



**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADO  
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL  
BILINGÜE PARA LOS PAÍSES ANDINOS  
**PROEIB Andes**



**MAESTRÍA EN SOCIOLINGÜÍSTICA**



**¡NI MUERTA, NI EXTINTA!, ¡MI LENGUA ES EL  
UCHUMATAQU!**



**REVIVISCENCIA DE LA LENGUA DE LOS IRUHITO URUS,  
DEL DEPARTAMENTO DE LA PAZ**



**Jhandira Mabel Zurita Aguilar**

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en  
cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención  
del título de Magíster en Sociolingüística

**Asesor de tesis: Mgr. Vicente Limachi Pérez**

**Cochabamba, Bolivia  
2018**

**La presente tesis ¡NI MUERTA, NI EXTINTA!, ¡MI LENGUA ES EL UCHUMATAQU!: REVIVISCENCIA DE LA LENGUA DE LOS IRUHITO URUS, DEL DEPARTAMENTO DE LA PAZ, fue defendida el.....**

**Mgr. Vicente Limachi Pérez**  
**Asesor**

**Inge Sichra, Ph. D.**  
**Tribunal**

**Katja Hannß, Ph. D.**  
**Tribunal**

**Mgr. Marcelo Eduardo Arancibia G.**  
**Jefe del departamento de Post Grado**

## Dedicatoria

Son tres las personas que aparecieron en el momento indicado  
y de la manera indicada.

Son tres las personas que conocieron lo peor de mí, pero al hacerlo yo conocí lo  
mejor de ustedes.

Son tres las personas que fueron la admiración,  
la inspiración y el respeto para continuar,  
fueron la decisión, la lealtad y la persistencia,  
fueron la lucha, el talento y la voluntad.

Son tres las personas que saben todo, todo, lo que este caminar ha significado. Por  
ello, por no huir, por alegrar, por colorear, por perfumar e inspirar a mi existencia,  
les dedico el antes, el durante y el después de este trabajo, esta tesis se los dedico  
en cuerpo y alma a ustedes:

A **MB**, sencillamente te convertiste en *todo* y en *todos*.

A **MBL**, mi antítesis y el complemento exacto.

A **IS**, el espíritu y corazón más utópicamente valiente y fuerte.

De todo corazón: ¡Gracias por estar sentado/a aquí junto a mí!

¡Gracias por estar en mi esquina!

¡Gracias por ayudarme a superar los cuestionamientos y desalientos constantes!

¡Gracias por probarme, con hechos, que el límite se lo marca uno!

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer de todo corazón a la Nación Uru, y sobre todo al Pueblo Iruhito Urus por convertirse en mi dulce familia de La Paz. Como bien leí un día “Hay lugares donde uno se queda y hay lugares que se quedan en uno”. Hermana Amalia, hermano Ciriaco, profesor Genaro y sobre todo a ti mamita Sabina y wawitas urus, gracias por recibirme con una sonrisa, con paciencia y los brazos abiertos.

Asimismo, agradezco a la familia del PROEIB Andes por haberme dado la oportunidad de formar parte de su equipo. Aún no se exactamente quién apelo por mí, pero en su incógnito papel le agradezco profundamente el comenzar todo y en especial confiar que podría sobrellevar las exigencias de la institución.

A mi tutor, Mgr. Vicente Limachi, quien me dio la oportunidad de formar parte de su línea de investigación. Las diferentes reuniones con los compañeros del equipo fueron muy importantes para extraer, considero, lo más importante para concluir este trabajo de investigación: una rebelde, inquietante y disconforme personalidad.

Del mismo modo, agradezco fervientemente a mis maestros Dr. Teófilo Laime y al Dr. Pedro Plaza y a Dr. Inge Sichra por su humildad, dulzura y aportes en mi formación profesional. A mis amigos administrativos: Jeannette, Robertito y Eduquis, sin los cuales la travesía por el PROEIB no hubiera sido igual de emocionante. Igualmente, a mi ex mejor amigo Rubén, quien me dejó por un tiempo casi vivir con los libros.

A mis compañeros de la Maestría en Sociolingüística 2<sup>da</sup> versión. En especial a Paolita (Chapie), a Sonia (la Veci), a Pablito (el Pablis), a Elizabeth (la Weenhayek), a Ruth (la atleta), a Rubencito y a Eduardo (el Amukito), con quienes aprendí la decisión del autocompromiso y de la diversión.

Mis sinceros agradecimientos a la Cooperación Belga mediante la Universidad Católica de Lovaina y a la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación).

No puedo dejar de mencionar a la persona que por primera vez me habló del Pueblo Iruhito Urus: Mgr. Guido Machaca. Quien con sus palabras y apoyo me transportó al lugar en el que me encontraría con la investigación más desafiante como lingüista, como sociolingüista y como persona. Mgr. Guido, gracias por convertirse en mi maestro ayer, hoy y mañana.

Finalmente, quiero agradecer a aquellos que creyeron en lo imposible, a aquellos que apostaron por lo improbable, a aquellos que marcaron un camino en sociolingüística: Daryl Baldwin, Quirina Luna, Natasha Warner, Linda Yamane, Vincent Medina y Leonard Wesley. Al mismo tiempo subrayo los aportes teóricos y las atenciones constantes de dos grandes investigadoras en el extranjero: Dr. Kelina Lobo y Dr. Katja Hanns. Quienes, aunque no nos conocamos presencialmente, tuve la oportunidad de hacerlo mediante documentos, mails y/o videos y cuyos aportes teóricos fueron fundamentales para la comprensión y mejora de esta tesis.

## **Resumen**

### **¡Ni muerta, ni extinta!, ¡Mi lengua es el uchumataqu! Reviviscencia de la lengua de los iruhito urus, del departamento de La Paz**

Jhandira Mabel Zurita Aguilar, Maestría en Sociolingüística  
Universidad Mayor de San Simón, 2018  
Asesor: Vicente Limachi Pérez

En el pueblo Iruhito Urus ya no queda ningún nativohablante de su otrora lengua ancestral, el uchumataqu. Desde 1950 este idioma está considerado “muerto” como producto del desplazamiento paulatino por la lengua aimara, la cual llegó a convertirse en la lengua materna del pueblo. Actualmente, los iruhito urus son bilingües aimara-castellano.

Aunque el uchumataqu ya no es la lengua que se emplea en la cotidianidad, ésta nunca ha dejado de considerarse el símbolo de la identidad iruhito urus. Así, para 1995, las generaciones jóvenes del pueblo demandaron a los pocos ancianos uchumataquhablantes que quedaban, les enseñasen la lengua. Esta iniciativa colectiva fue la primera de sucesivos intentos y esfuerzos por revivir el uchumataqu. Es decir, a partir de esta acción, los iruhitos urus comienzan a gestar la convicción, deseo y decisión de recobrar su patrimonio lingüístico para fortalecer su identidad étnica-cultural y así mostrarse como diferentes a sus vecinos aimaras y a sus hermanos urus chipayas, quienes hablan otra lengua uru y viven en Oruro.

Posteriormente al fallecimiento de los últimos hablantes ya solo quedaron algunos recordantes del uchumataqu, de los cuales destacamos la presencia de dos sabios quienes visitaban algunas veces la escuela para simular el ejercicio que ellos vivieron, pero con los estudiantes. Asimismo, el 2012, el profesor de la escuela multigrado se sumó al proyecto e introdujo la lengua al área curricular de lenguaje.

No obstante, estos esfuerzos en torno a la lengua no fueron consecuentes. Cada iniciativa que se llevaba a cabo era interrumpida o por problemas internos o por deficiencias

de la lengua. Como el uchumataqu había sido desplazado progresivamente, perdió elementos que hoy no se logran recordar ni que están registrados en documentos. Esto hace que la lengua hoy sea concebida como “incompleta”. Es por esto que la enseñanza-aprendizaje llegó a un límite por falta de contenidos.

El 2016 un facilitador local asume la responsabilidad de enseñar la lengua a todo el pueblo. Esto implicó la recuperación y reconstrucción lingüística como procesos necesarios para dar continuidad al progreso de la lengua. La presente tesis aborda estos múltiples esfuerzos que nombramos reviviscencia lingüística y hoy tiene resultados que se evidencian en las huellas del uchumataqu que las distintas generaciones manifiestan.

***Palabras claves:*** reviviscencia lingüística, muerte lingüística, revitalización de lenguas sin nativohablantes, enseñanza de una lengua indígena, uchumataqu.

## Resumen en lengua indígena

### **¡Uchumataqu ana tikschay, ni ana qatnuchay!, ¡Wilkt taqu uchumataqu ti tomxe! Reviviscencia uchumataqu, ti zoñinaqataqu La Pazsta**

Jhandira Mabel Zurita Aguilar, Maestría en Sociolingüística  
Universidad Mayor de San Simón, 2018  
Sitsñiy: Vicente Limachi Pérez

Ti tomxe wathasta Iruhito Urus ana silchay zoñi uchumataqu chikschay. 1950 linguistas sischay “uchumataqu taqu tikschayta” aymarataqulayku. Ti tozhazoñi taqut, ti thuñi taqu ataluy Iruhitokistana zoñinaka. Ti tomxe, Iruhito Urus qhat qut zoñi piski taqunaka chiskchay, castellanostani aymarastani.

Ti tomxe uchumataqu ana taqu Iruhito Urus, nínaka ana chikschay, ti taqu tusita Iruhito Urus zoñinaka. 1995 suwazoñinaka ti watha pikskchay achichazoñinaka uchumataqu chikschay, nínaka nínakata urutaqu sischay. Tistani, Iruhito Urus aysnus nitsaqachita uchumataqu peks. Tistani, Iruhito Urus peks nínakasta taqu lachs acha qusistani, tusistani; nínakalayku ana tozazoñinaka, aymarar; ana qhaz zoñinaka chipaya, nínakalayku chipayataqu chiskchay, nínaka Orurosta sils.

Neqstachay, achichanaka uchumataqu chiskchay tikschay, tomxe thuñi ti ipa zoñinaka uchumataqu kuns. Netsa piski zoñinaka sisuchay yateq qhoyasta tuki achichanakastani. Ti piski zoñinaka tomxe thuñi uchumataquta sischay yateqñinaka. 2012 Yateq qhoya multigradokistana sitsñi aysnus sischay uchumataqu, materia de lenguajekistana.

Tinaka esfuerzos ana qeis aynuslaykustani shertsastani o aqmira luwa luway. Ti thuñi, uchumataqu ana yampha lingüísticas yaysi, ti taqu ana completa chhij hchqhista, ana jawarista. Ti uchumataqukistana hchqhistani jawaristani palabrastani elementostani qatnuchay ti tomxe Iruhito zoninaka ana kuns, anastani tñinaka libroschaystan. Tilayku lingüistastani, qhat zoñistani sis uchumataqu ana completa. Tilayku sischaystani-sisuchaystani ana tameqhay ana silchaylayku kashe contenidos.

2016sta tshi Iruhitokistana zoñi sischay uchumataqu wakpacha watha. Malt'a experiencia uchumik netsa piski procesos khikhis chhiqhatschayjapa uchumataqukistana semilla lachsachay Iruhito zoñinakakos: tĩ recuperaciónstani (qhuruchaystani chhikhutsnchaystani palabrastani elementostani zoñinakasta uchumataqu kuns) reconstrucción linguisticastani (qawschaystani wachkchaystani nitsaqachi ew palabras). Tĩ tesis wakpacha esfuerzos chiskchay uchumataqu lachsachay, wisnakti qhawschay reviviscencia lingüística. Tĩ reviviscencia qawañsh uchumataqukistana huellas wathakistana Iruhito Urus zoñinaka sisuchaystani sischaystani<sup>1</sup>.

***Palabras clave:*** reviviscencia lingüística, taqu tiksachay, revitalización taqunaka ana zoñichiskchay, sischay wathakistana taqunaka, uchumataqu.

---

<sup>1</sup> Tanto este apartado como el del Compendio en lengua indígena fueron revisados por el comunario iruhito ITG.

## Índice de contenido

<b>Dedicatoria</b> .....	<b>i</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>ii</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>iv</b>
<b>Resumen en lengua indígena</b> .....	<b>vi</b>
<b>Índice de contenido</b> .....	<b>viii</b>
<b>Lista de Tablas</b> .....	<b>xi</b>
<b>Lista de Ilustraciones</b> .....	<b>xii</b>
<b>Abreviaturas</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Compendio en lengua indígena</b> .....	<b>xiv</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: Planteamiento del problema</b> .....	<b>4</b>
1.1. Identificación del problema.....	4
1.2. Objetivos .....	8
1.2.1. Objetivo General .....	8
1.2.2. Objetivos específicos.....	9
1.3. Preguntas de investigación.....	9
1.4. Justificación.....	10
<b>CAPÍTULO II: Marco metodológico</b> .....	<b>12</b>
2.1. Tipo de investigación .....	12
2.2. Métodos de investigación.....	12
2.3. Población participante en la investigación.....	15
2.4. Técnicas e instrumentos de investigación .....	15
2.5. Delimitación temática y unidades de análisis .....	18
2.6. Trabajo de campo: Procedimiento, dificultades y alicientes.....	19
2.7. Sistematización de los datos.....	21
2.8. Consideraciones éticas .....	23
<b>CAPÍTULO III: Fundamentación Teórica</b> .....	<b>25</b>
3.1. Aspectos legales: Políticas lingüísticas.....	25
3.1.1. Constitución Política del Estado (CPE).....	25
3.1.2. Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LASyEP) .....	28
3.1.2.1. Instituto de Lengua y Cultura (ILC) .....	28
3.1.3. Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (LGDyPL) .....	29
3.2. Aspectos sociolingüísticos: De la muerte a la reviviscencia de lenguas.....	31
3.2.1. Lengua y variedad lingüística.....	31
3.2.1.1. Actitudes y lealtad lingüística.....	35
3.2.2. Muerte y extinción de una lengua .....	38
3.2.3. Documentar, recuperar y reconstruir para revitalizar o revivir .....	42

3.2.3.1. Documentación lingüística y recuperación.....	42
3.2.3.2. Reconstrucción lingüística y revitalización.....	44
3.2.4. Reviviscencia de la lengua.....	49
3.3. Enseñanza y aprendizaje de lenguas.....	53
3.4. Estudios relacionados al tema de investigación.....	56
<b>CAPÍTULO IV: Resultados.....</b>	<b>59</b>
4.1. Contexto cultural.....	59
4.1.1. Los urus y su lengua.....	59
4.1.2. El contexto iruhito urus.....	61
4.1.2.1. El uchumataqu, ¿de dónde partimos?.....	63
4.1.2.2. Economía, organización y conflictos sociales.....	66
4.1.3. Aspectos educativos.....	68
4.2. Enseñanza de la lengua uchumataqu.....	69
4.2.1. Enseñanza formal: Recorrido histórico.....	70
4.2.2. El facilitador del uchumataqu.....	76
4.2.3. ¿Qué enseñamos? Contenidos.....	79
4.2.4. ¿Con qué enseñamos? Materiales.....	85
4.2.4.1. Medios didácticos.....	85
4.2.4.2. Recursos educativos.....	91
4.2.5. Planificación de clase.....	97
4.2.6. ¿Cómo enseñamos el uchumataqu? Estrategias.....	99
4.3. Huellas del uchumataqu según grupos etéreos.....	108
4.3.1. El uchumataqu en los niños.....	109
4.3.2. Los jóvenes y el uchumataqu.....	118
4.3.3. Los adultos y el uchumataqu.....	122
4.4.4. Los ancianos y el uchumataqu.....	132
4.4. Síntesis del capítulo.....	138
<b>CAPÍTULO V: Conclusiones.....</b>	<b>144</b>
5.1. Nuevas miradas para nuevas situaciones.....	144
5.2. La importancia de la escritura en la reviviscencia lingüística: Hablar desde las letras.....	148
5.3. Punteos sobre la lealtad lingüística.....	151
<b>CAPÍTULO VI: Propuesta: “Creemos un nuevo hablante”.....</b>	<b>155</b>
6.1. Introducción.....	155
6.2. Problema.....	155
6.3. Finalidad.....	157
6.4. Objetivos.....	157
6.4.1. Objetivo general.....	157
6.4.2. Objetivos específicos.....	158
6.5. Justificación.....	158
6.6. Metodología.....	160
6.6.1. Fundamentos teóricos.....	160
6.6.2. Aspectos metodológicos.....	165
6.7. Factibilidad.....	168

6.8. Beneficiarios .....	169
6.8. Matriz de planificación .....	169
6.9. Conclusiones .....	171
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>173</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>183</b>

## Lista de Tablas

Tabla 1: Unidades de análisis por objetivos.....	18
Tabla 2: Subprocesos de reviviscencia lingüística.....	53
Tabla 3: Horarios de clases de uchumataqu.....	69
Tabla 4: Palabras sueltas más conocidas.....	110
Tabla 5: Frases más conocidas.....	114

## Lista de Ilustraciones

Ilustración 1: Ubicación geográfica de la comunidad Iruhito Urus .....	62
Ilustración 2: Cuaderno de IBR y HJL.....	81
Ilustración 3: Lección “ <i>Wiytkchay Paxunichay</i> ” (Saludos/Presentación).....	88
Ilustración 4: Lección -Ch’ (Letra -Ch’).....	90
Ilustración 5: Cuaderno del facilitador.....	92
Ilustración 6: Uso de lenguas en el aula.....	105
Ilustración 7: Gráfico sintético del capítulo de resultados .....	138
Ilustración 8: Fases metodológicas del nicho lingüístico.....	166

## Abreviaturas

ILC	Instituto de Lengua y Cultura
CENU	Consejo Educativo de la Nación Uru
NOU	Nación Originaria Uru
LASyEP	Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez
LGDyPL	Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas
IPELC	Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas
FMA	Fundación Machaqa Amawta
FUNPROEIB Andes	Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
NyPIOs	Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos y Afrobolivianos
Ent.	Entrevista
CP	Conversación personal
Taller	Taller comunal
Obs	Observación
CITG	Cuaderno del facilitador ITG de lengua uchumataqu

## Compendio en lengua indígena

### ¡Uchumataqu ana tikschay, ni ana qatnuchay!, ¡Wilkt taqu uchumataqu ti tomxe! Reviviscencia uchumataqu, ti zoñinaqataqu La Pazsta

Jhandira Mabel Zurita Aguilar, Maestría en Sociolingüística  
Universidad Mayor de San Simón, 2018  
Sitsñiy: Vicente Limachi Pérez

Ti tomxe wathasta Iruhito Urus ana silchay zoñi uchumataqu chikschay. 1950 linguistas sischay “uchumataqu taqu tikschayta” aymarataqulayku. Ti tozhazoñi taqut, ti thuñi taqu ataluyt Iruhitokistana zoñiñaka. Ti tomxe, Iruhito Urus qhat qut zoñi piski taqunaka chiskchay, castellanostani aymarastani.

Ti tomxe uchumataqu ana taqu Iruhito Urus, ninaka ana chikschay, ti taqu tusita Iruhito Urus zoñinaka. Zoñinaka uchumataqu kuns khikhiwchay accionespini uchumataqujapa ninakakos lachsachay. Iruhitokistana zoñinaka ana peks uchumataqu tikschay. Watha Iruhito Urus quthaschay posible tinakalayku lealtad linguisticapini uchumataqukina.

Iruhitokistana zoñinaka ipa suwa mayk'icha uchumataqu. Ninakajapa chipayataqu ana Iruhitokistana zoñinaka taquta, ti taqu ana Iruhitokistana tusi, ti taqu ana Iruhitokistana jawari; chipayataqu ana Iruhitokistana luksiki. Precongresostani congresostani, Iruhitokistana zoñinaka atayakuchay tinaka taqu ana chipayataqu, tinakakistana taqu uchumataqu. Iruhitokistana zoñinakajapa chipayataqustani uchumataqustani chichalanaka taqu zoñinakchaykistana, zoñinakchay uru taqunakakistana uruquillata qhawschay, ninaka piski taqunaka ana igwalakichay.

Wisnakti curiosidad xasiksimi Iruhitokistana zoñinaka sischaystani-sisuchaystani uchumataqu ti wathalayku ana zoñichiskchay shelschay.

Wisnakti chhak objetivoski:

- Tukhunstaystani qawstani tinaka chhuñi chirstana ana chhuñi chirstana uchumataqukistana reviviscencia.

Wisnakti uch objetivonakaki:

- 1) Sikqhira semillanaka tuki timpuksi Iruhitokistana zoñinaka aysnus peks tshĭ vezkashe chhiqhatschay uchumataquki nĭnakakos
- 2) Chhisnachay xasiksimi Iruhitokistana zoñinaka uchumataquki sischay aulaksi, chhulu contenidostani phunanakastani.
- 3) Sischay xasiksimi uchumataqukistana huellas suwazoñinakasta, luksuwanakakistana thukunsuwanakakistana achichazoñinakakistana tiksi wathakistana Iruhito Urus.

Takschayjapakistan, khikhiwchayjapakistana mirsnuchayjapakista tĭ investigaci3n, wisnakti watha Iruhito Urus yampha. Wisnakti tĭ watha chhep veces oqschay silsjapa nă yuqhu tiempo; wathakistana 2016 wathakistana 2017 wisnakti suwazoñinakasta, achichazoñinakakistana *chiskchay* tĭ situaci3n uchumataqukistana khunsnuchayjapa. Psikatani wisnakti Iruhitokistana zoñinaka shelschay yuqhu actividades: chhak nunschay tĭ watha, chhulurasa Iruhitokistana zoñinaka weslanaka tanschay, chhulurasa Iruhitokistana zoñinaka qerinaka tanschay, chhulurasa Iruhitokistana zoñinaka lulski taqschay, chhulurasa Iruhitokistana zoñinaka juwakistana chqa limakistana potskchay.

Psikatani wisnakti uchumataqukistana chulu suwanaka sischay peks, tĭlayku wisnakti tĭnakastani uschay ñuwitsacha *uschaynanaka* competencias igwalaki: competencias lachakistana oracioneschhak ipakistana oracionesuch, competencias contarjapa, sumarjapa, restarjapa, psikatani uchumataqusta walschaynastani poesiastani walschay. Neqstacha wisnakti luksuwanakakistana thukunsuwanakakistana chiskchay yuqhu timpu hchqhistani jawaristani zoñikistana, uchumataqukistana, xasiksimi Iruhitokistana zoñinaka uchumataqu sisuchayki pheqtis tshi lukzoñi tĭ wathakistana Malt'a tĭnaka chiskchaynanaka wisnakti yuqhu informaci3n sikqhira tĭ uchumataqukistana sischaystani tĭ watha.

Wisnakti yuqhu sisuchaystani tukhunstaystani tĩ investigaci3nsta tĩ wathastani tĩ taqustani. Wisnakti sisuchayna palabra revitalizaci3nhuntani. Tĩ palabra ana qeis chhisnuchaykistana chischaykistana wakpacha procesos Iruhitokistana zoñinaka khikhiwchay uchumataqujapa nĩnakakos lachsachay Tĩ palabra revitalizaci3n chiskchay ipa chiskchayki tshi taqu, pero Iruhitokistana zoñinaka neqstani khikhiwchay nĩnaka taqu chhij hchqhista. Tĩlayku ana chhuñi sischay Iruhitokistana zoñinaka “est3n revitalizando” tĩlayku ana ipa necesitan chiskchay; tĩ taqu, uchumataqu, anachay completa.

Netsa kashe procesosta Iruhitokistana zoñinaka khikhiwchay, tĩnaka piski procesosnaka: recuperaci3n linguisticastani reconstrucci3n linguisticastani. Tĩ recuperaci3n lingüística chiskchay qhuruchaystani chhikhutsnuchaystani palabrastani elementostani zoñinakasta uchumataqu kuns; tĩ procesoki tshi lukzoñi Genaro Inta takschay. Neqstani tĩ recuperaci3n lingüística chiskchay chiskchay qhuruchaysta documentos escritosta nĩnaka palabrastani elementostani ana zoñinaka uchumataqu kuns. Tĩnaka wakpacha takschay uchumataqu sischayjapa suwazoñinakakasta.

Tĩ piski proceso reconstrucci3n lingüística chiskchay qawschaystani wachkchaystani nitsaqachi ew palabras. Tĩnaka palabras qawschay chhulurasa ana silchay uchumataqusta documentosta ana kunsna zoñinakasta uchumataqu kuns. Tĩlayku, ñuqatsa zoñinaka qhawschay “nĩnaka uchumataqu sischay” qawschay ew elementostani palabrastani chiskchayjapa conjugaci3n verbalstani sufijostani, tshi ejemplo tĩ sufijo -naka, tĩ chiskchay yuqhustastani

Tĩnaka piski procesos ana definici3n revitalizaci3nkistanakos. Tĩlayku, wisnakti ana sischay tĩ palabra revitalizaci3nski tĩlayku ana chhuñi, wisnakti sischayki oqschay chila palabra revivir tĩlayku kashe adecuado uchumataqujipukistana. Revivir tshi taqu, ñoqatsa Californiakistana lingüistas zoñinaka, tshi palabra wat chhuñichay tĩlayku netsa wathanaka zoñinakakista ana chiskchay tusitaqukistana achichanakakistana, pero tĩnaka pekschaykistana wishnuchaykistana kepschaystani chiskchay tĩnaka taqu, lachsachaystani tĩnakakos tĩ tusitaqukistana, jawaritaqukistana

Nĩnaka procesos revivirjapa tshi taqu ana igwalaki procesos revitalizarjapa tshi taqu. Revivirjapa tshi taqu wisnakti necesitamos: 1) nunschay zoĩnaka pekschay aynuchaykistana tameqhaykistana tĩ proceso, 2) pikskchay waknuchayna zoĩnaka lingũistas tĩnaka uchumik waknuchay completarjapa taqusta chhij hchqhista, 3) netsa zoĩnaka shelschay taqusta kuns, 4) tĩ taqu tusita tĩ wathasta zoĩnakasta, 5) netsa suwazoĩnaka pekschay sisuchay tĩ taqu neqstani netsa sischayna tĩ taqusta. Neqstani necesitamos sisuchay txanichaystani sqitchaystani tĩ taqu.

Shertsajapa, wisnakti sisuchay heeza posible chhiqhatschay semillastaqukistana ana zoĩnaka chikshay netsa lachschaty tusikos zoĩnaka nĩnaka wathanakasta. Ana chhuĩ matsi chhuĩ qasikistana facileskistana resultados nĩnakasta taqunaka chikschay wakpacha tomxenaka, nĩnakasta taqunaka apaynakakistana ataluykistana, achichanakakistana chichalaynakakistana. Wisnakti zoĩnaka lingũistas debemos qhuruchay ew chirsnaka netsajapa tĩnaka taqunaka lachschaty tusikos zoĩnakasta tĩlayku tĩ semilla ana sischaykistana lachschatykistana zoĩnakchaykos, ana turasta linguisticos (nidos lingũísticos), ana debemos pikskchay tĩnaka taqunaka chiskchay luwa luwa, wakpacha tomxenaka, tĩnakalayku ana completas chhij hchqhista anachay. Tĩlayku wisnakti khikhiwchay uchumataqu tukhunstay tshi “taqu proceso de reviviscenciasta”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Tanto este apartado como el del Resumen en lengua indígena fueron revisados por el comunario iruhito ITG.

## Introducción

*¿Cuándo una lengua está extinta? Lo opuesto al término, ¿implica necesariamente una revitalización? ¿Lo está el uchumataqu si los niños y jóvenes la están aprendiendo?,*

(Reflexión siempre latente, desde el despertar hasta el dormir, y aún en el soñar)

*Jhandira Zurita*

El pueblo Iruhito Urus, único pueblo en el que se habla(ba) el uchumataqu, ya no tiene ningún residente que sea nativohablante de su lengua ancestral; solo quedan algunos recordantes. Hoy, su lengua materna es el aimara y el castellano. No obstante, se mantienen fervientes a revivir su idioma y no asimilarse a una hegemonía culturalmente aimara ni lingüísticamente chipaya, la cual ya comienza a expandirse a otros pueblos urus a razón de su vitalidad actual.

Según algunos autores, el uchumataqu ya ha sido catalogado como lengua muerta en 1952. Como extinta, por otros autores. Pero, aun así, se han comenzado a aplicar acciones para revertir la situación de la lengua en el pueblo. Una de las principales es la enseñanza formal que se ha venido intentando desde mandatos de los más mayores que pedían no dejar morir a la lengua. Desde intentos fortuitos a partir de 1995 hasta llegar a concretarlo el 2016, los iruhitos han apostado por su etnogénesis cultural y lingüística. El presente trabajo da cuenta de ello, de su lucha, de sus esfuerzos y los resultados que están teniendo, fruto de estas acciones.

La tesis “¡Ni muerta, ni extinta!, ¡Mi lengua es el uchumataqu! Reviviscencia de la lengua de los iruhito urus, del departamento de La Paz” condensa, profundiza y analiza en los avances y retrocesos del proceso de reviviscencia lingüística que ha estado atravesando la población para poder enseñar y aprender el uchumataqu. Así, en el capítulo I, Planteamiento del problema, delimitamos nuestros objetivos de estudio a identificar los factores sociohistóricos y lingüísticos que posibilitaron esta acción, a describir el proceso de enseñanza-aprendizaje y a establecer las huellas del uchumataqu a nivel generacional.

El capítulo II, Marco Metodológico, detalla los métodos empleados en nuestra investigación de índole etnográfica propositiva. De la cual resaltamos las técnicas e instrumentos que nos sirvieron para obtener datos que no se presentaban en la naturalidad cotidiana de la población: la observación participante, las entrevistas a profundidad, las conversaciones personales y los juegos lúdicos inductores. Igualmente, precisamos en los pormenores que atravesamos durante los trabajos de campo, la sistematización de los datos y algunas consideraciones éticas que es necesario mencionar para la comprensión del presente texto.

