIS, Plural.

http://casadelcorregidor.pe/colaboraciones/_biblio_Salomon.php fecha de visita: 25-5-2010.

http://www.mirabolivia.com/mapa_muestra.php?id_mapa fecha de visita: 20-5-2010.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Anderson, Benedict

1993 **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.** México: FCE.

Alcaraz, Enrique y María Martínez

1998 **Diccionario de lingüística moderna.** Madrid: Ariel

Barros, María Cándida D. M.

1993 "La palabra de Dios en la lengua del otro". **Revista Iztapalapa** nº 29, junio de 1993. 40-53.

Corder, Pit

1992 **Introducción a la lingüística aplicada.** México D.F.: Editorial Limusa.

Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov

1995 **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje.** 18ª edición. México, D.F. / Madrid: Siglo XXI

Sapir, Edward

1984 (1921) **El lenguaje.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Stoll, David

1985 **¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio?** Lima: DESCO Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.

Sichra, Inge

2008 "Language Diversity and Indigenous Literacy in the Andes" en Brian Street y Nancy Hornberger (eds.) **Literacy , Encyclopedia of Language and Education**, Volume 2, Second Revised Edition.

Sichra, Inge

2003 **La vitalidad del quechua.** La Paz: PROEIB Andes/Plural.

Torero, Alfredo

1975 "Lingüística e historia de la sociedad andina" en IEP (org.) **Lingüística e indigenismo moderno de América. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas.** Vol V. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Villoro, Luis

1987 **Los grandes momentos del indigenismo en México.** México D.F: SEP.

Vila, Ignasi

1995 "Adquisición del lenguaje" en J.Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.) **Desarrollo psicológico y educación. Tomo I: Psicología evolutiva.** Madrid: Alianza.

Anexos

Anexo 1

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA PADRES DE FAMILIA

Datos de los participantes:

Nombre

Edad

Lugar

Año

¿Ha escuchado hablar sobre la EIB, dónde?

¿Qué es para usted la EIB?

¿En qué lengua te comunicas con tu hijo?

¿Sabes hablar castellano y dónde has aprendido?

¿En qué partes de la comunidad hablas castellano?

¿Con quién hablas castellano en la comunidad?

¿Fuera de la comunidad qué lengua usas?

¿En la escuela en qué idioma hablas con la profesora?

¿Qué lenguas aprende tu hijo o hija en la escuela?

¿Qué idioma habla tu hijo fuera de la comunidad?

¿Tu hijo escribe en castellano, cómo ha aprendido?

¿En qué partes de la comunidad usas quechua, aimara y castellano?

¿Con quienes usas quechua y aimara?

¿Para qué usas quechua y aimara en la comunidad?

¿Quechua o aimara aprendiste primero y cómo?

¿Qué lenguas te gusta hablar y por qué?

¿Tus abuelos qué idioma usaban para comunicarse contigo?

¿Entre tus abuelos qué idioma usan para hablar?

¿Cómo les enseñas a tus hijos a hablar quechua o aimara?

¿El maestro en la escuela qué idiomas usa para comunicarse con los niños y niñas?

Anexo 2

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD a maestros y a maestras

Datos de los participantes:

Nombre

Edad

Lugar

Año

¿Ha tenido capacitación en la enseñanza de lenguas indígenas?

¿Ha escuchado hablar de la EIB, donde?

¿Qué es para usted la EIB?

¿Qué lenguas usa dentro del aula para comunicarse con los niños y niñas y por qué?

¿Tiene dificultades en comunicarse con los niños y si las tiene cómo las ha superado?

¿Fuera de las aulas qué lengua emplea con los niños y con los mayores de la comunidad?

¿Qué lenguas quieren aprender los niños y las niñas en la escuela?

¿Para qué mandan los padres de familia a sus hijos a la escuela?

¿Los padres de familia qué lengua quieren que sus hijos aprendan en la escuela y por qué?