El capítulo III, Fundamentación Teórica, lo trabajamos desde tres ejes temáticos: Aspectos legales, para introducirnos en las leyes y normativas que se promueven desde el estado para las lenguas y pueblos indígenas. Aspectos sociolingüísticos, para sustentar los pilares teóricos y prácticos con los que abordaríamos la comprensión e interpretación del panorama lingüístico y cultural que rodea al uchumataqu. Asimismo, en este subapartado, discutimos ampliamente sobre las motivaciones y conflictos de asumir un sistema lingüístico como lengua o como variedad; así como de lo que implica emplear las metáforas de muerte y extinción lingüística desde comprensiones y posturas europeas e indígena-espirituales. Finalmente, el subapartado de enseñanza y aprendizaje de lenguas para comprender los distintos métodos que existen y de los cuales se sirven los iruhitos para enseñar el uchumataqu. Bajo el subtítulo Estudios relacionados al tema de investigación, ofrecemos algunas experiencias parecidas a la nuestra, en las cuales los autores distinguen sus esfuerzos de aquellos propios de revitalización al tratar con lenguas que ya no cuentan con nativohablantes.

El capítulo IV, Resultados, concentra el corazón de la tesis agrupado en cuatro macrocategorías: 1) Contexto cultural, para ambientarnos en el panorama cultural, natural y lingüístico que rodea al uchumataqu. 2) Enseñanza de la lengua uchumataqu, para mostrar las carencias y dificultades pedagógicas y lingüísticas con las que se enfrentan los iruhitos para enseñar y aprender su lengua. 3) Huellas del uchumataqu según grupos etéreos, para

mostrar qué es lo que se conoce hasta ahora en y de la lengua en las distintas generaciones, así como las características de su aprendizaje y las singularidades de sus conocimientos. 4) Síntesis del capítulo, para resumir y destacar las ideas principales de nuestros hallazgos.

En el capítulo V, Conclusiones, la autora se permite replicar, refutar, cuestionar y realzar ideas, teorías y posturas que conforme se construía y consolidaba la investigación fueron surgiendo a raíz de la constante reflexión. 1) Nuevas miradas para nuevas situaciones, en la cual discutimos la implicancia del término reviviscencia en contraste al de revitalización en Bolivia. 2) La importancia de la escritura en la reviviscencia lingüística: Hablar desde las letras, en la cual argumentamos los porqués para no exigir que se enseñe una lengua indígena que ya no cuenta con hablantes ni registros de audio simplemente desde la oralidad. 3) Punteos sobre la lealtad lingüística, en la cual examinamos algunas percepciones de lingüistas y teóricos sobre el empleo del concepto revitalización simbólica para la realidad y porvenir del uchumataqu y sus procesos; por esta razón, marcamos las diferencias en los diferentes tipos de lealtad lingüística que encontramos en la población residente de Iruhito.

Por último, en el capítulo VI, Propuesta, entretajemos nuestras intuiciones, ideas y aprendizajes durante la investigación. Bajo el denominativo “Creemos un nuevo hablante” nuestra propuesta pretende implementar nichos lingüísticos para superar un nivel de reviviscencia a uno de revitalización. Dicho de otro modo, el objetivo del proyecto es traspasar el umbral de recordante a hablante, mediante el uso (interacción comunicativa) del uchumataqu en espacios de la caza y pesca.

# **CAPÍTULO I: Planteamiento del problema**

## **1.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

La diversidad lingüística es considerada uno de los recursos humanos más fundamentales (Moseley, 2010). Su pérdida implica mucho más que la extinción de un sistema de signos porque conlleva el declive de legados culturales; de estilos de vida y cosmovisiones de la realidad; los cuales se manifiestan en las prácticas sociales que conllevan cada lengua en particular. León Portilla (2016) lo explicita muy claro, en su cantar en náhuatl, cuando declama que al morir una lengua “se cierra a todos los pueblos del mundo, una ventana, una puerta, un asomarse de modo distinto a las cosas divinas y humanas a cuanto es ser y vida en la tierra”. La diversidad de conocimientos heredados, comprensiones particulares del mundo, logros intelectuales del ser humano, historias personales y colectivas, costumbres y sistemas de comunicación, entre otros, es lo que se pierde cuando muere una lengua (Crystal, 2001).

Por ello, una lengua significa identidad individual y colectiva, un reservorio histórico, una cosmovisión única que conecta e interrelaciona de manera particular una cultura con el mundo (Fishman, 2011). La globalización junto con la imposición silenciosa de lenguas homogeneizadoras acrecienta los riesgos de morir de las lenguas, principalmente aquellas que no tienen prestigio ni cantidad de hablantes que puedan sostener su transmisión y funciones sociales, el problema de desplazamiento lingüístico que sufren por lenguas dominantes parece no tener retroceso.

Muchas lenguas indígenas en la actualidad en mayor o menor grado están en peligro de extinción lingüística, a pesar de contar con políticas lingüísticas favorables que promueven la diversidad. Estas no son suficientes para revertir la situación de riesgo y etnocidio que vienen atravesando las poblaciones con lenguas minoritarias y minorizadas, solo unas cuantas de ellas han podido superar su desplazamiento a través de acciones y políticas aplicadas en sus comunidades, como es el caso del maorí, en Nueva Zelanda

(Flores F., 2011) o el añú, en Venezuela (Mosonyi & González, 2004), entre otros. De igual manera, hay poblaciones que se aferran a la existencia de sus lenguas a pesar de encontrarse en condiciones muy críticas y con muerte lingüística, tal es el caso del uchumataqu. En el presente trabajo abordamos la problemática que rodea a esta lengua indígena, idioma de los iruhito urus de La Paz.

En 1952, esta lengua ancestral fue declarada una lengua muerta (Velasco P. , 2009). Hannss hace menos de una década afirmaba que ésta “hoy en día prácticamente ha desaparecido” (2009, pág. 79). Asimismo, cuatro años atrás, investigadores como Machaca e Inda llegaron a la conclusión de que “es un idioma técnicamente extinto” (2014, pág. 31), donde las lenguas de uso diario son el aimara y castellano. Sin embargo, considerar la lengua extinta, aunque es parte del problema, no es el problema en sí mismo; sino que la comunidad quiere y se muestra empeñada en revivir su idioma.

Es decir, el mayor desafío que se tiene es lograr la reviviscencia<sup>3</sup> de la lengua. Al respecto es preciso recordar que las posibilidades de recuperación y revitalización de una lengua se acrecientan siempre y cuando se expresen actitudes positivas de la población hacia la misma (Crystal, 2001); factor que se presenta entre los miembros de la comunidad Iruhito Urus. Además de motivarlos a un emprendimiento por diversas acciones y procesos que apunten a este objetivo.

La complejidad sociolingüística en la que está inmerso el uchumataqu nos ha permitido reflexionar sobre diferentes conceptos como recuperación, revitalización, muerte y extinción lingüística. Sin embargo, ninguno de estos expresa la realidad actual y holística de la lengua al considerar que todos estos conceptos pueden ser aplicables solo hasta cierta medida; incluso el término de aprendizaje resultaría muy parcial y desestimaría procesos

---

<sup>3</sup> El concepto de reviviscencia lo desarrollamos y discutimos ampliamente a lo largo de la tesis. Asimismo, en el apartado 3.2.5. Reviviscencia de la lengua ofrecemos sus principales características, subprocesos y diferencias con la comprensión (tradicional) de revitalización. Para adelantar una breve explicación, reviviscencia es una integración y complementariedad de diversos esfuerzos que buscan traer una lengua considerada ya muerta nuevamente al uso, pero sin contar con nativohablantes; principal diferencia que repercute en todas aquellas acciones que se tomen para emprender proyectos en torno a la lengua.

previos que se llevan a cabo para tal fin. Por ello, utilizamos el término de reviviscencia, ya que, desde nuestro entender, así expresamos las condiciones del uchumataqu en un estado de latencia al no estar extinto, ni muerto totalmente, porque se lo está enseñando, con un proceso de recuperación, reconstrucción y acciones de revitalización, pero sin nativohablantes (Ver Capítulo III Fundamentación Teórica, apartados 3.2.3 - 3.2.5).

Uno de los problemas que se articula a la posibilidad de reviviscencia del uchumataqu se encuentra en la dimensión política, pues esta lengua al ser considerada extinta no es reconocida en la Constitución Política del Estado Boliviano (2009). Esta situación ha generado un conflicto interno dentro de la Nación Originaria Uru<sup>4</sup> o (NOU). En el momento actual solamente la lengua de los chipayas es la que goza de vitalidad etnolingüística (Muñoz, 2015) y es la reconocida por el Estado.

Estas condiciones políticas han llevado a decisiones de unificar a la Nación Uru bajo una sola lengua, la cual sería el chipaya o chipayataqu, situación que ha generado una resistencia férrea del pueblo Iruhito Urus al argumentar que ellos tienen su propia lengua, el uchumataqu, y no tienen la necesidad de aprender el chipayataqu. Durante el primer Congreso Lingüístico de la NOU del año 2016 los urus del departamento de Oruro han cuestionado a los urus del sector paceño por las acciones que vienen desarrollando para la revitalización del uchumataqu, exhibiendo así, las relaciones de poder que se ejercen hacia este pueblo.

La necesidad de distintividad cultural, social y lingüística de los iruhitos urus ha derivado en los esfuerzos por recuperar y revitalizar la lengua uchumataqu, considerada por ellos como “la lengua uru pura” (Ent. GTA. 25.09.2017). En otras palabras, el problema radica en el campo simbólico que representa su lengua y la negación hacia la asimilación lingüística que supone aprender el idioma chipaya. El revivir la lengua uchumataqu y darle

---

<sup>4</sup> Los 3 pueblos que históricamente pertenecen a la Nación Originaria Uru son: Los urus del lago Poopó, los urus chipayas y los Iruhitos Urus. El pueblo Iruhito Urus está conformada por 1 sola comunidad, por lo tanto, en adelante nos referiremos a ella empleando ambos términos, pueblo y comunidad.

nuevamente una función social es ahora para los iruhito urus una necesidad que tiene la finalidad de mostrar a los otros pueblos urus y aimaras su fuerza y cohesión lingüística y cultural. Entonces, el problema del campo político desciende a un nivel de acciones que demuestren avances en el aprendizaje de la lengua. Por tanto, se generan demandas en relación a las posibilidades de demostrar que pueden (volver a) usar la lengua en la comunidad. Ahora, para los iruhitos no se trata solo de una reivindicación simbólica, las propias autoridades como FDI<sup>5</sup>, el facilitador de la lengua ITG, así como comunarios de base como ITP<sup>6</sup>, III, TIR y GTA, entre otros, expresan la necesidad de volver a hablar su lengua.

Esto nos lleva al problema que se tiene durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua uchumataqu, hasta ahora una de las principales acciones aplicadas para revertir el proceso de muerte lingüística. La enseñanza formal del uchumataqu se lleva a cabo por un facilitador local, no hablante, que se dedica exclusivamente a “revitalizar y valorar la lengua de los urus” (Ent. IDL. 12.06.2016) a partir de marzo del 2016, gracias al apoyo la Fundación Machaqa Amawta (FMA), quien apoya con el pago económico del sueldo del facilitador.

Sin embargo, aún no se ha podido dotar a la lengua de un uso cotidiano, o, mejor dicho, de funciones comunicativas, porque hay otras problemáticas que han entrado en cuestión. Por ejemplo, la falta de conocimiento de la pragmática de la lengua, la consideración de que la lengua está “estructuralmente” incompleta y la necesidad de completarla, o a su vez reconstruirla, la carencia de hablantes residentes en la comunidad, la falta de materiales *en* lengua, entre otros. De ahí la necesidad de establecer los avances logrados en el aprendizaje de la lengua en los diferentes grupos generacionales para conocer

---

<sup>5</sup> FDI es el *mallku jilarata* de la comunidad Iruhito Urus, gestión 2016. Aclaremos que por petición de los mismos comunarios no proporcionaremos nombres de ningún comunario; solo emplearemos siglas en el presente trabajo.

<sup>6</sup> ITP es un comunario adulto, considerado por muchos congéneres como uno de los “opositores”. Al respecto de los llamados “opositores”, ofrecemos más información en el apartado 4.1.2.2. Economía, organización y conflictos sociales, donde profundizamos en los conflictos sociales de los iruhito urus.

qué y cómo se ha aprendido para, de esta manera, comprender cómo se está enfrentando la actual situación de la lengua. Es decir, el problema tiene que ver con el desconocimiento actual de los resultados que se tienen sobre el aprendizaje de la lengua fruto de esta acción de enseñanza formal.

Decíamos que la enseñanza de la lengua atravesó otros problemas durante su ejecución, visibilizando así, los vacíos en relación al corpus lingüístico del uchumataqu. Por ello, paralelamente a la enseñanza, se ha derivado en esfuerzos por recuperar y reconstruir la estructura lingüística-gramatical de esta lengua indígena. Si bien estos aspectos no son el centro de nuestro problema, los consideramos y abordamos ya que tiene incidencia directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otro de los problemas es la carencia de materiales, y una norma consensuada para la escritura y elaboración de los respectivos materiales; ya que, con tantas formas de escribir, los estudiantes confunden la pronunciación. En otras palabras, el qué se enseña y cómo se enseña el uchumataqu tiene una serie de acciones y procesos previos que necesariamente tenemos que abordarlo para comprender el porqué de los resultados.

Ante tales circunstancias nace la inquietud, nuestra y del propio pueblo, por comprender los procesos (socio)lingüísticos que se están gestando en este escenario con relación al uchumataqu, las motivaciones, cómo y desde dónde están afrontando la llamada revitalización de su lengua y en qué se ha logrado avanzar. De esta manera, nos planteamos los siguientes objetivos:

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo General**

Analizar los avances y retrocesos del proceso de reviviscencia del uchumataqu en el pueblo Iruhito Urus a partir de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

### 1.2.2. Objetivos específicos

- 1) Identificar los factores socio-históricos y lingüísticos que posibilitaron la implementación de acciones para revivir la lengua.
- 2) Describir el proceso de enseñanza del uchumataqu.
- 3) Establecer las huellas<sup>7</sup> de la lengua uchumataqu a nivel generacional y sus condiciones de aprendizaje y/o adquisición.

### 1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué factores históricos, sociales y étnicos influyen en la persistencia de los iruhito urus con la reviviscencia de su lengua ancestral?
- ¿Quién o quiénes enseñan la lengua en la escuela?
- ¿Cómo y con qué se está enseñando el uchumataqu en la escuela?
- ¿Qué es lo que conocen, en la actualidad, los niños, los jóvenes, los adultos y los ancianos de la lengua uchumataqu?
- ¿Cuál es la importancia de la escritura para el aprendizaje del uchumataqu?
- ¿Cómo se manifiesta la lealtad lingüística en los distintos grupos generacionales?

---

<sup>7</sup> Es conveniente precisar la comprensión del término “huella” en el contexto de reviviscencia. El cual no hace alusión solo a vestigios que quedaron de un pasado remoto o a evidencias históricas de algo que un día existió y hoy ya no existe más, como bien se podría expresar en la documentación lingüística; sino a algo que aún se lo puede percibir y escuchar en el presente. Simplificando “huella” es el producto del pasado en relación a lo que recuerdan de la lengua y producto del presente en relación a lo que aprenden de la lengua. Decimos “huella” porque la lengua no es usada en el contexto cotidiano, pero hay rastros de ella en los diferentes grupos poblacionales. El carácter telegráfico, la cantidad de palabras sueltas que se pueden expresar son considerados como “huellas de una lengua” porque aún no pueden insertarse en funciones sociales cotidianas. Por tanto, “huella” no es el reflejo de revitalización, sino reflejo de reviviscencia.

#### 1.4. JUSTIFICACIÓN

Con el presente trabajo pretendemos contribuir a la demanda del pueblo Iruhito Urus para revitalizar su lengua, el uchumataqu, con el apoyo de una investigación que dé cuenta de los resultados que se están teniendo respecto a los procesos (socio)lingüísticos actuales, inmersos mediante la enseñanza formal de la lengua. Más allá de discursos e intereses políticos, nos interesa analizar la situación actual de la lengua, junto con las condiciones de su aprendizaje.

Sin duda, el pueblo Iruhito cuenta con aportes valiosísimos de investigadores como Huanca (1991), Hannss (2008), Velasco (2009), Muysken (2002) y Machaca (2014); quienes desde perspectivas antropológica-lingüísticas buscaron entender y conocer sobre su historia (Velasco P. , 2009; Muysken, 2002) y su lengua (Hannss, 2008; Huanca, 1991); además de proporcionar un diagnóstico de la situación sociolingüística en la comunidad (Machaca, 2014). No obstante, no hay trabajos que profundicen y muestren la dimensión social del uchumataqu, fruto de las acciones recientes que se han estado tomando en la comunidad. En otras palabras, la riqueza de nuestra investigación está en vislumbrar hasta qué punto se ha avanzado en el aprendizaje<sup>8</sup> de la lengua uchumataqu.

A su vez, consideramos que los hallazgos nos permitirán reorientar las nuevas acciones a implementarse; e igualmente dar pautas principales ya no solo para fortalecer la identidad o para apuntar más a la recuperación y revitalización simbólica del uchumataqu

---

<sup>8</sup> No estamos asumiendo el término “uso” porque en el sentido habitual de la palabra no existe un uso cotidiano del uchumataqu en el pueblo Iruhito Urus. Por tal razón, empleamos el término de “aprendizaje” porque implica el conocimiento de, en este caso, la lengua. En palabras de Ribes-Iñesta (2007) “el conocimiento (sapiencia) es resultado del aprendizaje” (pág. 11). A su vez, el autor reconoce dos formas de conocimiento distinto: el declarativo y el actuativo, donde “el conocimiento declarativo (conocer) tiene sentido en tanto corresponde a algo dicho, escrito, leído, escuchado o que ocurrió. En cambio, el conocimiento actuativo (saber) es funcional en la medida en que la persona haya actuado o reaccionado en el pasado a condiciones, personas, acontecimientos o cosas que se conocen” (pág. 9).

De este modo, el conocer y saber, desde la perspectiva psicológica, resultan siempre en algún aprendizaje o experiencia; y estos a su vez generan el conocimiento. En otras palabras, desde la perspectiva psicológica, el término aprendizaje nos permitirá hablar tanto de resultados de adquisición como de aprendizaje formal, los cuales en lingüística distinguimos (Al respecto, ver capítulo III Fundamentación Teórica, apartado 3.3.)

(López L. E., 2015); sino para llegar a acciones mucho más concretas que deberían llevarse a cabo para lograr dar función a la lengua. Ante esta situación, el conocer hasta dónde y qué conocen los iruhitos del uchumataqu nos permitirá entender para qué acciones ya se encuentran preparados y para cuáles aún necesitamos trabajar.

No podemos negar que la población iruhito le tiene mucha fe y optimismo a la enseñanza de su lengua. Por lo que consideramos importante examinar cuál ha sido su incidencia en el manejo del uchumataqu a nivel generacional. Desde esta perspectiva nos permitiremos exponer qué resultados está teniendo la enseñanza para el aprendizaje de la lengua. Al mismo tiempo, profundizaremos en las condiciones metodológicas y de recursos materiales con las que se cuenta para este fin. Información que es de vital importancia para así potenciar el proceso de enseñanza con la reorientación de metodologías y contenidos que aborden la realidad actual del uchumataqu.

Finalmente, la investigación se justifica ya que, con la información recolectada, se posibilitará brindar las condiciones en las que se encuentra la lengua en el aprendizaje y las que se necesitan para la revitalización, más allá de una visibilización simbólica e intereses político-comunales e institucionales. Dicho de otro modo, propondremos algunas acciones, a petición comunal que vayan a trabajar sobre el estado actual del uchumataqu y su proyección a mediano y largo plazo. Es decir, plasmaremos nuestros aprendizajes a partir de una propuesta.

## **CAPÍTULO II: Marco metodológico**

### **2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación la abordamos desde un enfoque cualitativo, descriptivo y explicativo. El enfoque cualitativo nos ayudará a comprender, desde una perspectiva *émic*, los propios puntos de vista (Santana, 2000) de los iruhito urus acerca de su propia realidad o como diría Taylor & Bodgan, en “las propias palabras de las personas (sean estas) habladas o escritas” (1984, pág. 20). De tal manera que no intentaremos generalizar los aprendizajes de esta experiencia; sino más bien ofrecer una interpretación y comprensión profunda que explique este fenómeno en este contexto específico y determinado (Martínez, 2006) que es el pueblo uru de La Paz, el pueblo de los Iruhito Urus.

Siguiendo los criterios clasificatorios propuestos por Barrantes (2003), el estudio es de carácter descriptivo y explicativo. Es descriptivo en vista que proporcionaremos datos detallados de los momentos, situaciones y modos en los que surge el uchumataqu. Es explicativo, ya que proponemos una interpretación del recorrido histórico que los llevo a enseñar de manera formal la lengua y establecer cuáles serían los procesos sociolingüísticos que les ayudarían para tal fin, así como el porqué de las huellas lingüísticas en los diferentes grupos étnicos de la población; además de analizar la metodología y recursos actuales con los que cuentan para enseñar el uchumataqu.

### **2.2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN**

Para poder acercarnos y profundizar en nuestra investigación, nos servimos, sobre todo, de un método de naturaleza cualitativa: la etnografía, pero con algunos cambios y particularidades que explicamos a continuación:

Desde una perspectiva tradicional, la etnografía permite “la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez, Gil, & García, 1996, pág. 44). Objetivos que solo

se logran conviviendo en y con la población, compartiendo su cotidianidad para aprender sus modos de vida y encontrar sus significaciones (Velasco & Díaz de Rada, 1997) que le atribuyen los propios sujetos a su realidad. Son tales los beneficios de este método que permiten al investigador transformar un espacio de investigación en uno más familiar, donde incluso, como sostiene Chi Canul (2011) se sientan las alegrías y cambios colectivos, y donde, además, se comparte con ellos el dolor de la pérdida de sus seres queridos integrantes de la comunidad.

En otras palabras, la etnografía permite al investigador quitarse la carga de “yo aquí y tú allá”, permitiéndole compenetrarse con las realidades de las personas de un pueblo y de esta manera comprender sus puntos de vista y sus sentires para con el o los problemas de investigación. Al respecto, en nuestro caso, felizmente tuvimos la oportunidad de compartir momentos con una abuelita y un abuelito que más tarde, lamentablemente, fallecieron.

Sin embargo, es necesario aclarar que nosotros no somos de nacionalidad uru y tampoco estamos cercanos a su contexto paceño, somos de Cochabamba. Esto nos significó algunos inconvenientes y ventajas; sobre todo para desarrollar el *rapport* o relación de confianza, afinidad y sintonía (Taylor & Bodgan, 1984). Inconvenientes, ya que, en los primeros trabajos de campo, los comunarios nos sentían ajenos a sus actuales preocupaciones. Aspecto que fue disminuyendo lentamente conforme evidenciaron nuestro compromiso con no solo el pueblo Iruhito Urus, sino para con la Nación Uru, en general. Poco a poco, los iruhitos fueron conociendo mejor nuestras experiencias previas con los otros pueblos urus<sup>9</sup>. Los constantes ires y venires al pueblo para las reuniones comunales y las estadías permanentes durante el trabajo de campo fueron haciendo que cada vez sintieran menos incómoda nuestra presencia. Este incremento del *rapport* lo sentimos

---

<sup>9</sup> Con el pueblo Urus del Lago Poopó, tuvimos acercamientos el año 2013, como parte del apoyo técnico a una investigación de caza y pesca con la Fundación PROEIB Andes. Con los uru chipayas, por un lado, como apoyo técnico a la investigación de Diagnóstico Sociolingüístico del Pueblo Uru Chipaya, el 2014; y por el otro, para nuestra investigación de licenciatura (2014-2015); en la cual nos involucramos mucho con su lengua, el chipayataqu.

progresivamente cuando nos invitaban para sus actividades cotidianas, charlas extensas, visitas a otros pueblos y eventos comunales.

También es necesario mencionar que, al haber trabajado anteriormente con la lengua y cultura de los uru chipaya, muchas de las autoridades y ex - autoridades ya nos conocían en persona. El conocer expresiones, frases, oraciones y palabras en chipayataqu y algunas otras en uchumataqu redujo la distancia entre nosotros y gran parte de los comunarios, principalmente con “los concedores de la lengua” y con los niños. Con la otra parte de los comunarios, especialmente los ancianos y algunos adultos, el no saber hablar aimara fue uno de los aspectos que retrasó nuestras posibilidades de una inmediata inserción. Sin embargo, el hecho de que éstos nos concibieran como neutrales, ya que no somos ni uru chipayas ni aimaras, y además de demostrar compromiso para con su pueblo viniendo “desde lejos”, como nos decían, fue un aspecto que gradualmente reconocieron, otorgándonos el derecho, con su disponibilidad, de aprender de ellos. Por lo tanto, consideramos resultó conveniente para la investigación.

En un principio afirmábamos que el método etnográfico tenía algunas particularidades en nuestro caso. Murillo & Martínez-Garrido (2010) consideran que registrar la “naturalidad” de la situación es la forma para garantizar que el observador no esté viendo lo que quiera ver, o en sus palabras sesgando la investigación. No obstante, hallamos que el uchumataqu no se encontraba en la naturalidad cotidiana de los iruhitos, en ninguna generación ni situación de uso. Así, nos vimos enfrentados a provocar oportunidades y situaciones particulares que nos permitan recoger las huellas de esta lengua; es decir lo que la población sabe o conoce de la lengua. Con todo, para verificar y lograr la validez de la investigación, cumplimos con las estrategias que Flick (2012) y Angrosino (2012) apuntan: contextualización, saturación, negociación con los implicados y la triangulación de datos. En resumen, aunque en varios momentos nosotros incitamos ciertas situaciones, luego las describimos etnográficamente y las triangulamos para retratar las condiciones sociolingüísticas que giran en torno a la enseñanza de la lengua.

### **2.3. POBLACIÓN PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN**

Nuestro estudio tiene lugar en el pueblo Iruhito Urus que vive en la comunidad del mismo nombre. El pueblo está ubicado a orillas del río Desaguadero en el Municipio de Jesús de Machaqa, Sexta Sección Municipal de la Provincia Ingavi del departamento de La Paz.

Como participantes de la investigación, nos interesó la comunidad en su totalidad, las 76 personas residentes en la comunidad. De esta manera, los copartícipes pertenecen a diferentes grupos étnicos, ya sean urus o aimaras. No hicimos distinción entre aquellos que manifestaban conocer el uchumataqu y no conocerlo, ya que nuestro objetivo era capturar justamente esa realidad<sup>10</sup>, nada homogénea, en cuanto a las huellas del uchumataqu en la población. No quisimos simplificar cuantitativamente a nuestra población participante porque no lograríamos obtener el panorama holístico de lo que realmente está pasando en los diferentes grupos generacionales.

Sin embargo, siguiendo a Hammersley y Atkinson (1994), en una investigación las observaciones y las entrevistas están sujetas a decisiones en cuanto a qué información registrar, a quién y cómo hacerlo, por lo que ofrecemos una lista de aquellas personas (Ver Anexo 1) con las que fuimos recogiendo y tejiendo los presentes resultados.

### **2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

Para este estudio, la observación participante, las entrevistas a profundidad, las conversaciones personales y los juegos lúdicos inductores nos ayudaron a la obtención de datos. Estas técnicas, o como lo llama De Gortari “procedimientos o conjunto de procedimientos” (1985, pág. 28), jugaron papeles fundamentales para poder elicitar<sup>11</sup>,

---

<sup>10</sup> Las fechas, tiempos y particularidades del trabajo de campo son puntos que los desarrollamos en el subapartado 2.6. Trabajo de campo: Procedimiento, dificultades y alicientes.

<sup>11</sup> Elicitar, es una adaptación del verbo inglés *-to elicit* que corresponde a -provocar, suscitar u obtener. (RAE-DPD, 2005). Es decir, se emplea este término para conseguir de manera provocada información de alguna fuente. Asimismo, Garvin y Lastra ofrecen un significado más aproximado a la lingüística, “obtener formas

recoger y desenfundar la realidad del uchumataqu en las poblaciones generacionales. La combinación de las cuatro técnicas fue determinante al momento de dar cuenta de los detalles en los avances y retrocesos de la reviviscencia del uchumataqu.

La observación participante, y su instrumento la guía de observación (Ver Anexo 2), la empleamos en todo momento, enfocando nuestra atención a aquellos instantes donde el uchumataqu surgía, o se provocaba de algún modo. Asimismo, nos sirvió para detectar los esfuerzos, las similitudes y contradicciones en los comportamientos, acciones y discursos de los iruhito urus entorno al uchumataqu, ya que, como señala Barragán, “se observa lo que hacen y dicen (los sujetos), porque se considera que ‘del dicho al hecho hay mucho trecho’” (2008, pág. 126). De ahí que esta técnica exija “la presencia en escena del observador, pero de tal modo que este no perturbe su desarrollo (...) incrustado en ella ‘naturalmente’” (Velasco & Díaz de Rada, 1997, pág. 24). En otras palabras, la observación participante nos fue de utilidad por su aspiración a ganarse la empatía de los sujetos, para conocerlos de manera global y así generar el rapport para la recogida de datos, así como para la comprensión de los acontecimientos y fenómenos implicados relacionados a nuestra investigación.

Las entrevistas a profundidad, cuyos instrumentos son las guías de entrevista (Ver Anexo 3) concretamente las usamos con los comunarios adultos y ancianos en general, los jóvenes, el director y profesor de la Unidad Educativa “Iruhito Urus Qhas Zoñi”, el facilitador de la lengua uchumataqu, con los aimaras residentes y finalmente con los conocedores de la lengua. Por entrevistas en profundidad, bajo la comprensión de Taylor y Bodgan, entenderemos aquellos “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las

---

lingüísticas o textos de un hablante nativo” (1974, pág. 476). Resaltamos que, en nuestro caso, al carecer de hablantes, las “fuentes” son los recordantes y aprendientes de la lengua donde para “obtener” datos se busca provocar reacciones “a un estímulo (*ya sea*) visual, auditivo, comunicacional, etc.” (CP. ISichra. 24.03.2018)

expresan en sus propias palabras” (1984, pág. 101). De esta manera, el empleo de esta técnica nos permitió profundizar y reflexionar en a las percepciones y explicaciones que la población tiene sobre su lengua, su proceso de reviviscencia y la enseñanza de ella. Además, los datos obtenidos por esta vía nos permitieron triangular y retroalimentar progresivamente los otros datos que previamente obtuvimos. Para ser más claros, el ambiente necesario para emplear esta técnica de manera satisfactoria no fue posible sino hasta muy desarrollado el rapport; lo cual sucedió después de varias entradas y estadias en campo.

Las conversaciones personales o entrevistas informales nos fueron útiles ya que, al ser más íntimas y familiares, nos permitieron acceder al universo cultural y cotidiano de los iruhitos “participando en sus propios términos” (Guber, 2001). Así, empleamos esta técnica sobre todo con los niños y algunos jóvenes y adultos con los que desarrollamos el rapport necesario para sentirnos cómodos tanto ellos como nosotros. Aunque Avellaneda sostiene que estas conversaciones se caracterizan porque tanto el surgimiento como la realización de estas “se da de una forma espontánea, sin que haya una selección previa de temas ni una redacción de preguntas (...) las cuestiones emergen del contexto inmediato y se formulan durante el curso natural del fenómeno” (2009, pág. 71), nosotros nos apoyamos en la guía temática y de contenidos (Ver Anexo 4) para centrar nuestra atención en los diferentes contextos y situaciones donde nuestras unidades de análisis se manifestaban.

Finalmente, los juegos lúdicos inductores los aprovechamos primordialmente con los niños y jóvenes; y en menor medida con algunos adultos. Esta técnica recupera la idea principal que propone Abric (2001) con sus tablas inductoras, en su estudio de representaciones sociales. La cual consistía en presentar una serie de palabras sobre lo que se pretendía investigar, donde el investigador pedía al sujeto expresarse libremente sobre lo que pensaban o lo que los llevaba a pensar tales listas de palabras e incluso gráficos. Para nuestros fines, reajustamos la idea de Abric a la presentación de ciertas palabras que representaban un eje temático, por ejemplo, la familia, los saludos, los animales, los números, la caza, la pesca, etc. En nuestra modificación, los participantes tenían que

expresarnos todo lo que pudieran en uchumataqu, las palabras o expresiones que recordaban sobre ese eje temático simulando juegos de competencia donde “quién recordaba más” ganaba el juego, de ahí el nombre de juegos lúdicos inductores. De esta manera empleamos la guía de juegos lúdicos (Ver Anexo 5) recuperando la idea central del autor al “facilitar la emergencia explícita de las dimensiones implícitas y permitir profundizar en ciertas dimensiones a categorías de apuntalamiento” (Abric, 2001, pág. 57). En otras palabras, para tener acceso a las representaciones<sup>12</sup> y a las huellas de la lengua uchumataqu, nos fue necesario elicitarse a la expresión ya que esta no emergía en la cotidianidad.

## 2.5. DELIMITACIÓN TEMÁTICA Y UNIDADES DE ANÁLISIS

Nuestra investigación tiene como objeto de estudio: los avances y retrocesos del proceso de reviviscencia lingüística de la lengua ancestral de los iruhito urus (La Paz). El campo de acción: la enseñanza y aprendizaje (formal) del uchumataqu. La delimitación de nuestros puntos de atención está focalizada a nuestras unidades de análisis, las que a su vez están guiadas por los objetivos específicos:

**Tabla 1: Unidades de análisis por objetivos**

Objetivo	Unidad de análisis
1. Identificar los factores socio-históricos y lingüísticos que posibilitaron la implementación de acciones para revivir la lengua.	-Documentos escritos y recuentos orales que den cuenta de acciones de acciones y eventos históricos en torno a la lengua uchumataqu y su enseñanza.
2. Describir el proceso de enseñanza del uchumataqu.	-Periodos de clase del uchumataqu en la Unidad Educativa “Iruhito Urus <i>Qhas Zoñi</i> ” dirigido a niños, jóvenes, adultos y ancianos en la gestión 2016-2017.

<sup>12</sup> La noción de representación social, propuesta por Moscovici, indica que estos “son conjuntos dinámicos, su característica es la *producción* de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una *reproducción* de estos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (1979, pág. 33). En otros términos, una representación social es un conocimiento transmitido y construido de manera colectiva, el cual se convierte en referentes para poder desenvolverse en las actividades sociales, sobre y en lo que dicen y hacen las personas. Por lo tanto, no es que esta teoría esté muy alejada de nuestro estudio, ya que para profundizar en los significados que los iruhitos le atribuyen a sus distintos avances, retrocesos y procesos entorno a la reviviscencia de su lengua, necesitamos entender el o los porqués de sus comportamientos colectivos, recientes y anteriores.

3. Establecer las huellas de la lengua uchumataqu a nivel generacional y sus condiciones de aprendizaje y/o adquisición.	-Niños, jóvenes, adultos y ancianos en situaciones de aprendizaje, producción, recepción y evocación oral del uchumataqu.
--	---

Fuente: Elaboración propia

## 2.6. TRABAJO DE CAMPO: PROCEDIMIENTO, DIFICULTADES Y ALICIENTES

Esta investigación ha tenido muchas vueltas y retrocesos en su ejecución. Comprender el problema no ha sido fácil ni inmediato, pero las resumimos en las siguientes etapas:

1. Coordinación y acercamiento al problema. La primera entrada exploratoria al pueblo Iruhito Urus fue en junio de 2016, con un equipo de maestrantes en sociolingüística. En esta oportunidad se detectó la necesidad de materiales audiovisuales para la enseñanza de su lengua ancestral, práctica que estaba en ejecución. Se coordinó compromisos con las debidas autoridades de la población y con los impulsores o conocedores de la lengua. Dicho compromiso consistía en regresar con un proyecto de Investigación-Acción, la cual una vez preparada para noviembre del mismo año fue puesta a consulta, reajuste y presentación a la comunidad en diciembre<sup>13</sup>.

2. Imprevistos en la definición del problema. El proyecto mencionado pareció cumplir con las expectativas del pueblo, ya que en esencia distaba mucho de las investigaciones con productos descriptivos a los que estaban acostumbrados y a los que ya se mostraban reacios. Así, tras la aprobación y permiso colectivo, a principios del 2017 ingresamos oficialmente al pueblo (segundo trabajo de campo) durante el lapso de dos meses, enero-febrero, para desarrollar la investigación. No obstante, algunos imprevistos imposibilitaron y desalentaron el desarrollo del proyecto de entonces. Ejemplos fueron el encontrar que la enseñanza formal del uchumataqu estaba ligada a un calendario escolarizado y, asimismo, toda acción que giraba en torno a la lengua; la ausencia de los

---

<sup>13</sup> El proyecto de ese entonces era “Conectando memoria y tecnología: Incorporación de las TIC en el proceso de recuperación y revitalización del uchumataqu. Una estrategia para promover su aprendizaje”.

impulsores de la lengua y las autoridades locales, quienes se encontraban gestionando la apertura de la secundaria en el pueblo, el cruce con el cambio de autoridades, etc. En síntesis, dado que no había situación alguna en uchumataqu, debíamos reorientar la investigación según el nuevo contexto. De este modo, inducimos el empleo del uchumataqu en distintas situaciones como canciones, cuentos, poemas, juegos, etc. en los cuales empleamos la filmación audiovisual, actividad que gustaba a los niños.

3. Redefinición y reajuste del objeto de estudio. Durante el trabajo de campo, se presentó la oportunidad de colaborar como técnica en el nuevo Telecentro del pueblo. Espacio que, al tener computadoras, dispositivos de grabación audiovisual e internet, aprovechamos para enseñar a manejarlas, al mismo tiempo que trabajábamos con la lengua. Esta actividad fue novedosa para los iruhitos y central para nosotros; ya que pudimos afianzar mejor el rapport y comenzar a darnos cuenta que las huellas del uchumataqu variaban mucho de una generación a otra. Esto lo percibimos durante las sesiones de grabación de audio (PowerPoint), de escritura (Word); así como en la filmación (simulada) de la caza, pesca y preparación de la chhuqha. Con todo, aquellos datos obtenidos en el telecentro eran producto de provocaciones y en formato escrito y los datos de las observaciones eran poco útiles. Por tanto, una vez en Cochabamba, tras varias discusiones y consultas con el tutor y otros docentes, decidimos comenzar a la inversa. Es decir, transcribir los datos y analizar qué teníamos. Esto nos permitió concretar en una investigación más de tipo etnográfica, pero de carácter propositiva para analizar el fenómeno sociolingüístico en la comunidad (la que más tarde distinguimos como reviviscencia) a través de la identificación de las huellas del uchumataqu y de su enseñanza.

4. Perfilando la investigación e interpretación. Para enriquecer nuestros hallazgos fue necesario una tercera entrada al campo (septiembre 2017). Al inicio de esta, presentamos los resultados previos a la comunidad y para sorpresa nuestra se mostraron muy interesados y nos propusieron profundizar en este nuevo estudio. La mejor comprensión del panorama y las relaciones estrechas que tejimos en los trabajos de campo previos, nos permitieron

aprovechar más productivamente las técnicas e instrumentos de investigación. De esta fase resaltamos las entrevistas a profundidad y los juegos lúdicos inductores; las cuales al mismo tiempo de representar una intensa indagación significó para nosotros un aliciente personal y académico.

Finalmente, estamos conscientes de que se podía haber hecho una investigación-acción como tal. No obstante, las condiciones sociales, políticas y educativas en las que se encontraba el pueblo (apertura de otro nivel en la escuela, el establecimiento de los horarios y de los nuevos profesores del interior, etc.) limitaron el proceso, ya que los padres, autoridades, los impulsores de lengua y el mismo plantel docente se encontraban muy preocupados por la gestión, apertura y continuidad de la secundaria. A pesar de ello, los continuos desaciertos y aciertos del trabajo de campo nos permitieron aprender sobre las complejas realidades que rodean y aquejan al “obstinado” pueblo de Iruhito. No ha sido, no es y no será fácil atender a su demanda lingüística en la situación económica y social en la que se encuentran; pero sin duda, a los ojos de los niños, padres y de todo el pueblo, tal deseo de revivir su lengua es posible.

## **2.7. SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS**

El construir, redefinir, reorientar y reconstruir nuestro objeto de investigación llevó más tiempo del estipulado. La dinámica cíclica y constante de elaborar esta tesis hasta su producto final implicaron diversas fases, posteriores a los trabajos de campo, como:

1ª Fase: Codificación y estructuración tentativa. Los datos del primer trabajo de campo solo nos fueron útiles para entender las características culturales del pueblo Iruhito. Los resultados del segundo trabajo de campo arrojaron los datos entorno a la lengua que nos interesaban, pero estos aún eran pocos; lo cual significa que aún no eran suficientes para entender el panorama sociolingüístico preciso al que nos enfrentábamos. Por ello, decidimos comenzar a transcribir los datos, para posteriormente codificarlos y estructurarlos aún de

manera provisional. Para la tarea aprovechamos el programa QSR NVIVO 8<sup>14</sup> puesto que nos permitía una transcripción, organización y categorización de datos escritos y audiovisuales relativamente sencilla.

2ª Fase: Concreción de la estructura temática, aún a nivel descriptivo. Conforme íbamos transcribiendo y analizando las observaciones, elicitaciones y entrevistas que teníamos, advertimos que nos faltaban datos para la triangulación. De esta manera, el tercer trabajo de campo enriqueció nuestra visión, y con los hallazgos reajustamos la estructura. Dicho de otro modo, con estos últimos datos fuimos concretando el orden e índice final del proyecto. Así, el primer subcapítulo que obtuvimos fue Huellas del uchumataqu según grupos etéreos, en la cual incluíamos las (auto) percepciones de las generaciones respecto a sí mismos y al proceso de enseñanza-aprendizaje (subapartado que más tarde excluimos de la tesis por considerarla irrelevante para los objetivos). El segundo subcapítulo fue el de Enseñanza del uchumataqu. No obstante, reconocemos que ambas fueron aún a un nivel muy descriptivo.

3ª Fase: Profundización teórica (de paradigmas tradicionales a nuevas comprensiones). Hasta esta fase no comprendimos a cabalidad nuestros hallazgos, no sabíamos cómo explicarlos y por tanto cómo realizar el análisis requerido. Para ello, profundizar en los términos y lineamientos teóricos de la sociolingüística, corrientes de la enseñanza de lenguas y de las políticas lingüísticas nos ayudaron a entender que estábamos ante un nuevo panorama que la sociolingüística tradicional no había tomado en cuenta, ya que esencia lo consideraban antiético. Es decir, la reviviscencia lingüística es un concepto que en esta fase resaltamos, ya que nos permitió identificar un marco de referencia en el que se puede hablar de procesos de etnogénesis lingüística y cultural aún sin contar con nativohablantes. Lo que significa que a partir de este sumergirse teórico reajustamos nuestra visión y elaboramos nuestro primer borrador del marco teórico.

---

<sup>14</sup> Software de procesamiento y análisis cualitativo.

4ª Fase: Reajuste del capítulo de resultados y elaboración del primer borrador. Establecer y distinguir una línea teórica nos ayudó a entender significativamente nuestros hallazgos. Por lo que a pesar de que a la par construíamos, redactábamos o añadíamos el análisis a los resultados, creímos necesario una revisión y lectura general de la codificación y categorización de todos los datos cualitativos para una redacción e interpretación más entretejida con la teoría. Finalmente, pudimos concluir nuestro primer borrador de tesis y entregarlo al tutor.

5ª Fase: Reajuste de toda la tesis. A partir de las sugerencias y comentarios del tutor oficial de la investigación y de algunos docentes muy queridos y acreditados, pudimos reconocer los diversos vacíos tanto teóricos como a nivel de redacción y análisis que tenía nuestro texto. Asimismo, un divorcio emocional para una autolectura crítica al extremo fue necesario para poder, nuevamente, restablecer los objetivos de investigación, reajustar la redacción, mejorar el análisis e interpretación de los resultados y de toda la tesis en general. Esta, sin duda fue una de las fases ineludibles más largas que atravesamos.

## **2.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Durante nuestra estadía en la comunidad, nos fuimos interiorizando en la cotidianidad de los Iruhito Urus y asimismo caer en cuenta de sus historias de vida, preocupaciones e intereses. En este sentido, nos percatamos de la división de la población en dos grupos (los opositores y los optimistas). División que repercutía mucho en las decisiones colectivas; tales como la aprobación de un nuevo proyecto o permitir el ingreso de investigadores.

Uno de nuestros primeros compromisos éticos con la población era el de abordar una investigación-acción que les dejara a ellos algo más que textos escritos, se acordó el diseño de material audiovisual. Para facilitar la entrada y acceso al campo se tuvo que demostrar que nuestra postura no era la de un etnógrafo extractivista de información (Restrepo, 2015). Para lo cual, entregamos un video, editado por nosotros, de su 1º Año Nuevo Andino,

festejado en territorio iruhito el 2016, con una copia para cada familia. Festividad a la que pudimos acudir en nuestra primera visita al campo. Finalmente, la elaboración de un material en lengua se acordó hasta terminado el proyecto de investigación.

Un segundo compromiso fue el de no agravar las ya de por sí negativas relaciones sociales. Iruhito es un pueblo demográficamente pequeño donde todos los comunarios se conocen; y donde hay tensiones entre los grupos mencionados; por tanto, fue preciso optar por el empleo de una codificación de los nombres de los participantes. Esto para no afectar las relaciones sociales internas, ni la confianza depositada al investigador y a su accionar.

## **CAPÍTULO III: Fundamentación Teórica**

Para comprender los resultados presentados en el próximo capítulo es preciso contextualizar el panorama político-lingüístico con el que emprendimos la investigación. De igual manera, nuestro análisis y acercamiento teórico aborda los ejes temáticos sociolingüísticos y educativos. Por tanto, nos concentraremos en un eje legal, sociolingüístico y de enseñanza de lenguas.

### **3.1. ASPECTOS LEGALES: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS**

#### **3.1.1. Constitución Política del Estado (CPE)**

El Estado Plurinacional de Bolivia a partir del 2009 reconoce como oficiales a 36 lenguas indígenas, además del castellano. Esto se vislumbra en la primera parte, título I, capítulo I, artículo 5, párrafo I del mandato constitucional:

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco. (CPE, 2009, pág. 3)

Así, los idiomas de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos y Afrobolivianos (NyPIOs) tienen los mismos derechos de reconocimiento, protección, promoción y difusión que la lengua castellana. De la misma forma, el Estado, según la CPE, respeta y garantiza su apoyo a todos estos pueblos y culturas; junto con sus lenguas indígenas. En el caso de la Nación Originaria Uru, solo una de dos lenguas vigentes es reconocida de manera oficial: la lengua de los uru chipayas; pero no la lengua uchumataqu<sup>15</sup>, del pueblo Iruhito Urus.

---

<sup>15</sup> Según la lingüística, tanto el chipayataqu (de los Uru Chipayas), como el uchumataqu (de los iruhito urus) son concebidos como variantes de una misma lengua, la lengua uru. El problema radica en que al habersele

Respecto a los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, en el capítulo IV, artículo 30 y 31, se indica:

Artículo 30. Parágrafo II. Inciso 9. A que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados.

Parágrafo III. El Estado garantiza, respeta y protege los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos consagrados en esta Constitución y la ley.

Artículo 31. Parágrafo I. Las naciones y pueblos indígena originarios en peligro de extinción, en situación de aislamiento voluntario y no contactados, serán protegidos y respetados en sus formas de vida individual y colectiva (pág. 10)

El gobierno boliviano se compromete a proteger y respetar a todos los pueblos, inclusive a aquellos que está en peligro de extinción, así como aquellos que están en aislamiento o no contactados. Sin embargo, podemos notar que no hay referencia alguna a aquellos pueblos existentes con lenguas muertas. Tampoco hace referencia a la posibilidad de atender, recuperar o revitalizar aquellos pueblos de los cuales solamente quedan algunos vestigios culturales o lingüísticos. Por un lado, la ley solamente reconoce, “protege y respeta” a los pueblos que se esfuerzan en visibilizarse, en el estado en el que se encuentren (en peligro, aislamiento o no contactados). Es decir, para con este último tipo de pueblos (Art. 31), la constitución funciona aún en un plano pasivo de tolerancia y reconocimiento.

Otra cuestión sumamente importante es la de gestión territorial. En el mismo artículo 30, inciso 17, se reconoce su derecho “A la gestión territorial indígena autónoma, y al uso y aprovechamiento exclusivo de los recursos naturales renovables existentes en su territorio sin perjuicio de los derechos legítimamente adquiridos por terceros “ (pág. 10). Inciso que influye en todas las decisiones comunales de los pueblos indígenas porque se los reconoce

---

acoplado el complemento “-chipaya” al sustantivo “uru”; se desplaza e invisibiliza a otros pueblos urus cuya variante es otra. Tal es el caso de los iruhito urus. Esta misma es la razón, por las que actualmente los iruhito urus consideran que tienen otra “lengua” que no es el uru chipaya; la oficializada por el Estado. De allí sus esfuerzos y cuestionamientos de porqué reconocer oficialmente “otra variante” como lengua y la suya ni siquiera ser mencionada. Sobre este mismo problema se profundizará más adelante; pero bajo la perspectiva de la sociolingüística.

como dueños colectivos para controlar, desarrollar y usar los recursos de sus tierras y territorios.

La CPE es una política lingüística a nivel estatal, y siendo una política lingüística es uno de los mecanismos “for locating language within social structure so that language determines who has access to political power and economic resources”<sup>16</sup> (Tollefson, 1991, pág. 19). Como afirma el autor, si una política lingüística determina quien tiene acceso al poder y a los recursos económicos, entendemos, aún más, las desventajas y limitaciones (sociales, legales y políticas) que puedan sentir aquellos pueblos que no se hallan “oficialmente” reconocidos. Conflicto que actualmente resienten los iruhito urus.

Finalmente, por un lado, un elemento significativo que aún cuestionamos a la CPE es que no hace mención de las variantes lingüísticas (Ver al respecto subapartado 3.2.1. Lengua y variedad lingüística), al no incluirlas es como si desconociera su presencia, como si estas no existieran, cuando se tiene evidencias que estas son causa y motivo de conflicto (interno y externo) para muchos pueblos indígenas; el caso nuestro del uru, no es el único. Por otro lado, no todas las lenguas que son mencionadas en la CPE tienen atención o tratamiento, muchas simplemente son figurativas o simbólicas; tales como el puquina, el toromona (ambas de existencia no comprobada) o el guarasu’we (extinta) (Sichra, 2013) a pesar de figurar en la constitución. La realidad muestra que, aunque una práctica esté explícita en una política, esto no garantiza que será implementada y mucho menos aún que tal implementación será exitosa (Spolsky, 2004, pág. 11). Dicho de otra manera, si ni estando mencionadas algunas lenguas en la CPE, se maximizan esfuerzos reales para ayudar a sus pueblos a superar su situación y que estas lenguas sean habladas no solo figurativamente, cuanto más podemos esperar avanzar en que se apoyen las demandas de pueblos con variantes de lenguas indígenas.

---

<sup>16</sup> “es un mecanismo para ubicar la lengua dentro de la estructura social para que la lengua determine quién tiene acceso al poder político y a los recursos económicos” [Traducción mía]

### **3.1.2. Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LASyEP)**

Bolivia en el ámbito educativo innova, a partir de diciembre de 2010, una educación con una filosofía y política intracultural, intercultural y plurilingüe. La ley N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez incorpora los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígenas bolivianos. En relación a la diversidad sociocultural y lingüística, la ley en el artículo 7 establece que la educación debe iniciarse en la lengua materna de la región (LASyEP, 2010). Cuestionamos que en este artículo no se toma en cuenta a aquellos pueblos que no tienen su lengua ancestral como lengua materna ni como L2. Nuestro caso es un ejemplo de ello ya que en Iruhito la lengua materna es el aimara y el castellano la L2 (Machaca, 2014).

Sin embargo, la ley contempla otro tipo de categoría para este tipo de situaciones, el de lenguas en extinción. Al respecto, señala en el párrafo 4, de dicho artículo: “En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas” (LASyEP, 2010, pág. 13). Consideramos que dicho párrafo aún está incompleto, porque no toma en cuenta contextos en los que ya no se cuenta con hablantes. Es decir, las políticas lingüísticas aún no abordan el aporte y participación importante de los recordantes<sup>17</sup> de la lengua, que muchas veces, como en la comunidad Iruhito, tienen avances importantes en cuanto a su lengua y cultura.

#### ***3.1.2.1. Instituto de Lengua y Cultura (ILC)***

Tras la aprobación de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en agosto de 2012 se crea el Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas, IPELC, como una institución de apoyo técnico pedagógico al sistema educativo. La IPELC es una unidad descentralizada del

---

<sup>17</sup> Empleando la definición de Durante, los recordantes son personas que “ya no manejan la lengua en cuestión: han tenido un conocimiento de ella, pero ya no la ejercen. Si bien no utilizan la lengua para fines comunicativos, pueden recordar elementos si se los indaga” (2011, pág. 117).

Ministerio de Educación y tiene el objetivo de desarrollar procesos de investigación lingüística y cultural. Para abarcar a cada nación y pueblo indígena se instalaron los ILC's.

Actualmente, existen 29 ILC's entre los cuales existe la ILC de la Nación Originaria Uru, ILCU Qhas' Zóñi, creado en noviembre del 2015. Esta entidad está conformada por 2 representantes uru chipayas y 1 técnica de la comunidad Iruhito Urus. Esta combinación intraétnica le da cierta unificación educativa a la Nación Uru. No obstante, los técnicos de cada región trabajan generalmente de forma separada.

Respecto a la normalización de los ILC's en la nueva ley de educación, Sichra (2013; 2008) advierte que tal jerarquización y centralismo sobre lo lingüístico ha generado una semejanza de los institutos a modelos equiparables a *academias de lenguas indígenas*, similar a la Real Academia Española. Siendo así, que más que promover el uso de lenguas en la familia y en la comunidad, desde lo cotidiano, se insiste en cuestiones que giran la escrituralidad de las lenguas indígenas (2008); como ser la ortografía, creación de términos, acuñaciones, evaluación, certificación de competencias lingüísticas u otras labores destinadas a las academias (2013).

### **3.1.3. Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (LGDyPL)**

La Ley N° 269 General de Derechos y Políticas Lingüísticas, aprobada el 2 de agosto de 2012, tiene como objeto (artículo 1) reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar, regular y garantizar los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y naciones originarias de Bolivia. Asimismo, se declara, en el artículo 7, como Patrimonio Oral, Intangible, Histórico y Cultural de Bolivia a todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas (LGDyPL, 2012).

Al respecto de los idiomas en peligro de extinción, o lenguas que aún gozan de un número reducido de hablantes, en el artículo 9, se señala que: “Los idiomas en peligro de extinción deben recibir atención prioritaria en la planificación lingüística, educación intracultural, intercultural y plurilingüe, investigación y publicación de diversos tipos de

textos por parte del Estado Plurinacional de Bolivia” (LGDyPL, 2012, pág. 6). Esto implica inclusive de aquellas lenguas que no están en uso en la comunicación cotidiana, como es el caso de la lengua que tratamos en la presente tesis.

Aunque la ley no aborda ni orienta sobre la situación de las lenguas indígenas muertas, es decir de aquellas que no gozan de hablantes vivos (Crystal, 2001), esta es una realidad que sucede con muchas lenguas. Los procesos de etnogénesis, así como las declaraciones y deseos de (volver a) hablar sus lenguas originarias son fenómenos actuales que permiten a los pueblos con lenguas muertas ser proactivos en la reactivación del uso o reviviscencia de sus lenguas. Así, los recordantes de la lengua uchutamataqu, apoyados por los artículos 1 y 7 de la ley señalan que es su derecho lingüístico colectivo el de vitalizar, recuperar y revitalizar su lengua y que, por tanto, no se les puede negar, ni impedir ejercer tal derecho de aprender y luchar por su soberanía lingüística.

Por otro lado, consideramos que la ley tampoco le asigna una categoría específica en la que se trate el tema de variedades lingüísticas<sup>18</sup>. Cuestión polémica que genera muchos conflictos sociales al interior de los pueblos, sobre todo cuando es solo el nombre de una de las variantes la que aparece en la CPE y LGDyPL. Pareciera que la ley orillara a los pueblos que hablan variedades, lejanas a la estándar, a posicionarse políticamente sobre sus sistemas lingüísticos como lenguas, y que estos se sobre esfuerzan en demostrar que sí tienen o tuvieron lenguas para gozar de todos los beneficios legales y territoriales que se les otorga a estas.

Finalmente, si bien la ley reconoce las diferentes lenguas y, consideramos, es un avance importante que guían las políticas lingüísticas en la actualidad también es necesaria actualizarla en relación a las diferentes problemáticas que empiezan a emerger en relación a la triada variedad-lengua-pueblo. Asimismo, bajo una mirada más crítica, la LGDyPL

---

<sup>18</sup> Asumiendo que, desde la sociolingüística, en realidad todos hablamos variedades lingüísticas que pertenecen a la categoría abstracta de lengua. Es decir, las lenguas como tal no existen, lo que existen son las variedades lingüísticas. Lengua es solo un término empleado para referirnos a un grupo de variedades emparentadas con alguna relación (Romaine, 1996).

delega el tema lingüístico a órganos estatales (administración y educación) cuestión que en los hechos resulta en la comodidad por la escrituralidad y la normalización del código; y a la par, en el descuido por el trabajo oral y cotidiano desde las comunidades y pueblos indígenas (Sichra, 2013).

### **3.2. ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS: DE LA MUERTE A LA REVIVISCENCIA DE LENGUAS**

#### **3.2.1. Lengua y variedad lingüística**

La distinción entre lenguaje y lengua es que el primero es considerado una facultad innata exclusiva de los seres humanos (Chomsky, 1991) y la segunda el producto social de dicha facultad y de un conjunto de convenciones necesarias para permitir su ejercicio (Saussure, 1962). Para López (1993), la facultad del lenguaje se refiere a la facultad de expresarnos o la capacidad de comunicarnos; mientras que la realización concreta de esta (la lengua) constituye “el patrimonio de un grupo social determinado” (1993, pág. 26). En otras palabras, cuando aprendemos a hablar; no aprendemos solo formas generales o neutrales de comunicarnos sino creaciones concretas y particulares de expresión llamadas lenguas.

Ahora, estas creaciones concretas y particulares de una determinada colectividad o grupo cultural van mucho más allá de ser simplemente sistemas que permitan relacionarse e intercambiar significados. Como lo dirían Skutnabb-Kangas, Maffi y Harmon cada lengua “es la plasmación de una visión única del mundo y de un acervo cultural, así como la manera en que una comunidad hablante ha resuelto (...) su pensamiento, su sistema de filosofía y comprensión del entorno que la rodea” (2003, pág. 30). De allí que se considere que una lengua permite concebir el mundo de determinada manera e incluso afecte la manera de pensar, ver, oír y experimentar. En palabras de Sapir “los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad nos predisponen a ciertas selecciones de interpretación” (1921, pág. 162). Entonces, las funciones de la lengua sobrepasan lo comunicativo y llegan a ser, asimismo,

cognitivas y ontológicas. Funciones que al estar contenidas en una lengua pueden ser adquiridas, enseñadas y aprendidas por otros grupos sociales (Pinzón Daza, 2005).

El contacto entre dos culturas implica un contacto entre lenguas distintas, “para satisfacer necesidades comunicativas propias del medio” en una región (Areiza, Cisneros, & Tabares, 2004, pág. 112). Baker considera que, en un mundo cambiante, de fácil acceso y comunicación global, las culturas y por ende las lenguas “raramente están aisladas” unas de otras (1997, pág. 67); por lo que muy pocas permanecen estables. Así, la convivencia de varios sistemas lingüísticos y la necesaria comunicación entre los grupos humanos van dando origen a las llamadas variedades lingüísticas. Trudgill & Hernández (2007, pág. 347) las definen como un término neutro “utilizado en la corriente sociolingüística del lenguaje para referirse a cualquier tipo específico de lenguaje-*dialecto, acento, sociolecto, estilo o registro*-que el lingüista desee considerar por alguna razón como una entidad individual”.

El concepto ofrecido por los anteriores autores es amplio porque abarca características geográficas y sociales. Bailey (1973) lo simplifica afirmando que variedad es simplemente un *lecto* o “tipo de lengua”. Es decir, las variedades se van conformando según las peculiaridades de los grupos hablantes. Esto explica la razón de su importancia, ya que, al ser peculiar a un determinado grupo y lugar, con características sociales, económicas, biológicas, espaciales y geográficas diferentes, las variedades de una lengua difieren entre ellas aun tratándose de la misma lengua. Por ejemplo, el español de un colombiano del Caribe no es igual al español de un boliviano andino paceño de El Alto. Estas diferentes formas de hablar una misma lengua, son las variedades y se diferencian por rasgos “fonológicos, gramaticales y/o léxicos, estando algunas de ellas más alejadas entre sí que otras” (Rotaetxe, 1990, pág. 23).