¿Sabiendo qué lengua entran los niños a la escuela?

¿Qué lenguas les enseña a los niños y para qué?

¿Para qué les sirve la lengua que aprenden en la escuela?

¿Qué lenguas hablan sus estudiantes fuera de la escuela?

¿Cómo es la relación del quechua y aimara con el castellano?

¿Cuándo usan quechua, aimara y castellano los comunarios?

¿Para qué usan el quechua, aimara y castellano los comunarios?

¿Cuál de las tres lenguas le gusta más, por qué?

Anexo 3

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD a niños y niñas

Datos de los participantes:

Nombre

Edad

Año

Lugar

¿Qué lenguas sabes hablar?

¿Quién te ha enseñado y cómo has aprendido?

¿En qué lengua sabes escribir y cómo has aprendido?

¿La profesora qué lenguas usa para comunicarse contigo?

¿Dentro el aula en qué lengua te comunicas con tus compañeros y con la maestra?

¿De tus compañeros cuantos saben hablar quechua, aimara y castellano?

¿Cuándo no puedes hablar castellano que te dice la maestra?

¿En el recreo qué lengua usas para hablar con tus compañeros y compañeras?

¿Fuera de la escuela qué lengua usas para hablar con tus padres?

¿En qué te va servir las lenguas que te enseña la maestra en tu vida?

¿En qué partes de la comunidad usas aimara, quechua y castellano?

¿Cuándo vas a Llalagua qué lengua usas para hablar?

¿Para qué usas aimara quechua y castellano en la comunidad?

¿Con quienes te comunicas en aimara quechua y castellano?

¿Qué lenguas te gusta hablar y por qué?

¿Para qué te manda tu papa a la escuela?

¿Cómo has aprendido aimara quechua y castellano?

Anexo 4

Guía de observación de los lugares de uso del aimara, quechua y castellano

[illegible]

Anexo 5

EVENTOS LINGUISTICOS DENTRO EL AULA

Fecha 6 de octubre

Comunidad Saqsani

Escuela: Saqsani

Curso 3ro y 4to

Profesora: Adela Chiri

P: buenos días alumnos

AS: Buenos días profe

P: tomar asiento

AS: gracias

P: Cómo están, están bien o están enfermos, Virgilio unqusqachu kachkanki, mana sanituña, i? Unqusqapi mana ruwayta atinchischu, i? Entonces sanituspi trabajasun kunan día, ya? Vamos hacer vamos escribir, ya? Yachaqankichik sumaqta. Entonces saquen sus cuadernos de lenguaje.

A: dibujo aparte, janicha, once dosew kimsa kimsa kimsa, siete siete, borradorni chhaqata.

P: el género, debajo de esto van a estar dibujando, ya? El género quiere decir que vamos a reconocer el género masculino y el género femenino, ya? Ñuqamchispi tiyan iskay clase género, ya? Género masculino y género femenino, por ejemplo terceruspi quartuspi kachkanku. Género masculino ñinchik qarisituta y warmisitasta género femenino, mujersitas, i? Chayta kunan día avansasun, las dos clases de género, género masculino y género femenino, para eso van a dibujar género masculino y la otro lado género femenino. En género masculino qué cosa van a dibujar ahí, a ver aquí qué cosa van a dibujar. Quien va a ser el masculino aquí mujercitas o varoncitos, varones o mujeres, varones, entonces ahí van a dibujar qhariwawitata, i? Y a este lado van a dibujar, qué van a dibujar, una mujercita van a dibujar, warmi wawita van a dibujar a este lado, ya? Bien bonito, aquisito debajo la letra van a colocar, ya escriban eso.

Cuartos hemos terminado la lección anterior, no? Vamos a hacer el día de hoy las abreviaturas.

A: las?