Los criterios para definir los distintos tipos de variedades suelen ser regionales y sociales. A aquellas variedades lingüísticas que básicamente representan orígenes geográficos, las conocemos con el nombre de dialectos para Ferguson y Gumperz (1960), variedades, geográficas para Rotaetxe (1990), o variedades diatópicas. A las de tipo social,

o a aquellas variantes que son integradas por “reglas y principios que gobiernan los usos lingüísticos correlacionados con parámetros sociales en el marco de una comunidad” (Fernández P., 1997, pág. 164) se los denomina con el nombre de sociolectos según Fishman (1995) o variedades diastráticas según Trudgill y Hernández (2007).

En nuestro caso, la investigación aborda la problemática del uchumataqu. Considerado por el lingüista Cerrón Palomino como “una variedad de la lengua uru” (2006, pág. 20). El autor coincide con la conclusión de Max Uhle (1922), pionero en el estudio de las variantes de la lengua uru. De igual parecer es Alfred Métraux (1935), quien declaraba que la gramática del uchumataqu es muy parecida a la del chipayataqu. Finalmente, Jehan Vellard (1949) afirmó la misma postura, aunque subrayó algunas diferencias fonéticas y léxicas entre las variantes mencionadas.

Entonces, bajo criterios lingüísticos, precisamente el de inteligibilidad mutua, o “posibilidad que tienen dos hablantes, o dos grupos de hablantes, de entenderse y comunicarse entre sí, a pesar de las diferencias existentes entre sus variedades” (López L. E., 1993), tanto el chipayataqu como el uchumataqu son variedades de una misma lengua porque presentan un alto grado de inteligibilidad (Watchel, 2001), con una distancia glotocronológica de aproximadamente 460 años (Cerrón Palomino, 2006). Es decir, si analizaríamos ambos sistemas y corpus desde una perspectiva puramente lingüística, el chipayataqu y el uchumataqu son variedades de la lengua uru; y no serían consideradas lenguas diferentes.

Sin embargo, al ser la lengua un producto social no es suficiente basarnos en criterios lingüísticos, es necesario abordar el problema del uchumataqu desde la sociolingüística primero a través del concepto de identidad de grupo y segundo por el criterio social o de conciencia de los hablantes. El concepto de identidad de grupo les da potestad a los hablantes de nombrar o etiquetar a su propio sistema lingüístico como lenguas distintas o dialectos emparentados, según su posición política-lingüística de distinción cultural (Landaburu, 2008). El criterio social está dirigido a reclamar la postura o posicionamiento

de los propios grupos sociales y no ser impuestos por criterios académicos, se releva la relación lengua-sociedad antes que estructura-lengua.

Los urus desechan el empleo del término variedad o dialecto porque consideran que resta prestigio a su singularidad lingüística, histórica, cultural y económica. En su comprensión, afirmar que son variedades *de una misma lengua* engloba, generaliza y anula sus particularidades de un pueblo frente al otro. Aunque todos los urus son de naturaleza pescadores y cazadores, las luchas de reivindicación y sobrevivencia cultural y lingüística varían de pueblo a pueblo. Por esta razón, los urus consideran que el término lengua se ajusta mejor a sus necesidades de diferenciación intraétnica; postura política, simbólica y psicosocial que manifiestan en todo momento<sup>19</sup>.

Desde un punto de vista interno y según el criterio de identidad de grupo de Landaburu, tanto chipayas como iruhitos sienten y asumen que el término más idóneo para referirse a su sistema lingüístico es el de lengua. Desde otra perspectiva más externa, es necesario recuperar a De Andrés (1997) cuando insiste en que lingüistas y sociolingüistas tomen en cuenta el criterio social o de conciencia de los hablantes, el cual:

consiste en defender que el lingüista debe considerar lenguas aquellas maneras de hablar sentidas por la comunidad como autónomas de otras, en tanto que hay que considerar dialectos aquellas maneras de hablar sentidas por la comunidad como partes o variedades de otras dentro de las cuales se encuentran englobadas. (pág. 89)

En ese sentido, el autor pide respetar la postura de los mismos hablantes respecto a sus maneras de hablar y a qué denominativo de lengua o dialecto ellos se autoadscriben. Criterio que va en sintonía con el concepto de identidad de grupo. En nuestro caso, aunque más que hablantes tratamos con recordantes, no se invalidan ambos criterios puesto que su autopercepción está anclada más en lo social y la recuperación simbólica de su

---

<sup>19</sup> Respecto a este menosprecio por el concepto de “dialecto” frente a lengua, Moreno (2000) explica que se trata de un prejuicio meramente social y político y no así lingüístico. Esto evidencia que al ser un prejuicio simbólico las exigencias en torno a la etiqueta de un sistema lingüístico sobrepasan el campo de la lingüística y cobra importancia en otros campos, así como el político, el identitario, el educativo, etc. De allí que el problema no sea sencillamente zanjable.

particularidad identitaria, que en Iruhito es la lengua. Es importante aclarar que, por cuestiones políticas y sentires sociales, los iruhito urus y los chipayas sienten y sostienen que realmente tienen lenguas distintas<sup>20</sup>; aunque reconocen que ambas pertenecen a la misma familia lingüística, el uruquilla (Machaca & Inda, 2014). Por tales motivos, para la presente tesis nos adscribiremos a esta postura de respetar criterios sociolingüísticos. Entonces nos referiremos al uchumataqu como lengua; al igual que el chipaya.

No obstante, el problema de diferenciación intraétnica, entre urus, y al mismo tiempo interétnica, con aimaras, nos lleva a la discusión necesaria entre lealtad y actitudes lingüísticas.

### ***3.2.1.1. Actitudes y lealtad lingüística***

El concepto de actitudes lingüísticas está muy relacionado al de lealtad lingüística. Ante situaciones de contacto etnolingüístico, son estas las que impiden la dominación de unos sobre otros. El mantenimiento de la identidad; la autodeterminación y el deseo de no desaparecer como cultura son los principales pilares para la manifestación de estos dos conceptos.

Con el término actitud lingüística nos referiremos a aquella “manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística” (Moreno F. , 1998, pág. 179). Dicha manifestación funciona como indicador social, percepción, creencia y deseos que tiene la comunidad respecto a su lengua (Baker, 1992). Esto porque permite anticipar, en parte, el comportamiento individual y colectivo que tienen los pobladores de una comunidad ante

---

<sup>20</sup> Remarcamos esta idea porque el conflicto intraétnico y político es decidir cuál es la lengua que representa a la Nación Uru. Los iruhitos reclaman que no se los visibiliza a ellos cuando se afirma que la lengua de los urus es el uru chipaya o chipayataqu. Los uru chipayas argumentan que el uchumataqu no se lo habla, ni se lo transmite y que está incompleta y que, por tanto, la lengua que debe representar a la NOU debe ser aquella que goza de vitalidad, en otras palabras, solo el chipayataqu.

otra y, asimismo, con su lengua. Mientras para Moreno (1998) la actitud lingüística es social, Fernández (2001) añade que esta es psicosocial ya que tiene un origen social, pero se concreta en comportamientos individuales.

Tales manifestaciones psicosociales no son hacia los idiomas mismos, sino al grupo usuario de ese idioma; y al ser su lengua un referente de su identidad, se le impone las mismas valoraciones que al grupo. En palabras de Edwards, las actitudes “no reflejan cualidades lingüísticas o estéticas *per se*, sino que son expresión de preferencias y convenciones sociales que, a su vez, reflejan la consciencia del estatus y el prestigio concedido a los hablantes de esas variedades” (1982, pág. 21). De esta forma, como los grupos pueden cambiar de posición u estatus social, las actitudes de valoración hacia ellos también cambian; por lo tanto, también cambian las actitudes hacia la lengua que estos usen, aprendan, enseñen, etc. por la funcionalidad o el significado simbólico que ahora represente la lengua de determinado grupo.

En el caso de los iruhito urus, hace un centenar de años manifestaban actitudes negativas y de resistencia hacia los aimaras. Tanto así que rechazaban uniones interétnicas con este grupo (Huanca, 1991), pero estas actitudes fueron cambiando y progresivamente adoptaron prácticas culturales y prestamos lingüísticos del grupo aimara cada vez más en ascenso social y económico. Esto lo explican Appel y Muysken, desde la funcionalidad de la lengua, cuando afirman que la lengua de preferencia es aquella que promueve una “movilidad social ascendente” (1996, pág. 35); Edwards (1985) sostiene que la sustitución de una lengua comúnmente refleja el deseo pragmático de un mejor nivel de vida; o en palabras de Baker, se antepone “el comer y vestirse” (1997, pág. 82) antes de lo que se quiere o piense. Actualmente, aunque los iruhitos sean de lengua materna aimara (Machaca, 2014) y no demuestren actitudes negativas ante esta, han reorientado y reconstruido las actitudes hacia su propia lengua nativa, de tal manera que manifiestan una fuerte lealtad lingüística, aunque ya no la hablan.

La noción de lealtad se refiere a una actitud lingüística que implica la persistencia en el uso de una lengua frente a otra (Weinreich, 1953). Para Garvin y Lastra es el “deseo de una comunidad lingüística de retener su lengua y si es necesario de defenderla contra la invasión extranjerizante” (1974, pág. 310). Mientras que para Moreno (1998), sobrepasa de un mero deseo y se convierte en el motor del mantenimiento lingüístico.

Aún en situaciones donde no se ha conservado el idioma, la lealtad lingüística también es posible (Garvin & Lastra, 1974). En estos casos no es para mantener, como afirma Moreno, o de persistir en el uso de un determinado sistema, como indica Weinreich; sino para recuperar o revitalizar, según sea posible, la lengua en retroceso (Castelló, Ciscar, González, & Pérez, 2001). Se busca recobrar el símbolo de identidad diferencial del grupo, lo cual supone cuestionar las relaciones de poder internas en la población porque en los hechos hay siempre una variante más valorada que otra (Siguán, 2001).

Actualmente, la Nación Uru se halla en un proceso de reivindicación cultural y lingüística. Dos de los tres pueblos que la conforman han optado por aprender el chipayataqu porque es la lengua uru que goza de mayor vitalidad. No obstante, los iruhito urus se oponen a aprenderla, no desean sustituir lo que recuerdan de su lengua uchumataqu por el chipayataqu. Así se mantienen decisivos en la reviviscencia (recuperación, reconstrucción y revitalización) del uchumataqu a partir de las huellas y esfuerzos locales. Castelló & otros (2001) explican esta situación cuando afirman que la lengua se convierte en significante de cosas que no se dicen (dimensión valorativa e integrativa) pero que representa una identidad colectiva. Así, la lealtad valorativa (discursiva) exige elevar la lealtad instrumental (uso social de una lengua). Es decir, más allá de un purismo lingüístico, la lealtad de los iruhitos se extiende a la decisión de, primero, reconstruir la lengua que ellos sienten que sí los representa como colectividad; segundo, hacerlo a partir de la propia herencia de sus ancestros, y tercero, enseñarla y comenzar a hablarla. En la comprensión de los iruhitos, adoptar excesivos préstamos lingüísticos de la lengua de los chipayas, tales como los que se necesitarían para llenar los muchos vacíos de su propia lengua, le restaría particularidad

cultural al uchumataqu, por esta razón se resisten a aceptar términos para no subyugarse a la hegemonía chipaya:

(...) por razones étnico-identitarias los uru irohitos se resisten a la posibilidad de recurrir a hablantes de esa otra región (*los chipayas*), para que les puedan enseñar esa variedad del uru, cercana por cierto a la suya, en razón de algunas diferencias léxicas que perciben sobre todo en lo referido a flora, fauna, caza y pesca (López L. E., 2015, pág. 93)

Remarcamos que las diferencias lexicales referidas a la flora y fauna lacustres, y la caza y pesca a las cuales hace mención López, son en esencia el ambiente y las actividades desarrolladas históricamente por toda la Nación Uru. Puede considerarse como el rasgo distintivo frente a otros grupos sociales, como los aimaras y quechuas. López enfatiza que tales diferencias léxicas son, en parte, la razón del conflicto entre variedades urus; pero, a su vez, tales diferencias son la esencia misma de la cultura uru. La lengua uchumataqu históricamente ha expresado y contenido toda esa riqueza léxica referida a las prácticas mencionadas. De allí, que los iruhito urus, actualmente, resaltan que su lengua es “la más uru”.

Por consiguiente, el uchumataqu, como diría Fishman (1977), es el símbolo *par excellence* de su etnicidad, el único patrimonio diferenciador de la identidad de los iruhito urus de La Paz. Su lealtad lingüística funciona como motor y epicentro donde se genera su resistencia etnolingüística que les ha permitido, además de emprender, continuar reviviendo su lengua. Aspiración que, confían, también les puede ayudar a resolver parte de sus necesidades económicas y sociales, tanto frente a aimaras como a chipayas. Por tanto, es necesario, para algunos autores sacarla de su estado de muerte lingüística, para otros “despertarla” y para otros más revivirla; nociones que pasaremos a precisar.

### **3.2.2. Muerte y extinción de una lengua**

La muerte y la extinción lingüística son conceptos utilizados frecuentemente para expresar la desaparición tanto de un sistema como de los usuarios que hacen uso de ese

determinado sistema. Aunque algunos autores no realizan la distinción entre ambas y otros sí, conviene realizar un análisis de los conceptos y a través de ellos definir cuál explica mejor la realidad de la lengua uchumataqu.

Por un lado, la noción de muerte de una lengua remite a fenómenos individuales y colectivos. Es un fenómeno individual porque una lengua culmina con la existencia biológica del usuario de la lengua. Crystal afirma que “una lengua muere cuando no queda nadie que la habla” (2001, pág. 13). Ciertamente, si finaliza la vida del último hablante o de la etnia hablante de esa lengua, el idioma se extingue junto con ellos<sup>21</sup>. Por otro lado, la muerte de una lengua es un fenómeno colectivo en tanto “una lengua sólo está realmente viva mientras haya alguien con quien hablarla” (Crystal, pág. 14). En otras palabras, aún si quedara vivo un hablante, se considera que la lengua ya ha muerto; en vista de que la comunicación en la lengua ya no es posible en ausencia de una interacción. La lengua al ser un producto social (Saussure, 1962) muere cuando se la evita como actividad, cuando no se la usa, no vive. Sin embargo, esto no quiere decir que deja de existir como sistema; aquí la importancia de la aclaración de Hagège:

Una lengua considerada muerta no es otra cosa que una lengua que ha perdido, si se puede decir, el uso de la palabra [*parole*]. Pero no tenemos derecho a decir que esté muerta como lo estaría un animal o un vegetal cualesquiera. Aquí es donde las metáforas encuentran su límite, pues una lengua muerta sigue existiendo (...) basta con que una lengua desaparecida se hable de nuevo para que deje de estar muerta. (2001, pág. 39).

Hagège manifiesta la posibilidad de existencia de una lengua aun habiendo desaparecido de los procesos comunicativos. Situación en la que, para Crystal, aplicaría usar

---

<sup>21</sup> Como ejemplo de la muerte de una lengua como consecuencia de la muerte biológica de los últimos hablantes, valga citar la lengua kasabe (en Camerún-África, último hablante Bogón), la lengua ubuh (en el Cáucaso Occidental-Rusia, último hablante Tevfik Esenç), la lengua córnica (en Cornualles-Reino Unido, última hablante Dolly Pentreath) o la lengua eyak (en Córdoba-Alaska, última hablante Marie Smith), entre otros (Edwards, 2009).

Como ejemplo de la muerte de una lengua como consecuencia de la muerte de toda una etnia, mencionamos el suicidio colectivo de los kiliwas (en Baja California-México) quienes realizaron un pacto etnocida; es decir, decidieron dejar de reproducirse para de esta manera extinguirse ante el desamparo del gobierno (Heras, 2006).

el término muerte, donde los vestigios o conocimientos de una lengua semejarían a “un depósito o un archivo” (2001, pág. 14) de un pasado lingüístico. Dicho de otro modo, ninguno de los autores niega la existencia de una lengua posterior a haber dejado de usarla; pero Hagège va más allá, afirmando que una lengua es una especie inmortal (2001, pág. 39).

En ese sentido, si es una especie inmortal no cabría el empleo del término rotundo de “muerte”, ya que de esta no se vuelve. Sin embargo, tal vez sea válido comprender el concepto de “muerte” desde una perspectiva más indígena-espiritual (Sichra, 2018), donde los muertos siguen viviendo más allá del mundo real. Por ejemplo, para el andino, la muerte es como un viaje a otra dimensión, donde “los muertos viven en permanente atención y relación con sus familiares y la comunidad (*y a quienes*) se les puede llamar” (Bascopé, 2001, pág. 272). Desde la cosmovisión de los mayas, la muerte es una separación del cuerpo y el flujo anímico, un regresar con los dioses que le dieron vida (Navarro, 2012). De hecho, las actuales celebraciones de Todos Santos, en Bolivia, y el Día de los Muertos, en México, festejan justamente la visita o retorno temporal de los muertos (difuntos) a la tierra, cada año. Entonces, la comprensión del concepto de “muerte” desde lo indígena-espiritual en Latinoamérica es válida a la comprensión, incomoda, de Hagège respecto a este término; y, asimismo, con la de Crystal.

Otro concepto importante de precisar es el de extinción lingüística. Autores como la UNESCO (2003), Crystal (2001), el propio Hagège (2001), Zimmermann<sup>22</sup> (1999) y Appel y Muysken<sup>23</sup> (1996) lo usan como sinónimo de muerte lingüística; para nosotros el empleo metafórico de extinción es aún más fatal y contundente, sobre todo para los sujetos involucrados (hablantes, recordantes u otros). Resaltamos la comprensión de una organización de impacto internacional como es la UNESCO quien, en una escala de vitalidad de ámbitos de uso, se refiere a una lengua extinta como aquella que “no se utiliza

---

<sup>22</sup> Zimmermann describe el proceso de muerte de una lengua como producto de genocidio o de una sustitución lingüística paulatina.

<sup>23</sup> Los autores destacan la sustitución lingüística y la pérdida lingüística como procesos parejos donde ambos “se retroalimentan con el resultado último de la extinción lingüística” (pág. 68).

en ningún ámbito para ninguna función” (2003, pág. 12). Más adelante, en una escala de transmisión intergeneracional de la lengua, igualmente emplea el término extinta, o grado 0, para describir que “ya no queda nadie que pueda hablar ni recordar la lengua” (2003, pág. 7). Es decir, a la UNESCO solo le interesa la función comunicativa o uso actual que cumple la lengua, y al emplear el término extinta, por su última definición, da por hecho que ya no queda ningún recordante siquiera, no toma en cuenta estadios previos al total olvido. Factor importante para el presente estudio y motivo por el cual no emplearemos el concepto de extinción<sup>24</sup>.

Entonces, para fines de la investigación y las condiciones en la que se ve inmersa la problemática de la lengua de los iruhito urus, recuperamos la postura de Sichra quien concibe la muerte de una lengua desde una perspectiva indígena-espiritual al considerar “un estar todavía” aunque no se la hable, en los recordantes. Esto nos parece de vital importancia, ya que, aunque el uchumataqu ha sido catalogado como muerto por diferentes autores (por su carencia de ámbitos de uso y funciones sociales), aún queda registrado en documentos escritos y en la memoria de los recordantes. Esto le brinda aún la posibilidad de pensar y actuar para revivirla; acudiendo a la documentación, a la recuperación, y a la reconstrucción.

---

<sup>24</sup> Otra corriente teórica, tomando en cuenta la carga emotiva que implica este proceso para los implicados, ha asumido utilizar el concepto del activista tribal Frank Manriquez, (mencionado en Hinton (2001, pág. 4)) de “lengua dormida”, o como la propia Hinton denomina: silenciamiento de la lengua (pág. 413). Metáforas seguramente significativas y aplicables a ciertas lenguas, pero para la presente investigación, consideramos no aplica por dos aspectos importantes. Por un lado, tanto dormida como silenciada no reflejan el carácter de urgencia de acciones inmediatas. Dormir connota un cómodo esperar a que la lengua “despierte” sola o que alguien más lo haga; lo cual a nuestro criterio sería casi imposible porque la lengua no “surgiría” por sí sola ya que no se cuenta con hablantes. A su vez, el silenciar connota un acto intencional *de un hablante* (ya sea por imposición, presión o decisión de utilidad), así da por hecho el conocimiento de la estructura de la lengua. En síntesis, tanto una metáfora como la otra no implica en su significado, procesos de intervención, en este caso, lingüística sobre el corpus; tales como el de recuperación y reconstrucción, los cuales son muy importantes en nuestra investigación.

### **3.2.3. Documentar, recuperar y reconstruir para revitalizar o revivir**

#### ***3.2.3.1. Documentación lingüística y recuperación***

La documentación lingüística y la recuperación lingüística son dos procesos diferentes pero muy compenetrados. Diferentes porque uno gira y toma en cuenta a los hablantes y el otro a los recordantes. Compenetrados porque en ambos casos el objetivo es recoger datos sobre o el corpus de un sistema lingüístico.

La documentación lingüística esencialmente es un registro duradero, exhaustivo y multipropósito del corpus de una lengua. Para la UNESCO, la documentación es “el acopio, la anotación y el análisis de datos sobre lenguas en peligro” (2003, pág. 4). Farfán y Córdova (2012) afirman que esta se diferencia de la lingüística descriptiva porque tiene en cuenta los intereses de los hablantes. Asimismo, Himmelmann, fundador de la disciplina, añade que “sus preocupaciones teóricas se concentran en los métodos para registrar, procesar y preservar los datos lingüísticos primarios (registros de comportamiento lingüístico observable y conocimiento metalingüístico)” (2007, pág. 19).

En otras palabras, la documentación es el proceso<sup>25</sup> mediante el cual se registra una lengua cuando aún hay hablantes vivos, cuando está saludable (Tsunoda, 2006), donde el conocimiento metalingüístico es información que se puede adquirir de manera directa del nativohablante y donde diversos actos de habla o eventos comunicativos se pueden sistematizar porque son observables y, si son elicitados, son factibles. De tal definición resaltamos el acceso posible al conocimiento metalingüístico, un comportamiento lingüístico directamente observable y la obtención factible de datos. Es decir, la fuente integral de “datos” está concentrada en el/los hablante/s en y de una comunidad de habla.

---

<sup>25</sup> Sobre la dinámica del proceso, Rodríguez H. puntualiza cuatro pasos característicos “a) recolección de datos, qué se va a registrar; b) grabación de datos; c) transcripción, traducción y comentarios; y d) presentación y acceso (archivo)” (2011, pág. 74)

Sin embargo, en situaciones donde no se pueda encontrar tal fuente integral de datos de una lengua, ya que estos están desfragmentados, diseminados u olvidados, es necesario acudir a la recuperación lingüística. Como tal el concepto ya ha sido ampliamente utilizado para hablar de prevenir que una lengua muera, pero en sí ha sido poco definido o conceptualizado<sup>26</sup>. En la literatura en castellano, frecuentemente se lo ha usado como sinónimo de revitalización lingüística, pero con lenguas que están en peligro, lenguas que, de uno u otro modo, aún gozan de algún número de hablantes<sup>27</sup>. Nosotros distinguimos la recuperación de la revitalización (Ver apartado 3.2.4.2.) porque comprendemos la primera como un proceso más ligado a la reconstrucción lingüística ya que permite trabajar principalmente sobre el conocimiento del corpus de la lengua, conocimiento y comportamiento que ya solo se recuerda, y no se lo puede presenciar directamente.

La recuperación lingüística intenta responder hasta dónde y qué recuerdan los pobladores de una lengua que ya ha muerto. El objetivo, al igual que el de documentación, es recoger datos sobre una lengua. Como adelantamos líneas arriba, en el proceso de documentación se cuenta con hablantes mientras que, en el caso de lenguas muertas, donde la lengua ya no se la habla cotidianamente y solo se recuerda algunas huellas de esta, el recojo se vuelve una tarea mucha más compleja porque connota diferentes acciones previas al observar, preguntar, elicitar y grabar (de la documentación). Se trata de un proceso profundo de indagación, de un “recoger pedazos” (CP. ISichra<sup>28</sup> 26.03.2017) desde varias fuentes.

---

<sup>26</sup> Farfán y Córdova, los únicos autores arriesgados a definirlo, entienden recuperación como un “proceso en que diferentes grupos de personas (hablantes, activistas, lingüistas, políticos, etc.) definen estrategias sociales, políticas, educativas para *prevenir* la desaparición de una lengua” (2012, pág. 121). Es decir, la lengua aún no está muerta, aún cuenta con hablantes. Al respecto, estos enfatizan que tal proceso no es igual que el de revitalización, pero las definiciones ofrecidas no sugieren distinciones claras entre una y otra.

<sup>27</sup> Mosonyi y González (2004), con el añu y el kariña de Venezuela, y Elkarte (2010), con el vasco de España, han asemejado la recuperación a un reencauzamiento a procesos de reversión de factores que afectan la vitalidad de una lengua que pervive.

<sup>28</sup> Conversación personal con la Doctora Inge Sichra (Sociolingüista)

Por tanto, recuperación es el arduo proceso de buscar, rebuscar y desenterrar, valga la metáfora, aquellos vestigios existentes en la memoria de los recordantes; aquellos elementos léxicos y partes del sistema lingüístico que se consideran, se conocen y no se conocen (aún) a cabalidad. Aquellos elementos que se consideran olvidados por algunos, son recordados por otros; otros más se los puede intentar completar o corroborar acudiendo, ya sea, a otros recordantes o a productos existentes de la documentación lingüística. La diferencia radica en que la recuperación lingüística puede servirse enormemente de la documentación; pero para la documentación, al tener como principios (ideales) la exhaustividad y el acopio de datos primarios (Himmelmann, 2007); la recuperación vendría a ser una tarea incompleta con un aporte mínimo, porque no cumple con sus principios.

Para procesos de recuperación lingüística es imprescindible que la persona que la recoja conozca aspectos básicos y características de la lengua en cuestión, ya que sino no sabría por qué ni qué preguntar; aquí la importancia de que sean los propios nativos quienes lidericen tal proceso. El siguiente paso sería la corroboración de los datos y posteriormente la enseñanza (si el proceso estuviera incluido en un proyecto más grande como es el de reviviscencia). Al contrario, para la documentación lingüística es imprescindible luego de recoger, registrar la información en alguna fuente que garantice la durabilidad. En síntesis, recuperación equivaldría a un buscar constante de vestigios de la lengua, *tarea aparentemente inacabable*; en cambio, la documentación terminaría con generar un producto tangible.

Empero, por más intentos que se hagan por recoger tales vestigios desde recordantes, la memoria tiene un límite, y una vez alcanzado requiere comenzar un segundo proceso:

### ***3.2.3.2. Reconstrucción lingüística y revitalización***

La reconstrucción lingüística es un conjunto de métodos tradicionales de distintas disciplinas de la lingüística que busca completar ausencias de elementos en la estructura de una lengua. Esta definición reajustada difiere de la ya existente que únicamente se ha

empleado en el campo fonético y fonológico. Nuestro reajuste se debe a la articulación de tres métodos: el comparativo, el de reconstrucción interna (ambos de la lingüística histórica o diacrónica) y el de restitución (de la lingüística descriptiva o sincrónica).

El método comparativo, comparatismo o comparativismo, que consiste en “el enfrentamiento de todos los datos capaces de proporcionar una explicación” (Saussure, 1962, pág. 242) permite contrastar variedades (de una misma lengua) entre ellas o con otras lenguas. De tal manera que permita la reflexión fonética y morfológica y determinar si presentan alguna relación de parentesco. Hockett (1959) lo denomina como reconstrucción externa porque permite la comparación entre varios “testigos” o sistemas de lenguas estén o no emparentadas.

Respecto al segundo método, la reconstrucción interna pretende “reconstruir sistemas lingüísticos antiguos partiendo de los datos de una sola lengua” (Uribe, 2014, pág. 86). Es decir, este método trata de recuperar preformas o “entidades lingüísticas anteriores” (Alcaraz & Martínez, 1997, pág. 247). Se diferencia del primer método en el sentido que en este se trabaja a partir de un “único testigo” (Michelena, 1990). Su aporte es el análisis de los elementos de la propia lengua para deducir sus leyes internas.

Ambos métodos nos permiten trabajar sobre la existencia de datos recogidos en el pasado. Es decir, con apoyo de documentación existente que contenga los elementos que se desean observar para su posterior comparación y análisis. La combinación de ambos permite reconstruir sonidos y palabras que se desconocen actualmente y aunque dicha reconstrucción no sea atestiguada (naturaleza hipotética-deductiva) (Rankin, 2003) su aporte es inmenso.

Por último, el método de la restitución lingüística, igualmente fonológico y descriptivo, es un método auxiliar que bien podría ser posterior a los ya mencionados. Constenla<sup>29</sup> enfatiza que está “destinado a recuperar en lo posible la estructura de lenguas o

---

<sup>29</sup> Es el único autor que incorporó este concepto ante la necesidad de analizar datos fonológicos de las lenguas indígenas americanas que se caracterizan por tener análisis pobres respecto a su fonología (2000).

estados de lengua de los que sólo han quedado datos imperfectamente transcritos desde un punto de vista fonemático” (2000, pág. 161). Al igual que los anteriores métodos, éste también trabaja con datos recogidos en el pasado; la diferencia es que el objetivo es triangularlos y/o corregirlos. Así, en los registros fonológicos puede suceder que haya datos que se necesiten corregir, reajustar o actualizar en base a registros de otras fuentes, y hasta renovar, en caso de existir informantes vivos; es en esta situación que aplicaremos el método de restitución.

No obstante, en situaciones donde las ausencias en la estructura lingüística no solo correspondan a niveles propios de la fonología y morfología, tal como es el caso de lenguas en peligro de extinción, los tres métodos nombrados llegan a un límite. Ante tal circunstancia, extendemos la comprensión según Rankin (2003)<sup>30</sup>, para quien los fonemas, morfemas, palabras, significados, u otras unidades del sistema, así como las reglas, restricciones, excepciones, condiciones, etc. de una lengua pueden ser reconstruidas. Es decir, adoptaremos dos nuevas perspectivas para nuestra definición de reconstrucción: el aporte de (nuevos) datos del presente y la extensión a todos los niveles de la lengua.