P: abreviaturas

A: lección

P: si otra lección (pausa) ya, no? Han colocado, abajo vamos a escribir con azul el concepto. Es la representación de las palabras, de las palabras por una o más de sus letras, de sus letras, no existe, no existe una regla, regla....absoluta, absoluta con ve ya? Absoluta para la formulación, para la formulación de abreviaturas de abreviaturas en general, se adoptan, se adoptan o toman las primeras, primeras letras, letras de las palabras, terminando, terminando con, con un punto, punto aparte, ya está, no? A las abreviaturas estamos haciendo hoy día kunan día ruwaschkanchik abreviaturasta, ya? Tukuy palabramanta tiyan palabras, Virgilio, tiyan palabras pero astawan juchuysitupi abreviakun, por ejemplo, tiyan señor, colegio, general, tiyan aswan palabras, ñuqanchik chayta riqsisun kaypi, ya, yachankichik, i? German, chayta riqsisun kaypi intiritunta. Kaykuna kachkan abreviaturasnin, imaynataq chay abreviaturas, uyariy yachankichischu ñawpata chay abreviaturasta. Manacha apankichischu porque mana kanchu. Kunan wata kaypi tapuwanchik chay lección. Entonces chay avansachanchik kaypi. Qhawamuwankichik kayman, señor señor vamos hacer compañía general escuela chaykunasta tomasun, ya? Señor, kayjinata qillqanchik señorta escribiyta, pero

abreviaturaswan aswan juch'uy palabritasman tukupun, juchuy palabritasman tukuchinchik kaymanta urqunchik kuj iskay palabra iskay palabras kanman. Wakimpata kanman tawa letritas, chaymanta nikun abreviaturas, porque kay jatun palabrata iskaysituman tukuchisun, por ejemplo, kay señor kaysitulla abreviyakun. Tal vez rikhunkichik libruspi rikhunkichik, wakimpipis carta apachimun chaypi nin señor, ya? Kunan usted ninki, chay abreviakun primera letrita, compañía chay wak palabraftaq compañía patapi karqa señor, kunan astawan jatun general escuela, chaykunata ruwasun kunan. Compañía kunan qarillantaq general, la ge vamos hacer la ere a y la ele, general como vamos hacer la primera palabra siempre lleva las abreviaturas. Entonces, e chaymanta kay patamanta ese y ce escuela, chaykuna abreviaturas, kaypi igual astawan juch'uyisituman. Chaykuna apaykachakunku karta apaykachaspa, general apachisunchik chayqa chayta churasunchik, señor chaykunaspuni kartapi qillqakun, chayta chay uraman ruwankichik, ya? Tres ejemplos van hacer y estas abreviaturas con rojito van hacer (los niños de cuarto murmuran apenas se puede oír) no se van olvidar del punto.

A: general, general

(después de cinco minutos la maestra pregunta)

P: han terminado, tukuchinkichisñachu

A: ari

P: ñuqa kayman ruwasaq wak palabrastawan, ñuqanchik practikasun abreviaturasta ruwaspa, ya? Sapa juk llusinkichik praktikankichik abreviaturasta qankuna, ya? Chaykunaman ruwankichik

A: kun sataraki

A: doctor sataw, telefono sataraki

Vuelve la profesora

P: ya han terminado quien va empezar ruwaychik chayta chay uraman en sus cuadernos van abreviar

Aa: Akalla kamsataraki

A: señor sata, ya yatichiri purkisa (los niños murmuran) aynastuqu khaysa kana (estaba allá)

A: señorita sataspaw (puede ser señorita)

Aa: na ruwasjakiwa

P: ya quién va salir

A: na manqallaki tuktha

P: qankunas t'ukurischis a umapi, ima palabrastaq kanman abreviación, imaynataq kanman, ruwaychik chaypuni atinkichik, a ver imayna kanman.