Por tanto, para la presente tesis entenderemos como reconstrucción lingüística a aquella metodología en la que se concilian el método comparativo, de reconstrucción interna y el de restitución en todos los elementos y niveles de estudio de la lengua (fonológico, morfológico, léxico, pragmático y semántico). En el sentido que no se restringen a trabajar únicamente desde la documentación existente sino a vincularlo con la participación activa y dinámica de los recordantes. Quienes aportan, discuten, convalidan y/o establecen

---

<sup>30</sup> El autor emplea la definición para describir el método comparativo. Asimismo, de toda la teoría consultada en torno a este método, Rankin es el único con una perspectiva más amplia que la de otros autores.

cambios o transformaciones en los elementos y estructuras de todo el sistema lingüístico<sup>31</sup>. Es un proceso interdependiente entre lo meramente lingüístico y lo pragmático<sup>32</sup>.

Hasta ahora hemos abordado procesos que priorizan el sistema de la lengua, desde una perspectiva positivista (objetivizadora). Ahora es momento de abordarla desde una perspectiva más social, donde no solo sea importante la “suficiente información para decir: aquí está la lengua, consta de esto y esto, etc.” (CP. ISichra 26.03.2017), sino poner ese sistema en uso. Es decir, la revitalización lingüística.

Siguiendo a Hinton (2001) la finalidad de la revitalización es expandir su uso o recuperar aquellos dominios de uso y de funciones comunicativas que la lengua ha perdido; así como ganar nuevos espacios de uso. Para ello, como Córdova sostiene, es necesario recobrar a aquellos hablantes potenciales y “generar o formar nuevos hablantes” (2015, pág. 8). Es decir, para este proceso, lo importante son los hablantes y las posibilidades de desarrollar, o recobrar, nuevos hablantes. Estos son los elementos indispensables a la hora de hablar de revitalización ya que los esfuerzos se concentran en su aporte a la población no hablante.

López proporciona otra definición de revitalización como una toma de acciones, incluyendo aquellas situaciones similares a la del uchumataqu:

Entendemos como revitalización lingüística o idiomática todas aquellas acciones destinadas a reactivar el uso cotidiano y activo de las lenguas amenazadas y vulnerables, incluyendo aquellas que se encuentran al borde de la extinción. También forman parte de la revitalización lingüística las acciones que propician la apropiación o reaprendizaje de estas lenguas por parte de pobladores de comunidades en las cuales estos idiomas fueron un día de uso frecuente y preferido. (2015, pág. 2)

---

<sup>31</sup> Para advertir con qué lenguas se trabaja la reconstrucción lingüística del uchumataqu ver resultados de la página 144.

<sup>32</sup> En un inicio, la reconstrucción pragmática puede partir del trabajo de un comité de concedores de la lengua simulando situaciones específicas donde se apliquen determinados elementos estructurales para comprobar su funcionamiento en procesos comunicativos, teniendo en cuenta que esta lengua no se habla.

En este tipo de situaciones, el autor señala que se debe impulsar la apropiación y/o reaprendizaje de la lengua que dejó de ser transmitida y/o conocida por las nuevas generaciones. Sin embargo, en rigor y en términos operativos, seguimos considerando que el sistema de la lengua está “completo e integral”, en el sentido estructural, ya que para tal acción se cuenta aún con hablantes de otras generaciones. Por tal razón y aunque el autor no profundiza conceptualmente en los términos, tanto la apropiación o reaprendizaje son posibles. Una segunda comprensión que se desprende de la definición de López, más útil para nuestro caso, es que como la lengua se pone en uso en el acto de aprender y/o enseñar, este tipo de acción<sup>33</sup> caiga bajo el amparo del término; ya que basta que la lengua (amenazada/vulnerable o en peligro de extinción) se hable de nuevo para que deje de estar muerta (Hagège, 2001).

Entonces, desde la expansión de funciones y dominios a la lengua (Hinton, 2001) o la formación de nuevos de hablantes (Córdova H., 2015) hasta una toma de acciones destinada a reactivar el uso (López L. E., 2015); la comprensión de revitalización es amplia. Los autores nombrados se trazan proyectos muy ambiciosos que muchas veces no se pueden consumir por distintos factores; ya sea la falta de apoyo, el desinterés de la comunidad, la falta de organización, problemas territoriales o económicos, la poca coordinación con la escuela, falta de políticas lingüísticas, problemas intraétnicos, etc. Así, los planes para la revitalización, sobre todo en el contexto actual de glotofagia<sup>34</sup> deben incluir acciones pequeñas e inmediatas.

Es en este sentido, que resaltamos las palabras de Sichra, para quién “todo vale en este proceso” (2018). De allí que, para la presente tesis, todo intento de hacer cosas *en* la lengua; ya sean canciones, adivinanzas, cuentos, recuperar tradiciones, poesías, teatros, recursos digitales u otras acciones que aspiren a despertar o devolver el ánimo, interés u

---

<sup>33</sup> En el apartado 3.3. profundizaremos sobre esta acción que de ahora en adelante será tomada como un proceso implicado dentro de la revitalización lingüística.

<sup>34</sup> Término adoptado por Jean Calvet (1981) para quien una lengua se “come” a la otra, donde una lengua dominada es devorada o digerida (desplazada hasta su completa sustitución) por una lengua dominante.

motivación a los hablantes para (volver a) usar su lengua (Sichra, 2018) caigan bajo el amparo del concepto de revitalización. Nosotros ampliamos la reflexión de la autora a aquellas acciones que impulsen a animar (también) a los recordantes para visibilizar, recobrar y lograr volver a usar la lengua que los representa como etnicidad. Es en este sentido que trabajamos esencialmente con los hablantes y/o recordantes sobre el uso de la lengua, más que la lengua en sí misma, como en los anteriores procesos.

Sin embargo, hasta ahora ningún de los procesos nombrados es aplicable parcialmente cuando se trata con lenguas que están “muertas” pero que se quieren volver a usar. No se trata solamente de recuperación lo que deba trabajarse con algunas lenguas indígenas, sino también la revitalización; con otras más la reconstrucción. Así, contradictoriamente ninguna en sí misma es aplicable a describir la situación de una lengua como la del uchumataqu. Por tanto, apelamos a una complementariedad de estas ya que concebimos que con la situación particular de lenguas muertas es necesario atender el problema desde: la reviviscencia lingüística.

#### **3.2.4. Reviviscencia de la lengua**

Recuérdese que en el apartado 3.2.4.1. ya adelantamos sobre la diferencia que adoptaremos en la presente tesis entre los procesos, comúnmente confundidos, propios de revitalización y de los de reviviscencia. Asumir el concepto de reviviscencia, o revivir, nos proporcionará facilidades prácticas y operativas a la hora de referirnos al panorama actual y general en contraste a los procesos particulares de la lengua en estudio.

Comencemos por una cuestión semántica de traducción ya que, en la literatura inglesa, este concepto se lo ha trabajado ampliamente. Así, en Estados Unidos, los lingüistas aplicaron el *language revival* para explicar situaciones particulares de lenguas nativoamericanas, las cuales eran lenguas muertas que no jugaban a ser candidatas aplicables para el *language revitalization*. Por ejemplo, Montgomery-Anderson hace una distinción conceptual y nos acerca a su comprensión:

I will use the term language revival to refer to, a) languages that are extinct<sup>35</sup> and, b) languages in such a serious stage of obsolescence that the community no longer uses them as a living tool of communication. Language revitalization is what happens when a community realizes that their language is losing speakers and decides to focus its resources on teaching a new generation the heritage language. In language revival, on the other hand, the community language is already dead. In other words, all the knowledge of the language is contained in archives or remembered by a few remaining LI speakers. (2008, pág. 7)<sup>36</sup>

El autor sostiene que en situaciones donde ya no exista una comunidad lingüística que pueda formar una nueva generación de hablantes en la lengua patrimonial, es cuando se habla de *language revival*. La teoría de la revitalización, como vimos con López (2015), Hinton (2001) y Córdova (2015) y ahora también corroborado por Montgomery, se apoya en los hablantes existentes de una comunidad lingüística; asimismo, las posibilidades de revitalización giran en torno a ellos. Mientras que en el *language revival*, el conocimiento está archivado en los recordantes, y los esfuerzos y acciones no pueden dejarlos de lado.

El *language revival*, en palabras de Szoboszlai<sup>37</sup> (2015), metafóricamente significa traer una lengua de vuelta a la vida. Ahora ¿exactamente qué significa ser revivida? De inicio nos vamos a alejar un poco del modelo europeo oficial que comprende que una lengua debe ser usada en *todos* los dominios (hogar, casa, escuela, comunidad, etc.) y que por tanto los esfuerzos de reviviscencia, y aquellos de revitalización, debieran apuntar a tales dominios. Al contrario, en el *revival* no siempre se puede proyectar tan alto y ambiciosamente. Es Leeman quien nos señala que en este proceso “requires making new words by various means (at least initially), and involves (at least initially) largely artificial

---

<sup>35</sup> Aunque el autor emplea el término de extinción, nosotros respetaremos la traducción, pero le asignamos la comprensión que empleamos para lenguas muertas, no para lenguas en peligro.

<sup>36</sup> Usaré el término reviviscencia lingüística para referirme a, a) lenguas que están extintas, b) lenguas en una etapa de obsolescencia tan grave que la comunidad ya no las usa como instrumento viviente de comunicación. La revitalización lingüística es lo que sucede cuando la comunidad se da cuenta que su lengua está perdiendo hablantes y decide enfocar sus recursos en enseñar la lengua patrimonial a una nueva generación. En la *reviviscencia* lingüística, por otro lado, la comunidad lingüística está ya muerta. En otras palabras, todo el conocimiento de la lengua está contenido en archivos o recordado por unos pocos hablantes restantes que la tuvieron como su primera lengua. [Traducción mía]

<sup>37</sup> Lajos Szoboszlai, lingüista de origen francés, interesado en las lenguas nativoamericanas. Trabaja en el Departamento de Lingüística, Universidad de California, Davis.

contexts of language use (greetings, short introductions to public addresses, short prayers, songs in the language, signage and other heraldic uses)<sup>38</sup>” (2014, pág. 39). Así, elaborar nuevas palabras, la recreación artificial de uso de la lengua, u otros usos emblemáticos, por decir en/para algunos eventos públicos, son algunas acciones que podríamos esperar como resultado de esfuerzos del *revival*, en un inicio.

Como procesos posteriores, estos varían según el caso. Por ejemplo:

- Para el hebreo se partió de una amplia documentación y literatura, la reconstrucción de vocablos para contextos no litúrgicos, el autoaprendizaje por Eliezer Ben-Yehudá, la educación del primer nativohablante en hebreo “moderno”, el periodismo-más dirigido a adultos-, la enseñanza a un pequeño grupo de maestros que más tarde enseñarían en parvularios monolingües en hebreo-mediante el método directo. Finalmente, el éxito de escuchar a los niños conversar fluidamente entre ellos y en el hogar. (Hagège, 2001; Zuckermann & Walsh, 2011). Hoy es la lengua oficial de Israel.
- Para el mutsun, en California, un grupo de personas (indígenas y lingüistas), en 1990-1996, recolectaron una extensa documentación de la lengua con la cual produjeron 15 lecciones para enseñar la lengua y un breve libro de frases nuevas y (re)construidas para la vida moderna. A partir de un autoaprendizaje pasaron a enseñar la lengua a los niños. Es decir, una lengua revivida a partir exclusivamente de la documentación. Hoy el proyecto para revivirla continúa y es parte de los objetivos de la comunidad (Warner, Luna, & Butler, 2007; Szoboszlai, 2015).
- Para el chochenyo, de la tribu Muwekma Ohlone en California, ante las lagunas léxicas que detectaron en la documentación existente, se eligió un comité de 7

---

<sup>38</sup> Requiere elaborar nuevas palabras para varios significados (al menos inicialmente), e involucra (al menos inicialmente) en gran parte contextos artificiales de uso de la lengua (saludos, presentaciones cortas en discursos públicos, oraciones cortas, canciones en la lengua, señalizaciones y otros usos heráldicos [Traducción mía]

líderes de la tribu que trabajaron junto con lingüistas para desarrollar nuevo léxico y reasignar nuevos significados a palabras existentes. Para reconstruir (y/o recordar) algunos sonidos y vocablos, los lingüistas trabajaron con métodos comparativos de otras lenguas (Grenoble & Whaley, 2006).

Como se vio, los subprocesos varían de caso a caso y de contexto a contexto. Sin embargo, podemos resaltar que el apoyo de lingüistas y la intervención en la estructura de la lengua son aspectos elementales para orientar a la lengua a la modernidad. Es decir, en el *language revival* se tiene muy presente que para traerla de nuevo a la vida se debe ser flexible y no tener una ideología extrema purista sobre el pasado.

Asimismo, los objetivos a los que apunta el *language revival*, según Montgomery (2008), son tres: nativohablantes, hablantes fluidos o competentes y hablantes simbólicos. El primero, y más ambicioso, aspira a ser la L1 de una generación de niños. El segundo, implica el fuerte compromiso por aprender la lengua como L2. Finalmente, el tercero apunta a introducir algún léxico en algunas situaciones o eventos, pero sin desarrollar hablantes. Aunque el autor no lo menciona, para cualquiera de las metas, es importante insistir en que los lingüistas debemos respetar las decisiones comunales y no presuponer resultados que puedan desmotivar o perjudicar de alguna manera el proceso. Así, la actitud e ideología del lingüista, así como los de la comunidad, juegan papeles trascendentales.

Como se habrá podido notar, hasta ahora hemos dilatado asignarle una traducción al *language revival* para tener libertad de abordar a una variedad de autores que se refieren al mismo proceso. Así, algunos le asignan una traducción de renacimiento, otros de resucitación y otros más de resurrección; nosotros preferimos el de reviviscencia<sup>39</sup> lingüística, o revivir, porque, de esta manera, no limitamos su comprensión a solo una parte de todos los subprocesos que en nuestro caso requiere hablar de reviviscencia. Estos subprocesos son:

---

<sup>39</sup> El término ya fue adoptado por Hagège (2001), quien lo diferencia del empleo de renacimiento (término muy ligado a organismos vivos), pero sin llegar a mayor profundización semántica.

**Tabla 2: Subprocesos de reviviscencia lingüística**

<b>Subproceso</b>	<b>¿Qué intenta responder?</b>	<b>Breve descripción</b>
Documentación lingüística	- ¿Qué se registró?, ¿Qué hay de la lengua?	Recoger y elaborar un producto tangible Servir de apoyo a otros procesos
Recuperación lingüística	- ¿Qué se recuerda aún? (y ¿qué no?)	Buscar/rebuscar/corroborar vestigios (Más que un simple preguntar)
Reconstrucción lingüística	- ¿Qué vamos a mantener?, ¿qué vamos a cambiar? Y ¿por qué?	Establecer cambios y transformaciones en los elementos y estructuras de todo el sistema lingüístico.
Revitalización lingüística	- ¿Qué acciones impulsan a volver a usar la lengua?	La lengua en uso

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, trabajar con lenguas muertas no es una tarea fácil ni de corto aliento, pero tampoco es tarea imposible, hay evidencias de comunidades que se desafiaron a hacerlo realidad. Para esto se requiere concentrar esfuerzos en distintos aspectos de la lengua y al mismo tiempo tejerlos entre sí, para tener resultados integrales y legitimados por la comunidad. Es un macroproyecto donde no se deja nada de lado: la documentación y la recuperación aluden a la herencia cultural-lingüística; la reconstrucción a adoptarla para fines modernos y la revitalización a poner a prueba los resultados, cambios, aciertos y desaciertos, de los procesos previos, en el uso. Así, la reviviscencia lingüística es una integración y complementariedad de todos los esfuerzos que buscan traer una lengua nuevamente al uso. En el caso del uchumataqu, la reviviscencia se evidencia en la enseñanza formal de la lengua, la cual es una acción que “pone en acción” a los subprocesos nombrados; puesto que en ésta se concentran tales avances.

Por tal razón, es necesario ahora cambiar de foco a uno que nos permita comprender esta acción, más de corte educativa:

### **3.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS**

Cuando hablamos de una lengua indígena que no está en el habla cotidiana, sin duda enseñarla se vuelve una tarea cuestionable de realizar y muy desafiante; más aún si tenemos

en cuenta que no contamos con ningún hablante fluido para tal acción. Por eso es necesario abordar el método de Gramática-Traducción; ya que nos permite trabajar con lo poco que tenemos de la lengua, vestigios de la estructura. Así también entender a Krashen (1985) desde sus dos hipótesis (adquisición-aprendizaje y la teoría del input) nos dará luces para comprender los mecanismos subyacentes de aprender una segunda lengua; en estas condiciones.

El método de Gramática-Traducción (Puren, 1988) se basa en el análisis profundo de reglas gramaticales, “su memorización, y posteriormente en su aplicación práctica a través de un texto” (Fernández Fraile, 1995). Es decir, es un método donde la lectura, la escritura y la traducción son los objetivos primordiales; así como el conocimiento morfológico y sintáctico de la lengua meta. Las explicaciones de dichos elementos se hacen en la lengua materna de los estudiantes, la cual sirve como sistema de referencia para la segunda lengua (Stern, 1983).

La memorización y recitación de listas de palabras son otra de sus características (Puren, 1988). Según Richards & Rodgers (1998) la unidad básica y distintiva de este método es la oración, puesto que hablamos de lecciones impartidas a modo de traducción y comprensión de oraciones. Finalmente, se considera al profesor como centro del proceso ya que este es el que decide sobre el qué y cómo enseñar; mientras que el estudiante asume un papel pasivo-receptor (Jarrín & Carrillo, 2015).

Desde una perspectiva psicolingüística-cognitiva en el ámbito de enseñanza de lenguas, Krashen (1985) señala que aprendizaje y adquisición son dos procesos diferentes e independientes. Adquisición es un proceso subconsciente y espontáneo; y el aprendizaje un proceso consciente donde hay una intencionalidad por conocer las reglas explícitas de una lengua. Este supuesto ha sido muy criticado porque al afirmar que son independientes se manifiesta que un conocimiento aprendido, no puede convertirse en un conocimiento adquirido. Para varios críticos como Muradás, esto sí es posible. Así pues, señala que “la competencia aprendida pueda convertirse en una competencia adquirida a través de la

práctica, y esté así disponible para poder ser utilizada espontáneamente en la conversación” (2016, pág. 41). Por lo tanto, vamos a considerar ambos procesos como parte de un *continuum* en el que no necesariamente son dicotómicos u opuestos el uno del otro; sino integrales y eclécticos.

La hipótesis del input<sup>40</sup> asevera que la adquisición de una L2 se produce cuando el input es comprensible; cuando lo que se escucha o lee se entiende. Se enfatiza la información lingüística a la que se expone al estudiante (Richards & Rodgers, 1998), en la que, a mayor insumo, mayor probabilidad de producción. Ahora bien, esto no significa que cualquier input resulte beneficioso; en el peor de los casos puede resultar meramente ruido para el aprendiz si no se lo comprende y aunque así sea, esto tampoco garantiza su internalización (Larsen-Freeman & Long, 1994). Corder (1967) y Bikandi (2000) hacen una distinción al respecto, comparando el input con el *intake*. Este último entendido como aquel input interiorizado, asimilado y registrado en la memoria. En palabras de Bikandi, *intake* es ese input que ha “atraído su atención” (pág. 70). Al contrario, Swain (1985) considera que la sola exposición a inputs e intakes favorables no son suficientes para desarrollar la adquisición. De este modo, plantea que el *output*, o producción lingüística del estudiante, sea constantemente puesto a prueba, de tal forma que se desarrolle y perfeccione ya que evidenciará si la exposición al referente lingüístico es productiva o no.

Sin duda las corrientes existentes para comprender el fenómeno de la enseñanza y aprendizaje de lenguas son muy diversas. Delimitarnos a explicitar el método de gramática-traducción o las hipótesis de Krashen solo serán ampliamente comprendidas en su utilidad, allí cuando ingresemos al meollo de la cuestión, que es el análisis de datos en su conjunto. Por lo pronto, el siguiente apartado recopila algunas experiencias, sobre todo las

---

<sup>40</sup> Según el diccionario lingüístico de Alcaraz y Martínez (1997) el término inglés *input*, usado por Krashen, se refiere a aquellos datos externos de características lingüísticas. Richards y Rodgers (1998) lo traducen como información de entrada. Mientras que para Oliveira (2007) input es traducido como insumo. Nosotros emplearemos este término en su lengua de origen, el inglés, para respetar la autoría de Krashen.

experiencias extranjeras que nos proporcionan un entremés a lo que se verá en el capítulo de resultados.

### **3.4. ESTUDIOS RELACIONADOS AL TEMA DE INVESTIGACIÓN**

Asumir el presente tema de estudio fue muy complicado porque no teníamos ejemplos base de estudios bolivianos que sean una guía para la investigación que estábamos emprendiendo. Aun así, tres trabajos de la FUNPROEIB Andes y el PROEIB Andes (Arratia, Machaca y Escalera) nos permitieron acercarnos a la historia, contextualización y, de manera general, al estado sociolingüístico del pueblo Iruhito, así como a la realidad de otro pueblo uru que aprende su lengua ancestral como L2. No obstante, es en estudios extranjeros en los que nos apoyamos para comprender el fenómeno sociolingüístico de una lengua en reviviscencia. Así Montgomery y Warner, Luna y Butler fueron muy útiles.

Respecto a investigaciones de la FUNPROEIB Andes, resaltamos a Vidal Arratia (2012) con su estudio de la Situación cultural, educativa y lingüística del pueblo Uru-Irohito. Autodiagnóstico comunitario; el cual nos aportó grandes datos contextuales y socioculturales, sobre todo el apartado educativo nos fue de gran ayuda. Según Arratia, el dragado del río Desaguadero ocasionó la fuerte migración de hombres en edad productiva lo cual provocó que, en la actualidad, haya más mujeres, ancianos y niños en el pueblo. A nivel lingüístico, ya hace 6 años que no había ni una persona que hablara en uchumataqu. No obstante, para Arratia la voluntad de los iruhito urus para revitalizar su lengua, aún a pesar de la poca esperanza de personas ajenas, “parece inquebrantable”. El autor, ya comenzó a percibir los gateos de decisiones comunales que más tarde se cristalizarían para nuestra investigación.

Asimismo, la investigación Situación sociolingüística y plan estratégico de recuperación y desarrollo de la lengua del Pueblo Iruhito Urus de Guido Machaca (2014) nos mostró indispensables datos cuantitativos de su realidad sociolingüística ya que se aplicó una encuesta a las 21 familias de la comunidad. Por lo mismo, el aporte de este estudio

nos fue útil en su dimensión integral. Machaca señala, como proyecciones, que al 95% de las personas les gustaría aprender a hablar la lengua uru; mientras que el 100% insiste en que los niños aprendan uru en la escuela. Pero, a nivel cotidiano y concreto, todo funciona en el bilingüismo aimara-castellano. Como posible solución, el autor propone un plan estratégico que conciba adoptar y aprender la variante chipaya, la escrituralidad como competencia y la escuela como ámbito de recuperación complementaria, tanto en la comunidad, como en la familia y en la escuela.

Como se mencionó anteriormente, no hay tesis de maestría del PROEIB que haya trabajado con los pueblos de la Nación Uru. El trabajo de Delicia Escalera (2018) titulado *Entre el deseo de reaprender la lengua uru y la realidad de las voces de los comunarios urus del Lago Poopó es reciente; a la par temporal del nuestro*. Para la autora, los esfuerzos de los urus del Lago para aprender el chipayataqui no son con intenciones comunicativas sino simbólicas. Así también, las intenciones obedecen más a una imposición identitaria que a un deseo ferviente de lealtad, “como somos urus, a la fuerza tenemos que aprender [la lengua uru]”. El aporte del estudio fue más a fines comparativos y generales para comprender otra realidad uru que hoy está aprendiendo la variante chipaya directamente desde hablantes.

Respecto a comprender el fenómeno de reviviscencia, fueron dos los principales autores bajo los que nos guiamos. Por un lado, Brad Montgomery-Anderson (2008) con *A Model for Indigenous Language Revival*, el cual aparte de profundizar en las diferencias de revivir y revitalizar, a partir de experiencias de lenguas nativoamericanas, propone un modelo para revivir una lengua bajo el objetivo de crear nuevos hablantes. Resaltamos el programa “Breath of Life” (Aliento de Vida), que sugiere entrenar a los comunarios para acceder, entender y usar la documentación lingüística existente respecto a su lengua y así desarrollar habilidades de registro fonético y análisis lingüístico básico; además de pautas metodológicas para la enseñanza de su lengua.

Por otro lado, Warner, Luna y Butler (2007) en *Ethics and Revitalization of Dormant Languages: The Mutsun Language* plantean los problemas ético-lingüísticos de revitalizar

una lengua a partir exclusivamente de una escasa documentación. Las autoras mencionan los posibles prejuicios lingüísticos a los que pueden someter a las comunidades que realizan cambios fonéticos, de pronunciación o de estructura en comparación a la forma como hablaban sus ancestros. Asimismo, subrayan la reacción usualmente negativa de lingüistas respecto a los resultados obtenidos de lenguas en procesos de reviviscencia, dan el ejemplo empírico del mutsun. Aprender una lengua sin un nativohablante es la premisa teórica controversial que examinan y defienden las autoras y es uno de los pilares centrales que direccionaron nuestros hallazgos, análisis e interpretaciones del problema.

## CAPÍTULO IV: Resultados

### 4.1. CONTEXTO CULTURAL

La presente investigación se realiza en el pueblo Iruhito Urus, La Paz, el cual forma parte de la Nación Originaria Uru, NOU. Esta organización está conformada por 3 pueblos y 7 comunidades en Bolivia: los urus del Lago Poopó con 3 comunidades (Puñaca Tinta María, Llapallapani y Vilañeque) en los alrededores del Lago Poopó, los uru chipayas con 4 (Aransaya, Manasaya, Wistrullani y Ayparavi) cerca al río Lauca y, finalmente, los iruhito urus con una sola comunidad del mismo nombre a orillas del río Desaguadero. En territorio peruano, están los urus chulluni sobre varias islas flotantes en la Bahía de Puno del Lago Titicaca.

#### 4.1.1. Los urus y su lengua

La altiplanicie andina boliviana alberga a tres naciones distintas: los aimaras, los quechuas y los urus. Tanto aimaras como quechuas se caracterizan por su naturaleza agropastoril y sus valores y espiritualidad están en relación a la tierra y la crianza de animales. En contraste, los urus mantienen una cultura pesquera y cazadora en torno a ríos y lagos. Su autodenominación en lengua uru es *Qhat Qot Suñi Urus*, u hombres de las aguas y de los lagos; y con esta manifiestan su relación, dependencia y cosmovisión cultural con el agua.

Los urus son considerados la etnia andina más antigua de Bolivia, según Arnold y Yapita (2009), y según Delgadillo (1997) también es de las más antiguas en el continente americano, “1500 a 2000 años antes de Cristo” (pág. 5). De acuerdo con los antropólogos Ibarra y Querejazu (1986), los urus anteceden a aimaras y quechuas. Para la lingüística, el idioma de los urus o “uruquilla” es más lejano que el puquina, el aimara y el quechua (Del Altillo, s/f). Esto coincide con sus mitos de origen y creencias ancestrales los cuales aseguran vienen “desde antes de que aparezca el sol” (Ent. IDL. 18/06/2016).

Los urus rememoran que, antiguamente, en la época prehispánica, tenían una única lengua, hablada por todos los *qhat qot suñis*. En la colonia, se fueron dispersando a modo de escapar de la iglesia y otras “gentes” que los querían atrapar; porque desde siempre han huido de los contactos con los hombres secos<sup>41</sup>. El mundo, como lo concebían los urus, estaba cambiando, sumado a esto, el nivel de los ríos y lagos iba descendiendo; por lo que se fueron dispersando geográficamente. Así también, su lengua se fue modificando, a medida que se fueron relacionando con diferentes grupos étnicos, tales como los aimaras, los quechuas y los puquinas (Cerrón Palomino, 2006).

Actualmente, la familia lingüística del uru o uruquilla (Machaca & Inda, 2014) está conformada por 4 lenguas<sup>42</sup>: dos extintas y dos aún latentes. La lengua de los urus del Lago Poopó, ubicados cerca a los quechuas, era el chholo, hoy está extinta. De la misma forma lo está el ch’imu de los urus chulluni. Mientras que la lengua chipayataqu de los uru chipayas, cerca de los aimaras orureños, es una lengua con vitalidad. Como un proceso de etnogénesis, dos comunidades urus del sector del Lago Poopó (Llapallapani y Puñaca Tinta María) están “reaprendiendo”, actualmente, la lengua chipaya ya que estos perdieron la suya (Escalera, 2018). Finalmente, la lengua de los iruhito urus, que se mantuvieron en torno a los puquinas<sup>43</sup> del territorio paceño, es el uchumataqu, la cual es una lengua en reviviscencia.

---

<sup>41</sup> Los hombres secos es una forma de los urus para referirse a todos aquellos que no son urus.

<sup>42</sup> Sobre la problemática de designación sociolingüística (lengua o variante) ver apartado 3.2.1.

<sup>43</sup> Durante muchas décadas los urus se referían a su lengua como el puquina; considerando que lo que hablaban eran dialectos de éste (Huanca, 1991). En la actualidad, sobre todo la generación de mayores sigue empleando puquina como sinónimo de lengua uru, pero la generación joven está más consciente que no es así. Un padre de familia relata que “los investigadores nos han hecho creer, todavía algunos dicen eso, pero ya las generaciones jóvenes saben (*que no es así*)” (Ent. IRC. 13. 09.2017). Dichos investigadores fueron Créqui-Montfort y Rivet (1927). Sin embargo, estudios multidisciplinarios (de historia, arqueología y lingüística) han comprobado que el puquina fue una lengua totalmente distinta al uru y que ni su genealogía ni tipología lingüística se relacionan (Bouysse-Cassagne, 2010; Muysken, 2002).