Aa: ajina

P: kan idea umaykichispi, solamente champa chachkan, chayman arreglankichik

A: na kunantik luraraki, mierda

Aa: na aka ruwastuwa

P: como puede ser a ver Germán, primera letra rinanpuni tiyan, la primera letra (aimara 41:30) Doctor la D y la r, está bien, i? kan idea, kunan juktañaq, página cómo puede ser página. Primerito rinanpuni tiyan. Bien no se olviden punto, cómo se había abreviado página la p la a y la g, ya ahora profesor imaynata ninkichik kaypi abreviasqallataña ninkichik, a ver cual podemos colocar, unito más falta para que se abrevie. Imayna abreviakun profesor, abreviakun prof. Imaynata qamkuna apaykankichik, buen día alumnos, buen día nillankuña wakinkunaqa, wakinkuna completota. Kaypi colegiata abreviaykullantaq Carmenqa, i? Colegio es col. Ahora de nuevo va empezar el Germán, señor cómo se puede abreviar.

(con niños de tercero)Escriban abajo con azul, el género es un accidente gramatical del (alguito más te falta dice, viendo a los niños de cuarto) del nombre que indica, que indica que pertenece, que pertenece punto aparte. Existen dos clases, dos clases de género,

dos puntos aparte, abajo con rojo a un costadito con rojo, género, género a quien le toca los demás sientense, sentate German y Senon. Género Masculino, abajo inciso b género femenino

A: ñuqapis ruwt'allasaqtaq, ya?

A: Germán satakisa lurtmay

P: Germán aliguito más te falta, la eñe al medio lo has metido, la ese y la ere estaba bien pero, ahí dice señor, ahora señora estas haciendo, qué cosa más le puedes aumentar, con almohadilla. (Sigue dictando a los niños de tercero) De personas, de personas como animales coma cosas

Ya ahora el Senón,

Que llevan el articulo el coma los el los un coma un coma una punto aparte abajo coloquen los ejemplos, ya estamos. Ahora escuche, biensito escuchen esto. En su hoja de cuaderno, vamos dividir en tres, aquí al rincón vamos colocar personas, aquisito animales, al costado vamos colocar cosas, con rojo los tres. Primero vamos a escribir personas en el género masculino, quienes son género masculino en las personas, varones o mujeres?

A: las mujeres

P: varones, de los varones sus nombrecitos aquí vamos colocar, qué se llaman, uno va venir va escribir, otro va venir va escribir, cinco vamos escribir y animales. Quienes son animales masculinos en la vaca en la gallina, en las ovejas todos esos animalitos tenemos, no ve? Cuales son animales machitos ahí vamos escribir y a este lado vamos escribir las cosas. Qué se llama él.

As: Patricio

P: por delante la vamos decir o el, el patricio tenemos que decir, los un esos artículos. Kunan qhichwapi, primero qhariwawitasta riksinaq, kaykunas ñawpaqpi kanan tiyan, por ejemplo, el ninchik, el francisco el Carlos o ninchischu el Francisca, el Francisca ninchischu, mana ninchischu, la, i? Entonces ima genero. A ver warmi wawas ima genero, género masculino o género femenino, cuál es, género femenino. Kayman qhariwawitas ujinata ruwankichik, personas animales y cosas.

SE DIRIGE A LOS NIÑOS DE 4to

Doctorllakanman imayna abreviakunman kaypi y doctora? Abreviakun dwan erewan kunanri doctora, ahí está ya lo has abreviado, ahora señorita, la ese primerito, pensa pensa voz eres más grandesita, señora con a, cómo se puede abreviar, ahora tenemos señorita, señorita que podemos aumentar la de. Señorita, ahora que cosa más te falta el puntito te lo has comido. Ahora limitada qué falta, qué falta.

A: el ponto

P: el punto, ya han terminado, ahora nacional, va terminar y recién vamos ver los otros

LA MAESTRA SE DIRIGE HACIA LOS NIÑOS DE TERCERO

P: estamos en el género masculino, pero personas de quién sus nombres podemos colocar, hemos dicho debajo vamos escribir Patricio escriban, escriban con azul, después tres cuatro cinco vamos a escribir. Patricio después de quién su nombre vamos escribir

A: francisco

P: francisco otra vocal cuál puedes colocar, del Francisco su nombre ya esta. Ahora el Eduwin el número tres: después a quien más le decimos el, el Virgilio es número cuatro, después a quién más le decimos el, el Carlos, Carlos, con eso terminanos, vamos al recreo, nos vamos acordar cuál es, el macho en la gallinita, en el chivo.

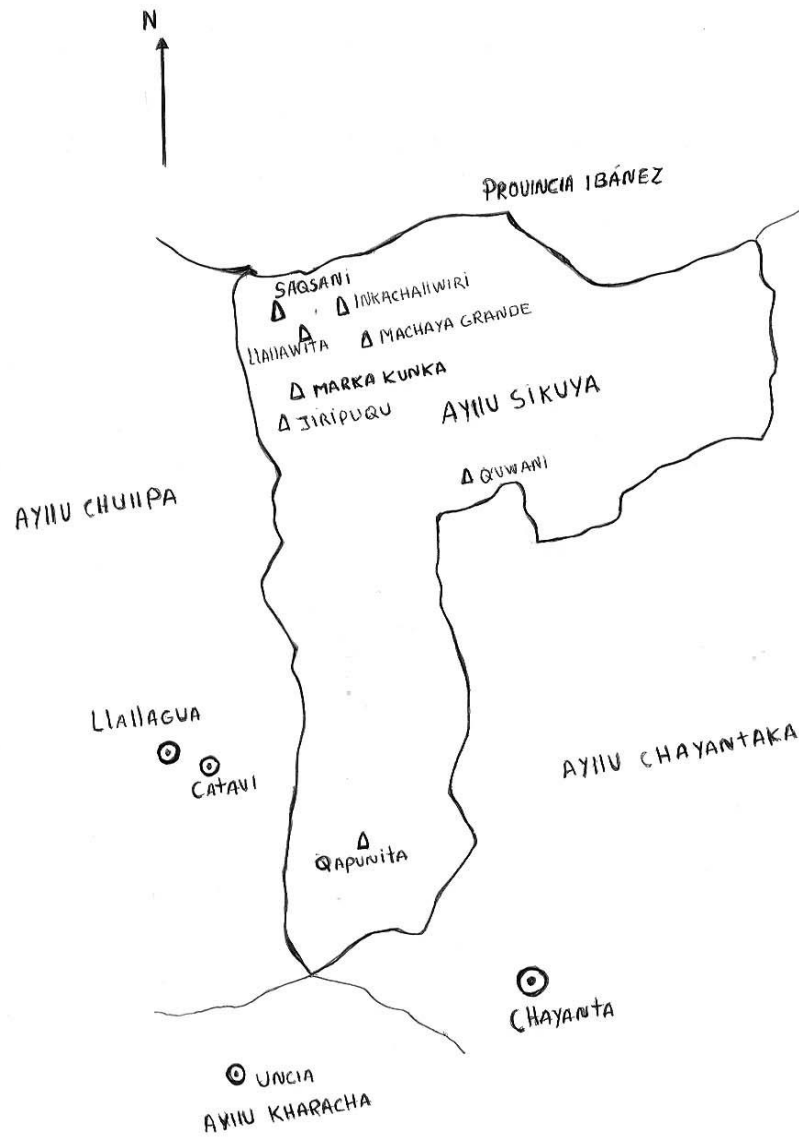
Mapa político de Potosí



Fuente: http://www.mirabolivia.com/mapa_muestra.php?id_mapa

Anexo 7

Mapa del ayllu *Sikuya*



Anexo 8

Foto 1



Niños de la escuela de Saqsani recibiendo su desayuno escolar

Foto 2



Comunidad de Saqsani.

Foto 3



Comunidad de Marka Kunka

Foto 4



comunarios de Jripuqu