#### 4.1.2. El contexto iruhito urus

Los iruhitos urus o iruhitos son un pueblo indígena de la comunidad del mismo nombre<sup>44</sup>. El hombre iruhito en general se caracteriza por su naturaleza alegre y extrovertida. Un grupo orgulloso que se considera “más uru que los otros urus” por haber mantenido sus peculiaridades culturales propias, como la caza, la pesca, la recolección de huevos; además de la navegación en ríos y lagos y el manejo tradicional de la totora en la actualidad.

El Pueblo Iruhito Urus se localiza en la Sexta Sección del Municipio Jesús de Machaca, provincia Ingavi, departamento La Paz- Bolivia. Las 54 hectáreas que componen su territorio constituyen un ayllu de la marka Jesús de Machaca. Al norte, este y al sur limita con la comunidad aimara de Jancohaque Abajo y al oeste con el río Desaguadero. Pasando el río se encuentran las comunidades también aimaras de San Pedro de Tana y San Andrés de Machaca.

---

<sup>44</sup> El nombre de la comunidad tiene etimología aimara, significa “Montículo o mirador donde había pajas bravas gigantes” (Ent. IRC.13.09.2017). Donde *Iru*=ichu o paja espinosa e *wit'u*=promontorio (Bertonio, 1993). Entonces, Iru Wit'u o Iruhito, forma actual castellanizada, son la misma comunidad. Sobre este punto, algunos la escriben también con “o”, Irohito, y como veremos más adelante en el mapa, también como Urujito.

**Ilustración 1: Ubicación geográfica de la comunidad Iruhito Urus**



Fuente: Elaboración propia en base al mapa del Municipio Jesús de Machaca (OEP, 2017)

Iruhito está situada en una región altiplánica semihúmeda, con un clima frío y seco, lo que al estar en medio de una pampa desértica y a orillas del río Desaguadero, lo hace muy propenso a continuas heladas. Además, el suelo es pedregoso, escaso en nutrientes y salino (FMA, 2011). Ambas características frenan cualquier intento de explotación agrícola.

Según datos demográfico del último censo nacional, el Pueblo Iruhito Urus reporta una población de 80 personas mayores de 6 años (INE, 2012). En el 2017, en trabajo de campo corroboramos que decreció a 76: ancianos (15 personas), adultos (26), jóvenes (14), niños (15) y bebés (6) son los que habitualmente residen en la comunidad.

Generalmente es alto el número de iruhitos que migran a comunidades aledañas, a la ciudad de El Alto, a Pando, a Cochabamba, etc. El secado progresivo y paulatino del río

Desaguadero los obliga a migrar para sobrevivir. Sin pescado y sin *chhuqha*, animales silvestres, los pobladores no tienen recursos para alimentarse. Así, mientras la población joven migra para estudiar, la mayoría de la población adulta varón lo hace para trabajar. Esto ocasiona que la generalidad de las personas residentes sean mujeres, niños y abuelos.

Respecto a los servicios, la población tiene servicios básicos, de salud y de comunicación. Los básicos comprenden el acceso al agua potable y agua de pozo desde el 2014 y con energía eléctrica desde el 2005. No cuentan con gas domiciliario ni alcantarillado. En cuanto a la salud, hay una posta a 30 minutos caminando, pero mayormente recurren a la medicina tradicional. Respecto a los servicios de comunicación, hay internet, telefonía celular y radio comunitaria: El acceso a internet es satelital<sup>45</sup> y cuentan con un Telecentro Educativo Comunitario<sup>46</sup> desde 2017. La telefonía celular es privada, la de mayor alcance es ENTEL<sup>47</sup>. Finalmente, tienen una radio comunitaria, Frecuencia de los Andes Urus FM. 99.9, la cual tiene una cobertura a toda la región de Jesús y San Andrés de Machaca (Provincia Ingavi), algunos municipios de Santiago de Machaca (Provincia José Manuel Pando), llegando a algunos municipios de la provincia Pacajes.

#### ***4.1.2.1. El uchumataqu, ¿de dónde partimos?***

El uchumataqu (nuestra lengua, en castellano) es la lengua originaria de los iruhito urus; también referida por algunos comunarios como *uchumik* (de nosotros, en castellano). La población iruhito urus es la única comunidad uru donde se hablaba esta lengua. Durante el siglo XIX y en los primeros 50 años del siglo XX, aún gozaba de vitalidad y era utilizada como la lengua de comunicación diaria (Hannss, 2009).

---

<sup>45</sup> Del satélite boliviano Túpac Katari

<sup>46</sup> Es un lugar público donde se utilizan las TIC, o Tecnologías de Información, (ordenadores, internet y tv por cable) para desarrollar actividades individuales, culturales y educativas con un fin social de beneficio comunal. Estas son parte de un proyecto educativo, en Bolivia, que beneficia principalmente al área de poblaciones rurales (EnTuRed, s.f.)

<sup>47</sup> Empresa Nacional de Telecomunicaciones

Sin embargo, progresivamente han ido sustituyendo su lengua, lo cual ha provocado que, en la actualidad, esta se haya olvidado, por el desuso y la falta de transmisión:

- Durante el siglo X, el uchumataqu todavía se usaba (Lehmann, 1929). En 1931 ya se evidenció el desplazamiento por el aimara en las generaciones jóvenes, y solo las generaciones mayores eran nativohablantes fluidos en uchumataqu (Métraux, 1935).
- En 1939, ocurrió una migración masiva de los iruhito urus a territorios aimaras a causa de la sequía severa del río Desaguadero (Palavecino, 1949). Este suceso forzó a matrimonios interétnicos de hombres urus con mujeres aimaras<sup>48</sup> (Muysken, 2002); lo cual provocó una aymarización completa en las generaciones jóvenes y adultas.
- Para 1949, quedaban menos de 5 nativohablantes adulto-ancianos que hablaban fluidamente la lengua (Vellard, 1950).
- En 1952, el uchumataqu fue declarado una “lengua muerta” (Velasco P. , 2009) porque ya no tenía funcionalidad comunicativa en la comunidad (Crystal, 2001; UNESCO, 2003); pero los 5 pocos nativohablantes aún estaban vivos.

No obstante, los iruhitos se encausaron en la actual reivindicación lingüística:

- En 1980-1990 los últimos hablantes ancianos del uchumataqu comenzaron a concientizar a la comunidad y a enseñar la lengua, así como a pedir ayuda a lingüistas para este fin (Velasco P. , 2009). En 1990, se inició el proyecto “Rescate y Sistematización del Idioma Uru”, destinado a registrar lo que aún había de esta lengua (Huanca, 1991) a partir de la hablante Julia Vila y otros

---

<sup>48</sup> Por mucho tiempo, los iruhitos tenían prohibido casarse con los aimaras (Huanca, 1991)

varios recordantes.

- Más tarde en los años 90's los últimos hablantes fluidos murieron. El proceso de documentación y recuperación continuó y aún continúa de manera pausada.
- A partir del 2007 con la Fundación Machaqa Amawta (FMA) y desde el 2013 con la FUNPROEIB Andes se firmaron convenios para el apoyo permanente en el ámbito educativo y lingüístico. Así, hoy se tiene diagnósticos y autodiagnósticos sociolingüísticos y educativos, investigaciones culturales, cartillas en uchumataqu, material audiovisual y cuentos (FMA, 2017). Ambas fundaciones apoyan y desarrollan material educativo, lingüístico y cultural.
- El año 2016, el 3 de marzo, se inauguró el proyecto de revitalización lingüística con un sabio indígena, ITG, con el objetivo de enseñar la lengua como contenido, en horas fijadas y separadas por diferentes grupos etáreos (niños, jóvenes y adultos). El proyecto bajo convenio durará 3 años y actualmente está en ejecución.

Para los iruhito urus el mayor símbolo de su identidad (Fishman, 1977) es la lengua uchumataqu, por lo cual buscan revitalizarla. Son varios los intentos por los que atravesaron para comprender mejor el estado en el que se encuentra su sistema lingüístico y en qué aspectos les hace falta trabajar para desarrollar un uso en la lengua. Los iruhitos llaman revitalización del uchumataqu a todo ese conjunto de intentos nombrados arriba, desde 1980.

Para nosotros, los urus están reviviendo su idioma. Lo cual implica que ningún proceso sociolingüístico está terminado. Si bien el proyecto de enseñanza formal de la lengua comenzó el 2016, fue una acción que les hizo verse en la necesidad de continuar e iniciar procesos de recuperación y reconstrucción. Paralelamente, reunir aquellos productos de documentación lingüística porque su objetivo es lograr que los niños hablen (Taller.

17.06.2016) y para esto es necesario buscar contenidos nuevos y de mayor dificultad. Es decir, para el objetivo de enseñar la lengua, hay otros procesos subyacentes propios de la reviviscencia, los cuales evidencian la necesidad de partir de un aprendizaje de las huellas del uchumataqu.

#### ***4.1.2.2. Economía, organización y conflictos sociales***

##### ***Economía***

La economía de los iruhitos se basa en la caza, la pesca y la recolección de huevos de aves silvestres, proveídas por la fauna y flora del río Desaguadero. Actualmente, la ganadería ovina, vacuna y porcina está siendo incorporada en menor escala; algunas pocas familias poseen llamas y pollos. La agricultura es casi inexistente, a veces siembran papa luk'i o papa agria para el consumo y cebada para los animales. Sin embargo, el río disminuye y con ello los alimentos para sus familias y animales; mientras que las heladas frustran todo intento de siembra, forzando a la población iruhito a migrar para sobrevivir.

El turismo y la artesanía son otras opciones, aunque reducidas, vigentes en el pueblo. Desde 1990, se emprendió una apuesta por su atractivo ecológico y cultural. Cuentan con un albergue tradicional (*qhuyas* o casas redondas típicas de la cultura uru), un museo general (equipado con herramientas, vestimentas, artesanías ancestrales, fotografías antiguas y piezas arqueológicas), una gran balsa turística “Tunupa” (máximo 40 personas); paseos en balsas pequeñas (2 a 3 personas) y, por supuesto, las comidas típicas en base a *chhuqha* y pescados de la región. La artesanía de totora se basa en sombreros, balsas, aves, cabezas de chacha puma<sup>49</sup>, estrellas y llamas que venden en la ciudad o en la misma comunidad.

---

<sup>49</sup> El chacha puma, u hombre-puma, es una pieza arqueológica de la cultura tiwanacota (ENLACE, 2015) de la cual se han encontrado restos en el Pueblo Iruhito.

## ***Organización social***

El *jiliri mallku* es la primera y principal autoridad de la comunidad Iruhito Urus<sup>50</sup>. La autoridad que le sigue en cargo es el *sullka mallku*, quien es el secretario de relaciones. Seguidamente vienen los *consejos educativos social comunitarios*, antes llamados juntas escolares, que se ocupan de vigilar el trabajo de los profesores y el buen ambiente entre estos, los estudiantes y padres de familia.

## ***Conflictos sociales***

Si bien históricamente los iruhitos urus han tenido conflictos sociales con los aimaras por la invasión, matanza y despojo de tierras (Rojas & Inda, 2010), que ha repercutido que aún ahora sean objeto de discriminación, lo que nos interesa tratar en esta parte son los problemas internos que causan división y desunión entre los comunarios. En el trabajo de campo, percibimos un sector en constante contradicción: los opositores.

Los llamados “opositores” manifiestan su negación a investigaciones en la comunidad. Un padre de familia contaba que “quieren que fracase Iruhito, nada quieren hacer ellos; todo es ¡no!” (CP. FDI. 18.12.2016). Sin embargo, en palabras de “los opositores” su postura se manifiesta bajo una posición de “realismo”, sobre todo en el ámbito educativo y lingüístico, “proyectos, proyectos’ nomás hablan, hay otras cosas que más preocupan, mira la tierra no produce, no hay pescado, se necesita proyectos que ayuden a esta comunidad, porque eso preocupa más, se necesita sustento y eso nomás decimos en las reuniones, para hacer dar cuenta también “(Conv. IP. 19/12/2017).

En su comprensión, proyectos y trabajos descriptivos no garantizan su subsistencia, por tanto, es mejor mostrarse negativos ante estos. Asimismo, consideran que la apertura de la secundaria en el pueblo no tiene futuro porque creen que, en el futuro, no habrá estudiantes para matricular. Finalmente, los opositores señalan que los malos manejos

---

<sup>50</sup> Aunque generalmente esta autoridad viene acompañada de su *Mallku Tayka* (la mujer del mallku), el 2017 el mallku ejerció el cargo sin compañía por no tener esposa.

económicos y organizativos son otras de las razones para sus constantes discrepancias (Arratia, 2012).

### **4.1.3. Aspectos educativos**

#### ***La escuela***

El pueblo cuenta con la Unidad Educativa “Iruhito Urus *Qhas Zoñi*”, que está conformada por la escuela multigrado (nivel básico) y el nuevo colegio (nivel secundario, desde el 2017)<sup>51</sup>. La unidad educativa pertenece al Distrito Educativo de Jesús de Machaqa, núcleo Corpa-Jancohaqui, en convenio con las Escuelas de Cristo. En la gestión 2017, la primaria tuvo un total de 15 matriculados (de inicial a sexto grado) y la secundaria 14 estudiantes (en 1º, 3º, 4º y 5º). Asimismo, el plantel docente de la unidad educativa estaba conformada por 5 personas: el profesor de básico y al mismo tiempo director encargado, y los otros 4 docentes para el área de secundaria. Los estudiantes aimaras en total son 4; uno en primaria y los restantes en secundaria; todos inscritos la gestión 2017. En cuanto a los horarios estas comienzan de 8:30 a.m. a 12:00 p.m. y desde las 13:00 a 14:30 p.m. para ambos niveles.

#### ***Clases de lengua uchumataqu***

Desde el 03 de marzo del 2016, ITG enseña el uchumataqu de manera formal a toda la comunidad. Quien, a pesar no hablar la lengua, conoce algunas palabras y frases. Iniciativa que fue posible gracias a las demandas de la propia comunidad por aprender su lengua y no el chipayataqu. Fundación Machaqa Amawta paga el sueldo del facilitador, pero los horarios se acuerdan según los tiempos de los estudiantes y del facilitador, así varían año tras año:

---

<sup>51</sup> Hasta el año 2016, los estudiantes urus que les tocaba 1º de secundaria se veían obligados a migrar a colegios de la región que ofertaban este nivel de educación, los cuales son únicamente aimaras.

**Tabla 3: Horarios de clases de uchumataqu**

<b>Año</b>	<b>Horario</b>	<b>Grupo</b>	<b>Característica</b>
2016	Martes y jueves: 13:00 a 14:30 p.m.	Inicial y primaria	Periodo cedido por el profesor MAJ.
2016	Martes: 5:00 a 7:00 p.m.	Secundaria y adultos	Horario disponible tras la llegada de los jóvenes de colegios aimaras fuera del pueblo.
2017	Martes: 13:00 a 14:30	Inicial y primaria	Periodo cedido por el profesor MAJ
2017	Jueves: 13:00 a 14:30	Primaria y secundaria	Cedido por la profesora de Lenguaje, de la nueva secundaria.
2017	Sin periodo exclusivo	Adultos	Pueden asistir a las clases de los días jueves.

Fuente: Elaboración propia

### ***Nido lingüístico***

El nido lingüístico de Iruhito “Uchumataqu: Tapa Qhoñi” es una iniciativa que surgió el 2016 por la técnica del ILC Uru con el objetivo de introducir a la lengua y cultura uru a niños entre 3 a 7 años. Hoy, son 2 mujeres las responsables. En 6 oportunidades el 2017, ellas trabajaron con niños iniciales de la escuela para aprender rondas, compartir alimentos, dibujar y/o pasear por el pueblo durante 2 horas. Sin embargo, la falta de seguimiento y apoyo, la carencia de recursos alimenticios y un espacio físico impiden su continuidad sistemática

## **4.2. ENSEÑANZA DE LA LENGUA UCHUMATAQU**

En respuesta a nuestro primer objetivo específico, en el presente apartado profundizamos en los factores socio-históricos y lingüísticos que influyeron para que los iruhitos urus concentren la reviviscencia de su lengua en la enseñanza formal. Dichos factores se entretajan y explican los inicios del actual proceso educativo que están viviendo los iruhitos, nuestro segundo objetivo de investigación. Es decir, es preciso presentar el pasado para comprender el presente. De modo que después abordamos los procedimientos, contenidos y materiales que se implementan en aula; así como las características del personaje que asumió la responsabilidad de facilitar la lengua, cómo se prepara y finalmente cómo enseña la lengua.

#### **4.2.1. Enseñanza formal: Recorrido histórico**

Los procesos de reviviscencia lingüística que actualmente viven los iruhitos son consecuencias de diversos sucesos sociales que los llevó a luchar por recuperar y reivindicar su distintividad cultural. Esta lucha y resistencia no se originó recientemente como producto del actual gobierno, propiciador de leyes y derechos indígenas, tales como la CPE, la LASyEP y la LGDyPL. Por ello reflexionamos sobre aquellos detonantes que han desencadenado la idea y necesidad de enseñar la lengua indígena para luego concretar en la designación de un facilitador que asuma la responsabilidad.

##### ***Alfabetización en aimara***

En la memoria del facilitador, el detonante que llevó a considerar la idea de revivir el uchumataqu tiene sus orígenes en la década de los 80's y 90's cuando se realizaba el proceso de alfabetización en la zona.

El '85, '83, '80 ya hemos empezado a fortalecer la lengua, hemos cambiado (...) Nosotros así en cada reunión hemos pensado copiar de los abuelos. Pero más antes hemos derrotado aquí la bandera blanca, derrotando el analfabetismo en aimara (...) A ver, a ver, '81, '82, yo era monitor, trabajaba en eso, tenía hartos promotores en Iruhito. Pero nos hemos equivocado, en nuestra lengua uchumataqu tuviera que ser pues, nadie nos orientaba. Así, nosotros en aimara (*nos hemos alfabetizado*), teníamos cartillas en aimara (también), ahí hemos aprendido a escribir en aimara. (Ent. ITG. 25.09.2017)

Aunque ITG cuenta que tal suceso fue en los '80s, en realidad sucedió en los '90s. Tal como relata otro de los promotores de ese entonces, IRC, quien añade que el proyecto de entonces pertenecía al municipio aimara al que pertenecen, Jesús de Machaca: “El '93 y '94 yo era promotor, el Genaro y Don Lorenzo también, allí nosotros enseñábamos en aimara a toda la comunidad, pero poníamos palabritas algunas en uchumataqu porque somos urus, de nosotros poníamos” (Ent. IRC. 13. 09.2017). Asimismo, las entrevistas recogidas por Arratia coinciden en que tal evento de alfabetización ocurrió el '93, “Había alfabetización en 1993; había dos promotores, Lorenzo y Ciriaco, ellos nos han enseñado

en uchumataqu, por eso tengo grabado en mi cabeza” (Arratia, 2012, pág. 81) pero explica que tal alfabetización fue producto de que años atrás a 1962, fecha en la que se fundó la actual escuela en Iruhito, no había escuelas en las comunidades.

Durante la campaña de alfabetización, los iruhito urus sintieron haber sido desplazados por los aimaras. Si bien se derrotó el analfabetismo, esta actividad supuso el fortalecimiento de la lengua aimara y, en consecuencia, la invisibilización de la lengua y cultura uru en la localidad y en el municipio. El tío<sup>52</sup> IRC confesaba: “nos ha dolido, muchos vecinos aimaras aquí nos decían que no existen los urus y que nuestra lengua se ha muerto” (Ent. 13. 09.2017).

Al respecto, Appel y Muysken sostienen que hay una fuerte relación entre lengua y etnicidad (1996). Lo cual, en nuestro caso, significa que los vínculos de la identidad iruhito, junto con su lengua, fueron literal y simbólicamente cuestionadas por el opresor. Es decir, los aimaras fueron la cultura con la que históricamente tuvieron muchos desencuentros y conflictos. El alfabetizarse en la lengua del opresor aimara significó asimilarse a los hablantes (Edwards, 1982) y por ende a la cultura aimara.

Tal sentimiento de asimilación fue progresivamente creciendo. Como nos cuenta IRC, la resistencia consistió en “poner palabritas algunas en uchumataqu”, hasta la reflexión de ITG “nos hemos equivocado”. Ante lo cual, la concientización y necesidad de diferenciarse lingüísticamente del opresor fue reviviendo. Por ello, la alfabetización en aimara de 1993-1994 fue el escenario de concientización de una asimilación (silenciosa) sin resistencia. En otras palabras, se reconoció y reclamó una identidad cultural uru antes que una aimara.

Es cierto que los iruhito urus ya para ese entonces tenían como lengua materna el aimara; pero no se asumían, ni aun actualmente, como miembros de la comunidad de habla aimara y esta no es referente de su identidad. En palabras de Sichra (2004) el fenómeno se

---

<sup>52</sup> Tanto “tío” como “tía” son formas respetuosas propias del mundo andino para referirse a los adultos.

traslada a la actitud de los individuos, siendo así que los iruhitos renuncian a su realidad física (pertenencia a la comunidad de habla aimara) y se arrojan a una realidad psicológica (pertenencia a la comunidad de habla uchumataqu) donde las convicciones son los términos definitorios y no la lengua (Corder, 1992).

“Nos hemos equivocado” es la frase que exhibe las actitudes lingüísticas que emergieron colectivamente en los iruhitos. La necesidad de repensar sobre el destino de la lengua uchumataqu entró en cuestión para dejarla morir o, en su defecto, tratar de revivirla. La lealtad lingüística debía ser recuperada y concretada en acciones que demostraran su identidad uru. Lo cual significa que, a partir de este hecho, sucede un quiebre simbólico en su historia, a partir del cual se proyectaron a revivir (liderizados por el grupo, aún entonces no conformado, de “conocedores del uchumataqu”) y aprender (la población de base) el uchumataqu.

### ***Enseñanza desde ancianos uchumataquhablantes***

A partir del 18 de marzo de 1995 se inició la enseñanza del uchumataqu (CITG. 22.12.2016). El cual fue impartido desde los hablantes ancianos Julia Vila, Manuel Quispe y Saturnino Inta. Iniciativa comunal que funcionó sin ningún tipo de ayuda académica o externa.

Un padre de familia relata el evento como si hubiera sido un curso taller:

Hemos llevado un curso taller para aprender, para recuperar esas palabras (*en uchumataqu*). Así he aprendido en la escuela, en Iruhito era. Hemos hecho junto con las autoridades, con la comunidad, todos hemos hecho. Los mayores nos han enseñado, ya se han finado ahora. Estaban el Manuel Quispe, hablaba fluido, neto, original. Después hay otros Saturnino Inta, Julia Vila, todos los mayores los que vivían nos han enseñado (...) El '90 hemos convocado así en una reunión nos hemos juntado, los mayores, los menores, nosotros, así. (Ent. TIR. 23.09.2017)

En contraste a la percepción de TIR, Arratia describe que para el comunario Don Lorenzo, el antecedente merece una denominación distinta: “Lorenzo Inda lo menciona como nichos lingüísticos: eran los ancianos quienes, a través de cuentos y canciones,

transmitían (*en los ambientes de la escuela*) la lengua uchumataqu” (2012, pág. 93). Bajo cualquier denominación, lo importante es que ambos connotan el intento, que nace desde la propia comunidad, de comenzar a aprender su lengua desde los mayores. Por otro lado, respecto al método que se aplicaba, el actual facilitador añade que:

Pasábamos curso los de edades, jóvenes también participaban, entonces ahí en la pizarra hemos bajado. En aimara hemos sacado nombres de cada objeto, qué se llama esto, entonces nos decían su nombre es así, así, en aimara y en uchumataqu hemos escrito su respuesta más. Nosotros escribíamos y ellos hablaban; viejitos eran, no escribían, hemos preguntado pues, según a su pronunciamiento hemos recibido, hemos escrito, pero nos faltaban mucho, muchas cosas, aquí en la casa mira, todo tiene nombre, entonces, no hemos podido todo bajar siempre. (Ent. ITG. 25.09.2017)

Según la teoría, el método de enseñanza de la lengua uchumataqu que se aplicó en esa época corresponde al de gramática-traducción (Puren, 1988) porque los abuelos eran bilingües (uchumataqu-aimara) pero las generaciones jóvenes eran monolingües en aimara y/o bilingües en aimara y castellano. Como explicó ITG, la traducción era del uchumataqu al aimara y viceversa; es decir, aprendían léxico y frases en uchumataqu recurriendo a su lengua materna (Stern, 1983). La memorización fue a través de la repetición (Fernández Fraile, 1995), la escritura y, como añade Don Lorenzo, también a través de cuentos y canciones (Arratia, 2012).

A manera de análisis, comprendemos el sentimiento colectivo de que tanto la organización como el método aplicado eran lo único que se podía hacer entonces. Los tres abuelos se enfrentaron al desafío de enseñar una L2 que sus descendientes no comprendían y la única vía era comenzar a fragmentarla; es decir a estructurarla por partes. Las ambiciones de métodos comunicativos requieren largos y sucesivos periodos de tiempo para desarrollar la competencia comunicativa (Hymes, 1972); los cuales para los iruhitos fueron imposibles en su momento porque las actividades se paralizaron y se abandonaron ya que los ancianos fallecieron y surgieron otros problemas en el pueblo (Arratia, 2012).

Es aquí donde comenzamos a entender que, cuando tratamos con una lengua que quiera ser revivida por una población, es inevitable que los procesos de enseñanza recurran

cuantiosamente a la lengua materna. Asimismo, cuentos, canciones e incluso poesías y otros no son suficientes para aprender elementos y estructuras básicas de la lengua, más aún si los textos y la práctica que se haga de ellos estos son pocos. Por tanto, es ineludible el papel de la escritura como un elemento que permita la memorización y conservación lingüística, al menos en sus primeras fases. Sobre esta última idea, veremos en las sucesivas páginas que este primer aprendizaje “formal” tuvo dos principales productos: 1) el cuaderno del facilitador ITG y 2) algunas huellas del uchumataqu en los adultos.

### ***La llegada del actual profesor de multigrado y director de la U.E.***

MAJ llegó como profesor de la primaria multigrado al pueblo Iruhito el año 2012. A diferencia de su predecesor también aimara, Florentino Balboa, MAJ sí introdujo la lengua uchumataqu al área curricular de lenguaje. En una época donde tanto las políticas lingüísticas como la ley educativa LASyEP ya estaban en ejecución, la comunidad encomendó al profesor enseñar la lengua uchumataqu y no su lengua materna aimara. Para tal efecto, solía invitar los días viernes al sabio IDL y otras veces a IRC para enseñar la lengua. Pero, en sus palabras:

Lo mismo nomás era, lo mismo cada vez repetían, además (*IDL e IRC*) no tenían tiempo también para venir cada semana. Como yo también estaba interesado en la lengua, he comenzado a buscar desde varios textos que IRC me ha proporcionado desde su biblioteca que tiene en casa ¿no ve?, he buscado también en otros lugares ¿no? (...) sobre lo que sabían hemos practicado primero, pero ya no avanzábamos y los niños querían aprender palabras nuevas. Yo me he dedicado a buscar eso. Muchos verbos también hemos encontrado. Varias canciones y poesías también hemos compuesto. (Ent. MAJ. 19.09.2017)

Conforme pasaban las clases, MAJ no percibía avances en el aprendizaje del uchumataqu. Por un lado, la repetición de “lo mismo nomás”; y por el otro lado, la imposibilidad de los sabios para asistir a clases cada semana, provocaron que MAJ se dedicara a lo que nosotros entendemos como recuperación lingüística (Investigar, buscar y corroborar huellas de la lengua. Ver apartado 3.2.4.1. Documentación lingüística y

recuperación, páginas 48-51) para dar continuidad a los contenidos. Así, él fue quien inició la idea de recuperación lingüística, acudiendo tanto a la documentación lingüística existente como a la consulta con recordantes y sabios del pueblo.

En campo, padres de familia reconocían que fue a partir del constante apoyo y compromiso de MAJ que comenzaron a escuchar a sus hijos cantar nuevas canciones y poesías con palabras que olvidaron y/o desconocían. Aprendizaje que fue significativo y alentador para el pueblo porque desde la escuela se enseña a nivel básico el uchumataqu (Machaca, 2014). Consideramos que con este hecho se reforzó la idea y convicción colectiva de que la educación formal (profesor-estudiante) sería la principal agencia para revivir su lengua.

Asimismo, es importante resaltar la formación profesional. Por un lado, MAJ es profesor normalista; pero el 2012 ya comenzó a estudiar lingüística. Aspecto que le favoreció enormemente para enseñar la lengua, porque se ha “empapado” o documentado con ella. De la misma manera, su formación le permite trascender del mero discurso y apoyar a que sus estudiantes se distingan culturalmente, sobre todo en eventos públicos educativos. “Los urus no eran tomados en cuenta a nivel distrital, teníamos que participar en aimara; pero conmigo por primera vez hemos participado con poesía en uru, que hemos escrito sacando de libros. Esa vez hemos ganado” (Ent. MAJ. 19.09.2017).

La acogida de MAJ fue clave para mostrar la particularidad lingüística del pueblo Iruhito Urus a nivel educativo. Mientras que, en el pueblo, la concientización por la identidad y el orgullo “por ser urus” se fortaleció en los estudiantes y padres. Desde su llegada, y a lo largo de 3 años, la cuestión de la lengua fue un tema que MAJ ha estado constantemente apoyando en la composición de canciones, poesías, conversaciones breves y recuperando léxico. Pero para el año 2015, relata que, “porque otros se llevan el crédito, me he sentido desmotivado”, refiriéndose a las fundaciones extranjeras e instituciones locales, quienes decían “nosotros hemos enseñado y al profesor (*yo*) ni una pisca de

mención. Es como si yo nunca hubiera participado en ningún momento. Eso ha hecho que me aíse” (Ent. MAJ. 19.09.2017).

A manera de análisis, es innegable el aporte a nivel educativo, lingüístico y cultural de MAJ. Es por esto que el 2017 el profesor fue considerado como parte del “Comité de la lengua uchumataqu”<sup>53</sup>. Sin embargo, de sus palabras resaltamos que las pugnas por el reconocimiento, crédito y/o autoría por los productos y avances en el aprendizaje del uchumataqu ya se comenzaron a notar. Evidentemente, en campo presenciamos que ni las fundaciones ni las organizaciones locales trabajan conjuntamente con la escuela con un proyecto (planificado) común. De allí que la cuestión de propiedad intelectual sea un problema que ocasiona una tensión latente cuando uno llega al pueblo y genera la sensación de abandono de estas organizaciones, aún a pesar de haberse hecho convenios previos. Esto, consideramos, está mermando: 1) los potenciales avances que se podrían lograr de manera conjunta y 2) ofusca el querer continuar apoyando, tanto en las personas comprometidas y/o designadas para tales cargos; lo cual se demostró con MAJ y a continuación con el actual facilitador de la lengua.

#### **4.2.2. El facilitador del uchumataqu**

Aún en un escenario de tensiones, ITG de 55 años asume el cargo de facilitador del uchumataqu el 3 de marzo de 2016. Un padre de familia relata que, el mismo año, la fundación Machaqa Amawta trajo a un profesor chipayahablante, Germán Lázaro, para que les enseñara la lengua chipaya; pero que los iruhitos “no hemos aceptado, no hemos querido porque ellos hablan diferente, nos han querido obligar, pero no nos hemos dejado, si no sabe nuestra lengua ¿qué cosa nos va a enseñar? dijimos” (Ent. FDI. 19.09.2017). De este modo, se eligió un nativo de Iruhito para enseñar uchumataqu a toda la comunidad, en horarios

---

<sup>53</sup> El Comité fue conformado a finales del 2016 para solicitar al Ministerio de Educación la ampliación de la secundaria en Iruhito. Más tarde, dicho comité conformado por “los conocedores de la lengua”, los consejos educativos social comunitarios, las organizaciones locales y la escuela se reunieron unas cuantas ocasiones para continuar con el proceso de reconstrucción lingüística.

fijos quien, bajo salario mensual, ofrezca continuidad en la enseñanza porque el objetivo de tal proyecto, a un plazo de 3 años, es que los iruhitos hablen.

Así, el facilitador fue elegido por su experiencia previa (ver las citas de entrevista en la pág. 78 y 81), disponibilidad de tiempo y estadía en el pueblo. Además de ser recordante de la lengua, ya que escuchó el uchumataqu directamente desde nativohablantes. ITG cuenta “yo tampoco quería, pero como antes yo enseñaba en la alfabetización, han dirigido mi nombre, ya ¿quién va estar aquí? han preguntado, “yo” he dicho. Como más o menos sabía (uchumataqu), de allí me han elegido en una reunión” (Ent. ITG. 25.09.2017).

A pesar que el facilitador no tiene formación básica para enseñar la lengua, cuenta con experiencia que le auxilia a cumplir con su cargo. Por un lado, fue promotor del proyecto de alfabetización del '90, donde aprendió a escribir en aimara reconociendo los sonidos. Por otro lado, participó de la enseñanza colectiva del uchumataqu desde ancianos hablantes, lo que le permitió aprender palabras y frases en uchumataqu, ya que ITG no habla la lengua uchumataqu.

Otro elemento igualmente resaltable es el aprecio y respeto que la comunidad le tiene. En cualquier trabajo o reunión comunal, ITG se muestra como una persona activa, dinámica y propensa a colaborar. Al ser mecánico, carpintero, soldador, electricista y músico, además de poseer un taller con maquinaria e instrumentos necesarios, tiene la facilidad para asistir a cualquier necesidad o problema local que se presente. Durante el trabajo de campo, corroboramos que es una persona que intenta comprometerse con las responsabilidades del pueblo y que es amigable, simpático y paciente con los niños. Característica que observamos provoca que estos se desinhiban, conversen y jueguen en sus clases.

Respecto a las bases metodológicas con las que cuenta para enseñar la lengua, estas se basan en el de gramática-traducción (Puren, 1988). Esto porque fue el método con el que impartió la alfabetización del '90 y recibió durante la enseñanza colectiva del '95. En otras

palabras, el profesor confía en que la traducción al aimara, acompañado de la escritura, va a lograr que los niños aprendan y recuerden lo que les enseña.

En la teoría de revitalización, se considera que la enseñanza formal de una lengua indígena sería como dotar de respiración artificial a la lengua, ya que el nexo básico para que se mantenga saludable es la familia y la comunidad (Fishman, 2011). En la teoría de reviviscencia, tal intervención artificial es casi lo único que se puede hacer inicialmente. Como ya advirtiera Edwards (2007), en este tipo de situación no se puede optar por estrategias tradicionales de naturalización (tales como la inmersión lingüística o nidos lingüísticos) por lo que se considera que la esperanza gira en torno a una enseñanza formal con ayuda de la documentación lingüística; como en el caso del mutsun (Warner, Luna, & Butler, 2007).

Entonces, llegar a la convicción de que la enseñanza formal sirve para revivir su lengua es la estrategia que los iruhito urus consideran más exitosa, al menos hasta el momento. Asimismo, introducirla bajo el método de gramática-traducción les garantiza comprender el uchumataqu mediante el aimara. Escribirla les da la sensación de estar creando un archivo donde paulatinamente puedan acudir a ella para recordarla, si no la memorizaron. Por tanto, su dependencia a la escritura, en estos primeros pasos, es lógica y comprensible.

Entiéndase que los iruhito urus no van a aceptar aprender la otra lengua uru viva, el chipayataqu. Tras revisar su literatura, escuchar a los niños y presenciar varios de los esfuerzos concretos que hemos mencionado hasta aquí, proyectamos que tampoco van a renunciar a intentar aprender el uchumataqu. Ejemplo de ello es que tanto los ancianitos, como MAJ y el facilitador ITG se arriesgaran a lo que se consideraba imposible y más aún desde o por la escuela; es decir, a revivir su lengua. Los ancianitos con las dificultades de la edad; MAJ con los apuros de introducir una lengua al currículum escolar de la que jamás había escuchado; ITG encomendado por su pueblo y FMA a enseñar una lengua de la que carecía el requisito esencial, el saber hablarla (King & Schielmann, 2004); todos personajes

clave que concentraron y promovieron que otros más se vayan involucrando al proyecto de que las generaciones futuras conozcan su herencia lingüística. Para tal fin, veremos en el siguiente apartado cuáles son los contenidos que hasta ahora se han estado impartiendo.

#### **4.2.3. ¿Qué enseñamos? Contenidos**

Los contenidos que se enseñan en clases formales del uchumataqu corresponden a 7 ejes temáticos y a 4 aspectos formales de la lengua. Dichos contenidos no son novedosos del todo y tampoco se adjudican enteramente a la presencia del facilitador ITG, sino también al profesor MAJ, además de las ocasionales veces en las que sabios visitaban la escuela.

##### ***Ejes temáticos***

Durante el trabajo de campo, observamos que los ejes temáticos más comunes que se enseñan en uchumataqu son 7: saludos, términos de miembros familiares, los números, el cuerpo, los fenómenos naturales, el tiempo y la fauna silvestre. Así, MAJ menciona 5 pero el facilitador ITG añade 2 más, la caza y la pesca:

Como los viernes enseñábamos, como te digo basándonos más o menos en una clase tradicional, como de inglés, los números, la familia; cosa que ya sabían también; (los niños) tenían base también, no es que estaban en cero. Sabían los chicos, pero hemos ido reforzando con otras cosas de la naturaleza, cómo se dice río, todo aquello. Don Lorenzo (*el sabio*) lo mismo reforzaba, partes del cuerpo humano, las aves del río. (Ent. MAJ. 19.09.2017)

Algunos ya sabían del 1 al 10. Nombres de la familia, papá, mamá, pero no completo. Como se ha enseñado ahora, ya saben. Después el cuerpo, aves silvestres, sus nombres. Cómo pescar, cómo cazar, qué nombres lleva el pescado, qué se dice el *wallaqe* (*sopa de pescado*); todo hemos aprendido también. Años anteriores en la escuela sabíamos estar pasando como el 2000, 2001, 2002 pero no era seguido, practicábamos entonces con el Lorenzo, el Ciriaco. (Ent. ITG. 25.09.2017)

En ambos casos, las entrevistas hacen alusión a una enseñanza previa a su presencia. MAJ reconoce que los niños tenían base para cuando él comenzó a introducir la lengua al currículum el 2012. Mientras ITG señala que una década antes de la llegada de MAJ y casi una década después de la enseñanza de los ancianos uchumataquhablantes, el '95, la lengua

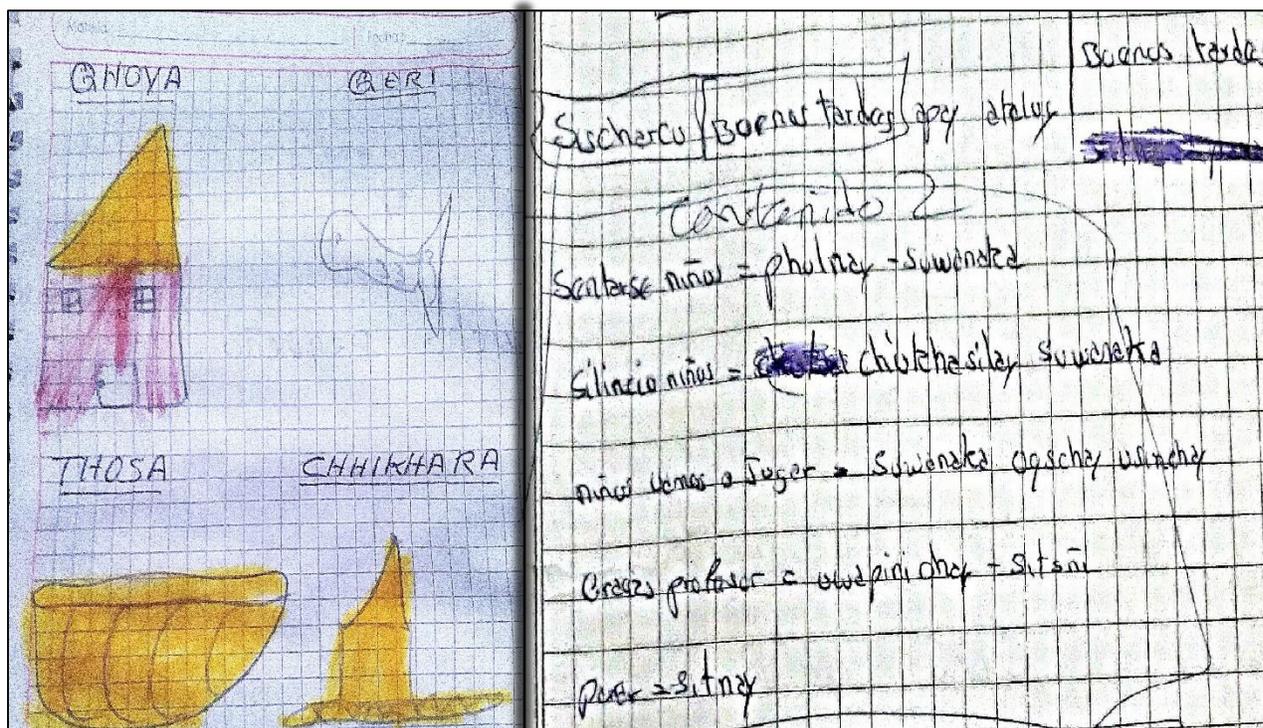
era esporádicamente enseñada a nivel de palabras sueltas desde algunos sabios y ancianos. Es decir, aunque eran escasos, existían los intentos por enseñar la lengua aún antes de MAJ e ITG. Por un lado, es también gracias a ello que los niños “no estaban en cero”; pero, por otro lado, ya se advertía que, sin una enseñanza continua, dichos contenidos, cualquiera que estos fueran, no estaban completos.

En cuanto a los contenidos, MAJ coincide con algunos que ITG imparte (familia, números, naturaleza, cuerpo humano y fauna). No obstante, el facilitador menciona el cómo cazar y el cómo pescar; es decir, procedimientos en torno a estas actividades. Sin embargo, cuando le preguntábamos a los niños, hallamos que su enseñanza se limita a proporcionar o dibujar nombres de algunos objetos y/o de los animales silvestres, tales como las aves, con la caza, o nombres de pescados, con la pesca (Ver apartado 4.3. Huellas del uchumataqu).

### ***Aspectos formales de la lengua***

A nivel lingüístico, durante las clases formales del uchumataqu se ha enseñado pronombres personales, sustantivos, verbos y el pluralizador “*naka*”. Los cuales se enseñan de manera indirecta bajo estrategias de repetición (oral y escrita) de palabras sueltas y frases cortas en torno a los 7 ejes temáticos ya nombrados. Esto lo vislumbramos en los cuadernos de dos estudiantes:

## Ilustración 2: Cuaderno de IBR y HJL



Fuente: Trabajo de campo

Por un lado, en el cuaderno de la niña de 7 años IBR (primera ilustración) se puede observar 4 sustantivos qhoya (casa), qeri (pescado), thosa (balsa) y chhikhara (sombrero) con sus significados dibujados y pintados. Por otro lado, HJL registró en su cuaderno 3 sustantivos: apay (papá), ataluy (mamá) o sitsñi (profesor); 5 verbos como phulsnay (sentarse), ch'ukhasilay (callarse), oqschay (ir), usinchay (jugar) y sitsnay (pararse); así como el sustantivo suwa (niño) pluralizado con -naka (suwanaka, niños), además de palabras de cortesía wapinichay (gracias) o saludos<sup>54</sup>. La diferencia entre ambos contenidos es que el primero presenta léxico aislado y el segundo concentra varios elementos lingüísticos (sustantivos y verbos) en frases y oraciones cortas.

<sup>54</sup> En la ilustración no alcanza a notarse.

Al respecto sobre esta diferencia, el facilitador relata:

Con los pequeños estamos empezando desde primero conocer la familia, cómo se dice. De allí, con los avanzados ya es formar oraciones ¿no? Con los iniciales chiquititos es hacer dibujitos, un pato que haga, qué se llama su nombre, un papá, una mamá. Con los adultos, ya es armar oraciones igual que los jóvenes. Algunos no saben bien también armar oración; entonces se sacan en aimara y de allí transcriben. (Ent. ITG. 25.09.2017)

Según ITG, los contenidos de enseñanza varían según la edad. En nuestras observaciones de campo, pudimos corroborar que, con los iniciales, los contenidos se basan en los saludos, la familia y la fauna silvestre. Con los niños de primaria, se evidencian tanto los ejes temáticos como los aspectos formales de la lengua ya nombrados; además de otros más (como los colores, puntos cardinales, objetos de caza y pesca y algunos adjetivos). Con los jóvenes y los adultos, el objetivo es formar oraciones con todos los contenidos avanzados. Sin embargo, hay varios niños de primaria que ya manifiestan el mismo nivel que se exige a los jóvenes, pueden fácilmente formar oraciones con las mismas características que estos.

Ahora bien, hasta ahora hemos explicado algunos de los contenidos que se enseñan durante las clases de lengua y evidenciamos cierta secuencialidad y dificultad en cuanto a estos; pero, en la actualidad se ha entrado a una carencia de contenidos. Es decir, el facilitador ITG basa sus contenidos de enseñanza en lo que él mismo registró en un cuaderno durante la enseñanza de los ancianos hablantes, el '95. Así, la enseñanza ha estado basada primordialmente en aquello que éste ha escrito y recogido. Lo cual, por supuesto, no concentra todo el vocabulario que pudo recordarse del uchumataqu esa vez, adelantemos que no ha sido un proyecto de documentación lingüística como lo entiende Himmelmann (2007); sino más bien un intento casero (Ver más al respecto en el apartado 4.2.4. Materiales).

Por esta razón es que los iruhitos están conscientes que los contenidos que se imparten en la lengua ya están siendo repetitivos. Ante esta situación, los conocedores del

uchumataqu están trabajando en la reconstrucción lingüística (Ver subapartado 3.2.4.2. Reconstrucción lingüística y revitalización, páginas 51-53) que intenta, de algún modo, nutrirse de nuevos contenidos, tales como el de conjugación verbal. Contenido que hasta ahora no se ha impartido ya que el contenido de verbos se ha basado en la sola traducción de algunas acciones al uchumataqu en su forma infinitiva. Es decir, con ejemplos de enunciados que no podrían trasladarse a contextos funcionales en su cotidianidad.

Teóricamente los contenidos impartidos, de manera general, corresponden a la organización del método de gramática-traducción. Es decir, en lecciones o temas (Puren, 1988). Así, el qué enseñar en las lecciones es decidido por el facilitador (Jarrín & Carrillo, 2015) y no por los estudiantes, ni por la comunidad.

No obstante, tales lecciones o contenidos en uchumataqu no siempre responden a las tres preguntas que deben contestarse para definir la importancia de un contenido. Estas son: responder al que necesitan aprender los estudiantes, el porqué de estos aprendizajes y finalmente, el para qué les servirá (Pasco, Cépeda, & Pinto, 2003). En algunos casos, las respuestas tienen una razón más de utilidad simbólica que de utilidad funcional. Por ejemplo, contenidos tales como los colores o los números son enseñados a manera de listas de palabras (=utilidad simbólica); mientras que los saludos o términos de miembros familiares son introducidos en frases u oraciones cortas (=utilidad más funcional). Bajo la mirada de la reviviscencia, la memorización de listas de palabras y el intento por insertarlas en oraciones, es considerada un comienzo, nada menospreciable, del proyecto (Warner, Luna, & Butler, 2007).

A manera de interpretación reflexionamos que los contenidos que se han estado enseñando reflejan dos aspectos centrales. En primer lugar, revela el interés más simbólico que se ha tenido por conservar “algo” de la identidad, bajo la consciencia de que memorizar ciertas listas de palabras en uchumataqu nunca les permitiría volver a hablar la lengua. En segundo lugar, pensamos que ni aún el mismo facilitador o los miembros de los concedores de la lengua pudieron haber pronosticado el interés y demanda de los estudiantes por

contenidos nuevos. Lo cual explica que recién se haya emprendido procesos que intenten responder a estas demandas (como el de recuperación y de reconstrucción lingüística) y que estos, a su vez, no cuenten con una planificación global ni específica de lo que se proyecta hacer.

En otras palabras, ¿qué enseñamos del uchumataqu? ha estado definido por aquello que se ha recogido décadas antes en una documentación incipiente y limitada a un espacio descontextualizado como es el aula. Además, que se ha intentado copiar contenidos comunes a otras lenguas extranjeras, tal como señaló MAJ con el inglés, pero sin una planificación en cuanto a los objetivos que se persiguen. No hay una planificación concreta que sirva de guía para suponer una cantidad de vocabulario indispensable para cada contenido, o qué contenidos son necesarios y elementales para comprender nuestra cultura y más aún qué contenidos deben seguir a cuáles para poder desarrollar más fácilmente la construcción de estructuras cada vez más complejas, etc. Estos se basan en criterios del facilitador.

Por esta razón, llegamos a la conclusión de que los contenidos que se imparten, al menos hasta la fecha, no visibilizan la esencia de la cultura. Conocer las traducciones de la fauna silvestre o de los objetos con los que cazan y pescan no concentra la riqueza del uchumataqu, ni aún en estas actividades. En tanto que contenidos que aborden los procedimientos de estas acciones propias de su contexto (tales como la caza, la pesca, el cocinar o elaborar artesanía en el hogar, etc.) sí podrían hacerlo. Esto quiere decir que la ausencia y el desconocimiento por las preposiciones, los sufijos o las conjugaciones verbales son temas que no se han impartido, ni recuperado (desde recordantes y desde la documentación lingüística existente) y ni aún recopilado porque no ha habido la necesidad ni la demanda expresa por conocerlos. Aspectos que los niños y jóvenes ya comienzan a reclamar para elaborar frases completas y con sentido.

#### **4.2.4. ¿Con qué enseñamos? Materiales**

Los materiales<sup>55</sup> que se usan actualmente para la enseñanza del uchumataqu están basados primordialmente en 2 medios didácticos (el alfabeto y dos cartillas) y en recursos educativos (el cuaderno del facilitador y algunos otros de carácter artístico).

##### ***4.2.4.1. Medios didácticos***

Los medios didácticos o materiales elaborados con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Marquès, 2011) más usados por el facilitador ITG durante la enseñanza del uchumataqu son los textos impresos. Su elaboración es de data reciente ante la necesidad del mismo proceso de enseñanza formal del 2016. No obstante, antes de empezar a crear materiales, los iruhitos acompañados de las fundaciones externas acordaron que era necesario primero elaborar un alfabeto propio de la lengua.

##### ***El alfabeto de la lengua uchumataqu***

La construcción del alfabeto llegó a su culminación el 28 de julio del 2016. Ya para esa época, se contaba con diversas investigaciones lingüísticas del uchumataqu, como las de Vellard (1949), Velasco (2009) y Hannss (2008), y con varios intentos de los mismos iruhitos que escribieron la lengua a su manera. Así, tanto académicos como pobladores escribían el uchumataqu de tantas maneras, que llegado el momento de enseñar la lengua por parte de ITG, los iruhitos no sabían cómo hacerlo: ¿con cuál escritura enseñan? Por esta razón, decidieron uniformar las propuestas, y al mismo tiempo distinguirse de los chipayas en su alfabeto:

¿Cómo vamos a escribir nuestra lengua? Esa era nuestra preocupación. Igualito que chipayas no puede ser, porque los sonidos diferentes son. Con aimara, tampoco es igualito. Empezaremos primero con el alfabeto, único de nosotros, de los iruhito urus. De allí ya más fácil va a ser seguir el camino, dijimos. (Ent. IRC. 13. 09.2017)

---

<sup>55</sup> No hacemos mención al diccionario de lengua uchumataqu por su culminación en el 2018.

El alfabeto del uchumataqu no se asemeja al alfabeto del chipaya, es otro alfabeto, todo diferente digamos, los chipayas manejan más la tilde y la zeta, (*ellos*) dicen shaaa (imitando el sonido de la letra zeta) y aquí lo estamos manejando como ese (-S). (Ent. IGA. 13.09.2017)

La aprobación de un alfabeto les significó a los iruhitos la posibilidad de hacer comprensible las grafías de su lengua y, de esta manera, llevarla a la escritura. Como ellos mismos cuentan, existe documentación lingüística referida al uchumataqu que fue elaborado por extranjeros y son incomprensibles para ellos, “encima del abecedario tienen acentos, comas tienen, entonces nosotros no podemos medio entender; diferentes son, no se puede ni leer algunos” (Ent. ITG. 25.09.2017). Estas distintas formas de escribir su lengua plantearon discusiones a la hora de decodificar léxico desde aquellos textos elaborados por lingüistas en lenguaje técnico. El pueblo tampoco aceptaba el alfabeto de los chipayas porque consideran que varias de sus grafías no representan los sonidos del uchumataqu, como afirma IGA. Asimismo, reconocían que sus mismos intentos por escribir su lengua variaban entre sí.

Entonces, bajo expectativas locales más serias de dar continuidad a la enseñanza de la lengua, decidieron un alfabeto con menor grado de complejidad (que la de extranjeros y chipayas) o con grafías accesibles a su comprensión para llevarla al campo educativo. Con el objetivo de representar la voz de todos, el pueblo Iruhito Urus, junto con las organizaciones locales (NOU, CENU y el ILC), representantes de FUNPROEIB Andes y con el acompañamiento especializado de lingüistas llegaron a una convención y concreción de un alfabeto oficial, el cual en adelante emplearían y les representaría.

Este está compuesto de un total de 33 grafías: 28 consonantes (entre simples, aspiradas y glotalizadas) y 10 vocales (entre simples y alargadas). Las consonantes simples son 17 (ch, j, k, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, t, w, x, y, z), las aspiradas son 6 (chh, kh, ph, qh, sh, th) y las glotalizadas 5 (ch', k', p', q', t'). Respecto a las vocales simples, estas son 5 (a, e, i, o, u). Las alargadas, representadas con diéresis, son igualmente 5 (ä, ë, ï, ö, ü).

Teóricamente, el alfabeto para un pueblo indígena es mucho más que un simple conjunto de símbolos (RAE, 2017). Por un lado, reflexionamos que el alfabeto del uchumataqu, para los iruhitos, tiene un fin más simbólico de representación de la propia cultura e identidad del pueblo Iruhito, de allí el afán por tenerlo aprobado y oficializado (Sichra, 2008); contrastándose así de los chipayas y el chipayataqu. Por otro lado, el alfabeto tiene una función instrumental, la de facilitar la producción de materiales y así servir para una alfabetización y educación de la lengua (Helberg & Huamancayo, 2013). Además, de este modo, las posibilidades de incrementar una literacidad y una documentación lingüística “simple y fácil” desde el pueblo aumentan. En otras palabras, el alfabeto del uchumataqu ha respondido a intereses sociopolíticos, lingüísticos, pedagógicos y de proyección.

Entonces, el alfabeto del uchumataqu es más un medio didáctico que un simple instrumento, ya que se lo ha creado con pretensiones pedagógicas. Así, la apuesta y dependencia por la escritura es evidente puesto que se lo considera el punto de partida para cualquier proceso de reviviscencia. Esta estrategia, empleada también en otros contextos con lenguas que se encuentran en similares condiciones, nos permite considerar que cualquier proyecto de reviviscencia estará mediado por la escritura, pero no tanto por su carácter normativo, sino por su carácter memorizador y de recordatorio, el conocido simbolismo de segundo grado de Vygotsky (1985). Esto significa que básicamente se necesita de la escritura para retener y recordar la representación sonora de palabras y frases, en ausencia de hablantes o insumos permanentes en el contexto cotidiano.

### ***Cartillas***

Actualmente, existen dos materiales escritos que los iruhitos emplean con frecuencia. Estas cartillas impresas son: *Yateqschay ti uchumtaqo uru* (Aprendamos la lengua uru) y *Shelchay uchumik uchumataqo Irohito Urus* (Nuestra lengua está viva en nosotros los Irohito Urus). Ambas publicadas con el apoyo de fundaciones extranjeras, la primera con FMA y la segunda con FUNPROEIB Andes.

La cartilla *Yateqschay ti uchumtaqu uru* contiene contenidos más básico-elementales. Las 7 lecciones que la componen están referidas a los saludos y presentaciones, días de la semana, el cuerpo humano, la familia, los colores, los números y las orientaciones del tiempo. Respecto a su organización, la cartilla primero presenta la lección a manera de traducción directa del castellano al uchumataqu. A continuación, le sigue la hoja de práctica, donde incorpora actividades de memorización, como completar una idea presentada anteriormente, pintado, dibujo de palabras o identificación de vocabulario con su respectivo dibujo. Así sucesivamente con cada lección.

**Ilustración 3: Lección “Wiytkchay Paxunichay” (Saludos/Presentación)**

<b>Wiytkchay Paxunichay</b> <b>Saludos Presentación</b>		<b>Práctica</b>	
		<i>Completa las palabras que faltan en lengua uru y castellano:</i>	
Wiyantam ataluy.	Buenos días mamá.	Buenos días .....	.....
Thuñi kiskchay.	Buenas tardes.	Buenas tardes.	Thuñi .....
Ti wiyanchay.	Buenas noches.	Buenas noches.	Ti .....
¿Chhuñiqasi?	¿Cómo estás?	¿Cuál es tu nombre?	.....
Chhuñi.	Bien.	Yo me llamo .....	Wilkj .....
¿Amthu?	¿Y tú?	¿Cómo se llama tu pueblo?	.....
Wilkj chhuñi.	Yo estoy bien.	Mi pueblo se llama Irohito Urus.	Ti ..... Urus.
		¿Cuántos años tienes?	.....
		Yo tengo .....	Wilkj.....

Fuente: Cartilla *Yateqschay ti uchumtaqu uru*, (FMA, 2016)

En su conjunto la cartilla apunta más al autoaprendizaje escrito de la lengua, dirigida más a los estudiantes y/o personas que sepan leer y escribir. El objetivo de la cartilla es el de “facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura de las palabras en el idioma para entablar diálogos y comunicación básica” (FMA, 2016, pág. 4). Es decir, la cartilla apunta a una memorización, pero para interpretar las instrucciones, es imprescindible saber leer y escribir en castellano. En campo, corroboramos que, aunque haya habido un proceso de

alfabetización en los '90, aún hay a algunos ancianos y adultos que se les hace muy pesado emplear las cartillas porque no están acostumbrados a leer y escribir.

La cartilla *Shelchay uchumik uchumataqo Irohito Urus* (Nuestra lengua está viva en nosotros los Irohito Urus) contiene 4 apartados: el alfabeto uchumataqu, vocales del uchumataqu, consonantes del uchumataqu y canciones en uchumataqu. A diferencia de la anterior cartilla, su nivel es intermedio ya que concentra más vocabulario, mayor complejidad en las construcciones e ideas más largas.

Las lecciones no están limitadas a memorizar listas de palabras en torno a un eje temático, como en las cartillas de FMA, sino que las lecciones giran alrededor de una letra. La hoja donde se presenta la letra del tema demanda elaborar una oración, de donde se extrae una palabra, luego la sílaba con el sonido y finalmente, la letra combinada con otras vocales. En la parte de práctica, presenta mayor diversidad de actividades que no solo recurren a la memorización; sino también a la investigación y razonamiento. Por ejemplo, algunas actividades son preguntar a los mayores por más vocabulario con algún sonido específico, contestar preguntas como “¿qué cocinamos con lo cazado?”, identificación de palabras con fotos, dibujos de una palabra o una oración simple y sopas de letras. Por último, presenta tres canciones locales más conocidas, escritas en uchumataqu con su traducción al castellano.

#### Ilustración 4: Lección -Ch' (Letra -Ch')

**CH'**

**Actividades**

Practicamos nuestra lengua uchumataqo con la letra Ch'.

1 Completamos los cuadros con la letra que falta y lo dibujamos.

[ ] [ ] [ ]  
 A Kh I (Pescado)    I S I (Suchi)    U R A Ñ A (Para)

[ ] [ ]  
 A T S Ch A Y (Morder)    U Kh A S L A Y (Callarse)

2 Preguntamos a las personas que hablan uchumataqo otras palabras con la letra Ch':

16 Chalu taqchuqu

Fuente: Cartilla Shelchay uchumik uchumataqo Irohito Urus, (FUNPROEIB Andes, 2016)

El propósito de esta cartilla no está literalmente mencionado, pero consideramos que es fortalecer el patrimonio lingüístico para las nuevas generaciones. “Estamos aportando (...) para que nuestros hijos digan: “algo ha hecho mi mamá y mi papá” (FUNPROEIB Andes, 2016, pág. 5). Es decir, aun subyace la idea de que el material lo utilizarán más los niños que los mayores. Al igual que con la cartilla Yateqschay, el saber leer y escribir en castellano es indispensable para interpretar las instrucciones y así optimizar el aprendizaje del uchumataqu.

Esta cartilla ya se la venía trabajando desde el 2005 desde los mayores, pero fue varias veces paralizada y retomada. “Fue difícil consultar con los mayores a un principio, pero después ya nos hablaban y respondían” (2016, pág. 5). El largo tiempo que les tomó hacerlo, es porque pusieron en acción el proceso que nosotros comprendemos como

recuperación lingüística (Ver subapartado. 3.2.4.1. páginas 48-51). Así, la cartilla Shelchay es el producto final de un largo pero concienzudo trabajo colectivo de recuperación lingüística actual.

En conclusión, ambos textos apuntan al aprendizaje de la gramática y ortografía de la lengua porque sus actividades giran alrededor de la escritura. Sus actividades empiezan y terminan en un texto (Fernández Fraile, 1995) al igual que en el método de gramática-traducción, porque tienen como objetivos primordiales la lectura, escritura y traducción al/desde el castellano. Es decir, no trascienden del texto a aplicaciones prácticas más reales y orales. Por tanto, tener solo estos dos únicos textos pedagógicos, y además con las características presentadas, sin duda desafían mucho más al facilitador para enseñar contenidos nuevos de una lengua que él tampoco habla.

#### ***4.2.4.2. Recursos educativos***

Los recursos educativos, o cualquier material que facilite las actividades formativas sea o no un medio didáctico (Marquès, 2011), más usados por el facilitador ITG son sus propios apuntes, concentrados en un cuaderno, y algunas canciones y poesías. No obstante, existen otros recursos que nadie las aprovecha.

#### ***El cuaderno del facilitador***

El facilitador emplea su propio cuaderno como fuente de contenidos para la enseñanza del uchumataqu. Como no existe ningún medio didáctico construido debidamente para impartir una enseñanza de su lengua ancestral, ITG se guía según su propio criterio en base a lo que encuentra en sus apuntes de pasadas clases de lengua, o a lo que pudo preguntar a algunos ancianos. Así, el cuaderno recoge variados contenidos léxicos, a manera de un diccionario, con sus equivalencias traducidas al aimara o castellano, las cuales algunas veces están organizados bajo ejes temáticos y otras veces no.

### Ilustración 5: Cuaderno del facilitador

TERCER CUASO DE CLASE 1 <sup>o</sup> DE ABAIL			PURINA	RYMARA
Tema: LA CASA				
PURINA	AYMARA	CASTELLANO		
1: Yogo	Uragi	Suelo	a cha a chamis chay a cha qhats a cha stulin kay a cha mitsñi	piqi " vsu phantilla piqi mayutu piqi chaxrana
2: phila	Lago	Tiempo	a chchis a chcha a ch phifha	piqi chakha a chchis piqi Lipichi
3: phota	Laga wulwa	potro	a ch xilli a hsnun	-
4: phoya	Champka	Chompha	a m	Juma
5: jone	nige	horno	a m ch t um a m h i n i a t a b a	Jumax thughurakim

Fuente: ITG, 2016

Básicamente el cuaderno recupera repertorio léxico referente a miembros familiares, partes del cuerpo, fenómenos naturales, la casa, el tiempo, los puntos cardinales, algunos verbos, algunas acciones cotidianas, la vestimenta, saludos, algo de indicaciones, partes de una balsa, nombres de aves silvestres y los números. Todos estos contenidos ya fueron impartidos por el facilitador ITG durante el 2016 – 2017 (Ver subapartado 4.2.3 Contenidos). Asimismo, estos contenidos coinciden con las huellas que podemos encontrar hoy en los niños y jóvenes (Ver apartado 4.3. página 120-134). No obstante, en el cuaderno aún encontramos varias hojas con listas de palabras, la mayoría con traducción al aimara, que no están organizadas ni estructuradas bajo algún eje temático. Esto significa que aún se podría emplear este vocabulario para intentar construir temas nuevos.

Respecto al uso que se le da al cuaderno, este es el material lingüístico más explotado, tanto por el facilitador como por los conocedores del uchumataqu. Igualmente, el cuaderno de ITG goza de aceptación y legitimidad entre los iruhitos. Por un lado, lo emplean como principal punto de consulta y comparación respecto a las huellas que recuerdan algunos recordantes de la lengua. Esto lo apreciamos en las reuniones asistidas de reconstrucción lingüística de la conjugación de los verbos y en otras oportunidades como

la elaboración del Himno Nacional en Uchumataqu y la elaboración de guiones de video donde comúnmente se corroboraba las palabras o frases que mencionaban los sabios IDL o IRC con lo que aportaba el cuaderno.

Por otro lado, el lenguaje con el que fue elaborado, ni rebuscado ni especializado, lo hace comprensible para todo el pueblo. Al no estar dirigido solamente a lingüistas quienes emplean una jerga metalingüística que solo ellos entienden pero que resulta poco familiar e incomprensible para los comunarios (Flores Farfán & Córdova Hernández, 2012), los iruhitos lo utilizan como si fuera el mejor aporte sistematizado existente de su lengua.

En otras palabras, los iruhitos emplean el cuaderno de ITG como su mejor arma de documentación lingüística (Ver subapartado 3.2.4.1. páginas 47-51) aunque este sea casero y simplemente se lo haya registrado con un bolígrafo y un papel, en comparación a otros trabajos como el de Vellard (1949) o Hannss (2008). Ambas investigaciones muy ricas en material lingüístico cuyo contenido serviría enormemente a proseguir procesos tales como el de reconstrucción o el mismo proceso educativo actual, pero al requerir formación en lingüística para decodificar e interpretarla, su alcance se limita. Por tanto, no les hallan una utilidad inmediata a estos aportes de extranjeros porque no la comprenden y no la adoptan como suya. Mientras que al cuaderno de ITG sí, su relevancia e importancia está en el uso real que se le está dando en la educación (Ver subapartado 4.2.5 Planificación de clase y 4.2.6. Estrategias).

A manera de reflexión, consideramos que, aunque el cuaderno del facilitador no cumpla con los requisitos básicos para ser tomado en cuenta como una verdadera fuente de documentación lingüística, para el pueblo Iruhito su aporte es irremplazable. Según Himmelmann (2007), la documentación debe ser un registro duradero, exhaustivo y multipropósito del corpus de una lengua; la cual se hace cuando aún hay hablantes vivos (Tsunoda, 2006). El cuaderno por esto podría ser considerado como el producto de un proceso de recuperación lingüística, al haber sido elaborado desde recordantes de la lengua.

Sin embargo, la ardua indagación y búsqueda constante de vestigios necesarios de la recuperación, nos hacen considerar el producto del cuaderno como resultado de una documentación y no de una recuperación lingüística. El proceso previo de la elaboración del cuaderno, bajo una enseñanza colectiva, es lo que lo diferencia de, por ejemplo, el proceso previo necesario de la cartilla Shelchay, una real y activo proyecto de recuperación.

No obstante, lo importante no es si es producto de un proceso de recuperación o de documentación, sino la funcionalidad práctica que se le da al cuaderno, la cual es multipropósito: como archivo lingüístico local y como fuente de contenidos educativos. Debido a esto, la enseñanza del uchumataqu ha dependido de este cuaderno escrito. Por tanto, una vez más, vemos como la escritura es mucho más una ayuda que un impedimento (Leedom, 2014) en situaciones donde se quiere revivir la lengua, en contraste a contextos de revitalización, donde frecuentemente depender de la escritura puede representar un obstáculo (Ver más al respecto en el subapartado 5.2. donde se discute ampliamente el papel de la escritura tanto en procesos de reviviscencia como de revitalización lingüística).

### ***Poesías y canciones***

Los iruhitos desde pequeños han crecido aprendiendo algunas canciones y poesías que escuchan de sus mismos compañeros o durante horarios de la escuela. En campo pudimos escuchar 5 canciones y 1 poesía, que son las más conocidas. Pero algunos pobladores y niños nos contaban que estos ascienden a un estimado de 10 o 15, los cuales fueron elaborados principalmente por los sabios IDL e IRC, algunos más por el profesor MAJ y una canción compuesta por un niño de 11 años, ITC<sup>56</sup>.

Las 5 canciones son 1) *Säkichay* (la helada), 2) *Wishnakti thunchay* Iruhito (en la antigüedad salimos de Iruhito), 3) *Wishnakti* (nosotros los urus), 4) *Weshla* (Chhuqha) y 5) *Taqu zoñinaka* (la lengua de los hombres del agua). A manera de canción se conoce el

---

<sup>56</sup> ITC es reconocido localmente como el niño con más alto potencial en conocimiento y manejo léxico-semántico del uchumataqu. Más adelante volveremos a hablar de este niño.

“*Qhawsnuchay oqlaychay*” traducido del tema “Llorando se fue”, de los Kjarkas<sup>57</sup>. Respecto a la única poesía que pudimos escuchar en repetidas ocasiones, esta es “*Wilk Iruhito Urus*” (Yo soy de Iruhito Urus). Todos estos recursos recuperan aspectos culturales propios y léxico en torno a la familia, fauna silvestre, números, algunos verbos y frases cortas.

En cuanto a los autores, las 5 canciones mencionadas las compusieron los sabios adultos del pueblo, IRC e IDL. Solamente la canción “*Qhawsnuchay oqlaychay*” fue compuesta por el niño ITC, quién lo preparó para un evento público donde sorprendió a todo el pueblo, incluso a su papá, el sabio de la lengua IRC. “Esa vez que ha hecho la saya de los Kjarkas, me ha sorprendido a mí su traducción, seguro revisando los textos de la biblioteca de mi casa también, yo decía este pequeño es mi maestro, me motiva a mí” (Ent. IRC. 13. 09.2017). De igual manera que ITC, hay otros ejemplos no tan conocidos de otros niños y jóvenes, quienes generalmente lo hacen para actos festivos o de concurso. Pero la canción de ITC resalta porque muchos niños la están aprendiendo a partir de que les gustó el ritmo.

En un espacio más simbólico-escolar, recientemente se incorporó en los actos cívicos de la escuela el Himno Nacional de Bolivia en uchumataqu. La elaboración del himno, 2 estrofas y el coro, fue en varias sesiones, durante el 2017, donde el grupo de los conocedores de la lengua conjuntamente a otros pobladores y jóvenes la tradujeron desde su versión en aimara. El grupo estableció que del himno en aimara sí se podía traducir al uchumataqu, ya que en la versión en castellano hay demasiado léxico rebuscado como “loor eterno”, “hado propicio”, etc. que resulta incomprensible para ellos. Aun así, hoy el himno en uchumataqu no es conocido por todos los niños, al menos así fue hasta finales del 2017. Por tanto, no se lo usa como potencial recurso educativo, misma razón por la que nosotros solo lo mencionamos.

---

<sup>57</sup> Grupo musical boliviano, popular nacional e internacionalmente. Su etimología proviene del quechua, donde *kharka* significa temblor o recelo.

Entonces, son varios los recursos orales conocidos por los niños, jóvenes y algunos adultos. No obstante, no se los aprovecha en las clases de lengua. Estos son más para la práctica, recreación o demostración pública. Aun así, el aprendizaje de estas canciones y poesías, aunque no sea dentro del espacio de aula, contribuye a la memorización de vocabulario y expresiones en uchumataqu; lo cual se evidencia en las huellas de la lengua que podemos encontrar actualmente en las generaciones jóvenes.

### ***Otros recursos sin uso***

Al menos hasta finalizado nuestro trabajo de campo, observamos que ningún recurso audiovisual o de grabación auditiva se emplea durante la enseñanza de la lengua. Esto nos resultó contradictorio porque sí se cuenta con un video monolingüe en uchumataqu: *Wislayqalpa* (la *chhuqha* y el *Tiqui tiqui*) desde el 2014 y una extensa grabación de la hablante Julia Vila, desde el 2016. Ambos materiales son recientes, pero no se los conoce siquiera.

Reflexionamos que sus potenciales utilidades se imposibilitan debido a la necesidad indispensable de un computador y de los conocimientos necesarios para usar esta tecnología. Por ejemplo, para aprovechar el material sonoro, y transcrito, de la hablante, se necesita de la instalación del programa especial ELAN<sup>58</sup>. En nuestro criterio este último sería la documentación lingüística oral más vasta y multiuso registrado en lengua uchumataqu, ya que concentra varios cuentos en puro uchumataqu; además de muchas palabras traducidas al momento al castellano; aportes que lamentablemente se desaprovechan dentro y fuera de aula.

---

<sup>58</sup> ELAN es un software de transcripción lingüística. El programa permite realizar anotaciones e introducir observaciones al momento de escuchar o ver el recurso-dato, con el objetivo de brindar, articular y gestionar aquellos elementos necesarios para una mejor interpretación por parte del investigador. A pesar de que su interface es a simple vista complicada bien se puede obviar la instalación del programa y extraer los audios para tenerlos como ejemplos de pronunciación y sonidos del uchumataqu.

#### 4.2.5. Planificación de clase

El principal aspecto que planifica ITG es el contenido de la clase. Al ser una lengua indígena que no se encuentra en el entorno inmediato, aumenta la relevancia y necesidad de planificar qué se va a enseñar y cómo se va responder a las preguntas que pueda haber. En otras palabras, la necesidad de contar con un básico bagaje léxico en torno a un eje temático y sus respectivas equivalencias en la lengua, es la principal preocupación del facilitador.

Faltando un día, dos días ya tengo averiguado (mi clase), (los estudiantes) me van a preguntar qué se llama, ya tengo que tener sus nombres; ese rato no va a haber de dónde sacar, cómo responder. A veces cuando falta, voy a averiguar hasta Guaqui (comunidad aimara a una hora y media, en auto, desde Iruhito). Allá hay un tío que está hablando, pero no quiere venir, hasta allá se ir. Varias veces he preguntado (el significado o traducción de) palabras que no he podido conseguir. (Ent. ITG. 25.09.2017)

La fase de planificación de clase del uchumataqu incorpora indispensables acciones previas de recuperación lingüística por parte del facilitador. Según Galdames (1998), la planificación de clase es interiorizar los procedimientos, actividades, materiales y contenidos que se implementarán en el aula; es decir la planificación intenta ocupar todos los aspectos, desde el qué se introduce al estudiante hasta el cómo se lo introduce. Pero ITG se concentra más en el contenido que en la metodología.

No hablar la lengua que enseña, conduce al facilitador a preparar listas de vocabulario. Para lo cual averigua palabras de su mismo cuaderno, pregunta a algunos recordantes residentes en el pueblo; y en caso de que las dos fuentes anteriores no contengan lo que busca, se dirige hasta la comunidad de Guaqui en búsqueda del anciano hablante que reside allí. De esta forma, investigar sobre el significado de las palabras es una etapa imprescindible para la posterior enseñanza de la lengua. La planificación de clase se concentra en la búsqueda constante de léxico, visitando a personas que aún manifiestan algún conocimiento de la misma; y a su vez corroborando los datos. Es decir, estamos ante un comunario que hace verdaderos esfuerzos de recuperación lingüística; los cuales

antecedan a su práctica educativa. De allí nuestro ímpetu por diferenciar éste de otros procesos.

La tarea de recuperar vestigios de lengua es una labor indiscutiblemente difícil; lo cual se incrementa si tomamos en cuenta que en cada clase el contenido debe ser novedoso. Tal vez esto explique por qué es usual que muchas veces no se tenga temas o vocabulario nuevo y solo se practique, repita o dibuje aquello que ya conocen; demanda que ya resienten algunos jóvenes. En este sentido, tras las estadías en el campo y ver de cerca el problema, comprendemos lo complejo de la tarea y del cargo ya que literalmente se deja solo a ITG. “Nadie no me ayuda en eso, es como si dijeran que sepa ¿no? como solo así me siento a veces, nadie siempre no me ayuda” (Ent. ITG. 25.09.2017). Aclaremos que el sentir del facilitador no se trata de una carencia de apoyo dentro del aula, sino en las acciones previas para preparar y conseguir el contenido de clase.

Ni las instituciones locales y extranjeras, ni el equipo de los concedores del uchumataqu, ni otros comunarios asumen un rol estelar en la concreción o consecución de la enseñanza en la lengua. A nivel general y en un plano más discursivo, sí se cuenta con un propósito lingüístico; pero en un plano más concreto, no se cuenta con alguna planificación lingüística educativa que obedezca dichos propósitos colectivos. En otras palabras, no existe una planificación lingüística elaborada que integre y coordine metas comunes y donde, por supuesto, se inserte la enseñanza de la lengua. Por esto, consideramos que no existe sentimientos de responsabilidad individual para colaborar al facilitador durante, al menos, el proceso de recuperar vestigios para posteriormente impartirlos en clase.

IRC no ayuda al ITG nada. Sé, dice. Pero él como este que sabe, debe ayudar pues algunas palabras, no es así fácil conseguir en uchumataqu, pero ellos como saben no ayudan al ITG, no consiguen (léxico). Ahorita él solito tiene que estar buscando de los viejos, hay uno que vive en Guaqui; hasta allí va, una palabra que no sabe bien, hasta allí sabe ir a preguntar, ya y de allí se corrige. (Ent. III. 20.09.2017)

La planificación de clase de una lengua en las condiciones en las que se encuentra el uchumataqu requiere de un trabajo coordinado de equipo. Evidentemente no estamos

frente a una lengua donde la principal preocupación pedagógica pueda girar en torno a las estrategias metodológicas; cómo podría ser con el quechua o con el aimara. La situación actual del uchumataqu condiciona a que sus planificaciones de clase se restrinjan a: primero, conseguir léxico en uchumataqu y, después, a conseguir su equivalente como traducción. Desde la planificación se aborda un enfoque de gramática- traducción (Puren, 1988). Lo que equivale a que se hace más énfasis en la estructura que en una función comunicativa (Bikandi, 2000).

En síntesis, reflexionamos que, si no hay un trabajo en equipo que asuma de manera conjunta los aspectos minuciosos del proyecto, como la planificación de clase en un marco de enseñanza educativa, este indudablemente se estancará. En el apartado vimos cómo por uno u otro motivo, se promueve una memorización de palabras aisladas y frases cortas, las cuales carecen de decisiones colectivas más grandes de planificación lingüística. De esta manera, la planificación de cada clase del uchumataqu resulta aislada y solo sigue criterios individuales del facilitador. Quien, a su vez, desde su experiencia, intenta hacer lo mejor que puede y cumplir con un cargo que le rebasa por no ser hablante y encontrarse relativamente solo.

#### **4.2.6. ¿Cómo enseñamos el uchumataqu? Estrategias**

Las estrategias que se aplican durante la enseñanza del uchumataqu son la traducción y la repetición. Igualmente, para comprender cómo se las ingenia el facilitador para enseñar una lengua que no habla, veremos el uso de las lenguas en el aula.

##### ***La traducción y la repetición para promover la memorización***

La estrategia que más utiliza el facilitador para generar una comprensión de las palabras en uchumataqu es la traducción al castellano o al aimara. Los contenidos que se enseñan giran en torno a proporcionar primero palabras sueltas relacionadas a un eje

temático y después combinarlas o formar oraciones. En el primer caso, el facilitador acude a la escritura del término en uchumataqu y posteriormente a la verbalización de esta:

En un aula de la escuela, en horas de la tarde, el facilitador pega dos pliegos de papel sábana sobre el pizarrón. Con un marcador en la mano derecha y su cuaderno en la mano izquierda, escribe dos palabras “*Chhiri – Qinaya*”. La primera está en uchumataqu y la segunda es su equivalencia en aimara.

**Facilitador:** Ya, *chhiri* es *qinaya* ¿no ve? (Apuntando con su dedo al cielo, a través de la puerta) Allá hay *qinaya*, *qinaya* ¿no ve? Allí está ¿no ve? (Se da la vuelta para volver a escribir).

Ya, *chijñi* (mientras pronuncia la palabra, la escribe en el papel sábana, debajo de -chhiri)

**Estudiante IGD:** *Chijñi*, ¡Ah! Sí, sí, sí. Me acuerdo, me acuerdo.

**Facilitador:** (Escribe la palabra aimara -jallu) Ya, *jallu*. *Jallu* se van a recordar, no se van olvidar pues.

Estudiante IDAM: Lluvia.

**Facilitador:** Lluvia ¿no ve? Ya, anoten nomás ustedes lluvia o sino *jallu* (escribe la palabra -lluvia en castellano, a lado de la palabra aimara -jallu). (Obs. Clase. 16.06.2016)

Una vez pronunciada la palabra en uchumataqu, el facilitador escribe la traducción al aimara y la lee. Otras veces, emplea gestos acompañando a una explicación en la lengua aimara o en castellano. De esta manera encontramos dos niveles de repetición, donde la primera es generalmente a nivel escrito y la segunda a nivel oral. Posteriormente, los estudiantes pasan a copiar a sus cuadernos lo que el facilitador escribió en el papelógrafo.

Tras haber escrito y verbalizado algunas palabras sueltas en uchumataqu, el facilitador realiza combinaciones con las mismas palabras y oraciones empleando otros contenidos temáticos. Veamos el dato:

**Facilitador:** Ya, ya sabemos ¿no ve? Pero tienen que memorizar hijos. Mira, a ver, ya (con un puntero de palo señala la primera palabra que escribió en el papelógrafo).

**Niños en coro:** *Chhiri*

**Facilitador:** *Chhiri*. Ahorita hay *chhiri* ¿no ve? (significa) *qinaya*. Aquí mismo dice “*chiw*” (señala otra palabra que escribió más abajo, pero en la misma columna de uchumataqu) *Chiw chhiri* (significa en aimara) *janq’u qinaya* ¿no ve?

**Niños en coro:** Sí

**Facilitador:** Nube blanca ¿no ve? Aquí (señalando otra palabra de la columna de uchumataqu) *Chhuqñi chhiri*, *chhuqñi chhiri* (significa en aimara) *ch’iyara qinaya* es para llover ¿no ve?

**Niño ITC:** Nube negra

(Sigue de la misma manera con otras palabras)

**Facilitador:** Ya, ya, ya sabemos ¿no ve? A ver *ti wiyanichay uwchay* (señala con su puntero de palo la palabra uchumataqu -uwchay) Niños a ver, *ti wiyanichay* (señala otro papelógrafo donde está escrito los saludos en uchumataqu y en castellano)

**Niño IGD:** En la noche (dice, expresando la traducción)

**Facilitador:** *Ti wiyanichay uwchay*

**Niño ITC:** En la noche va a congelar

**Facilitador:** Eso. Ahora, de repente mañana pasado va a hacer nevada, ¿qué van a decir? (dice señalando la palabra en uchumataqu -qhatñi)

**Niño ITC:** *Pitschay qhatñi* (en castellano significa “viene la nevada”), *selschay qhatñi*. *Sesku wiyanichay qhatñi* (en castellano significa “ayer ha nevado”) (Obs. Clase. 16.06.2016)

Como se puede ver, primero con los ejemplos de *chiw chhiri* (nube blanca) y luego *chhuqñi chhiri* (nube negra), el facilitador ha enseñado la combinación de las palabras para expresar distintos fenómenos naturales. La explicación de cuándo emplear estas combinaciones ha sido en castellano y en aimara, “*ch’iyara qinaya* (en aimara significa nube negra) es para llover ¿no ve?”. En otras palabras, en esta segunda etapa de práctica, donde se emplea los términos en uchumataqu realizando distintas construcciones, aunque no se las escriba como tales, sí se recupera las palabras anteriormente escritas que forman parte de los textos del aula. En términos más sencillos, el facilitador construye y provoca a que los estudiantes construyan oraciones o combinaciones orales mediante palabras ya escritas.

El caso del niño ITC es muy particular. Él ha intentado elaborar en uchumataqu, de forma espontánea la oración, que el facilitador estaba insinuando (“mañana pasado va a nevar”). De esta manera, ha enunciado tres posibilidades (1. *pitschay qhatñi*, 2. *selschay qhatñi* y 3. *sesku wiyanichay qhatñi*). Aunque sus enunciados se han acercado bastante, no ha atinado a traducir literalmente la oración. En su tercer ejemplo, ha dicho ayer en lugar de mañana. No obstante, lo trascendental de su caso es que puede formar oraciones inmediatamente, sin necesidad de recurrir a fuentes escritas.

En general, la repetición oral y la traducción vienen acompañadas de la escritura. Unas veces la repetición es promovida por el facilitador y otras veces por los estudiantes quienes la realizan de la misma manera: verbalizar-señalar la palabra en uchumataqu y leer su traducción. Esta práctica pertenece al método de gramática-traducción porque las explicaciones se hacen en la lengua materna de los estudiantes (Stern, 1983). El facilitador basa su clase en la memorización de listas de vocabulario (Puren, 1988) donde de manera indirecta enfatiza en el grado de corrección de la traducción (Jung & López, 2003).

A manera de análisis, podemos observar que el empleo exclusivo de este método parte de dos aspectos. Por un lado, la necesidad de brindar listas de palabras con sus respectivas equivalencias a los estudiantes. Por otro lado, la misma situación del uchumataqu de no contar con hablantes y que esté prácticamente “incompleto”, no permite el empleo de otro método de enseñanza. Aún se deben memorizar listas de palabras que después tienen que ser traducidas al castellano o al aimara para ser comprendidas en ausencia de una situación comunicativa. El mismo facilitador tiene limitaciones para construir diálogos en uchumataqu que puedan ejemplificar mejor el empleo de las palabras que está enseñando. Por tanto, no se podría emplear el método comunicativo porque aún los elementos necesarios no están presentes, (lengua “completa” para generar diálogos, interacciones o explicaciones; y la existencia física de hablantes en el pueblo).

En ese mismo sentido, salta a la vista el empleo de algunas muletillas instruccionales del facilitador. “Se van a recordar, no se van a olvidar”, “pero tienen que memorizar”, “ya

sabemos ¿no ve?” son expresiones constantes que ITG usa al momento de enseñar cualquier contenido. Esto muestra que el facilitador cree que el estudiante va a memorizar algo, solo porque se le dice que lo haga, lo cual es alarmante porque según él todo lo que imparte en clase, y les dice que no se olviden, ya serán contenidos aprendidos, aunque no los puedan usar en situaciones cotidianas y prácticas, más allá de la “forma” en la que el facilitador los ha mencionado, sin matices de ningún tipo (Ver la sección 4.3.1. El uchumataqu en los niños, donde se presentan las características de las huellas más frecuentes). Entonces, se confirma una vez más lo que ya Sichra mencionó respecto al “modo instructivo” de la enseñanza donde “la suposición es que al memorizar los alumnos las partes que hacen al objeto de estudio, ellos podrán recurrir a estas partes cuando las necesiten (y) éste habrá recibido un producto de la escuela” (Sichra, 2006, pág. 32). Así, entramos al supuesto simplista y ya descartado de que el aprendizaje de una lengua es más por memorización que por práctica continua<sup>59</sup>.

Aun así, el mismo proceso de reviviscencia del mutsun, expuesto por Warner, Luna y Butler (2007), presenta las mismas características que nuestro caso. Los autores afirman que un primer paso para enseñar una lengua que ya no goza de hablantes es justamente la enseñanza de palabras aisladas incluso sin un contexto comunicativo. Solo el trabajo en equipo constante podrá posibilitar una salida en este aparente “callejón sin salida” en el que se encuentran los iruhitos con su lengua. Consideramos que los esfuerzos de recuperación y reconstrucción lingüística que se están dando en el pueblo propiciarán a su vez el empleo de mejores métodos de enseñanza del uchumataqu porque permitirán al facilitador realizar ejemplificaciones de conversaciones reales (con una situación comunicativa, un tema de

---

<sup>59</sup> Decimos supuesto descartado ya que en los años '50 '60 surge el paradigma del funcionalismo como respuesta al panorama de que los estudiantes que aprendían estructuras lingüísticas bajo métodos memorísticos, con el método de gramática-traducción, no podían responder ante diferentes situaciones pragmáticas (Hernández Reinoso, 1999). que requieren una gestión de diferentes competencias como la estratégica, la discursiva, la sociolingüística y la lingüística para desenvolverse en una situación de comunicación real. Entonces, aprender una lengua es más que memorizar y aplicar un vocabulario a una situación prediseñada.

conversación y un feedback). Por lo pronto, las estrategias de traducción y la repetición son actividades que evidentemente están permitiendo la memorización y almacenamiento de una cantidad de léxico en uchumataqu, pero no están desarrollando la competencia en procesos comunicativos (Ver subapartado 4.3.1. El uchumataqu en los niños y 4.3.2. Los jóvenes y el uchumataqu).

### ***Otras modalidades de traducción***

El dibujo y las teatralizaciones son otras de las actividades que se desarrollan principalmente con la población de niños, aparte de la oral y la escrita. La primera consiste en vincular el significado (dibujo) con la grafía (palabra escrita en uchumataqu). La segunda, en esencia, es la memorización de una conversación corta acompañada de gestos.

En las teatralizaciones cortas que escuchamos, hallamos la ausencia de un tema de conversación. Esta “conversación” está limitada a saludarse y decir a dónde se va. La cual es aprendida a través de un guion preestablecido, generalmente elaborado desde el aimara o castellano; guiones que se mecanizan y repiten sobre todo para horas cívicas y eventos locales.

### ***Uso de las lenguas en clase***

Como se mencionó arriba, la traducción es la principal estrategia que emplea el facilitador para enseñar léxico y frases del uchumtaqu. Su estrategia consiste en acudir en todo momento a la lengua de dominio tanto de los estudiantes como del mismo facilitador, el aimara y el castellano. Veamos un ejemplo:

En horas de la tarde en un aula de la escuela, el facilitador se ha reunido con los iniciales y los niños de primaria. Todos los niños están sentados alrededor de una mesa redonda. Cada uno tiene la instrucción de dibujar, pintar y escribir una de las 17 palabras en uchumataqu que el facilitador ha escrito en el pizarrón.

**Facilitador:** (Mostrando a todos un papel con un dibujo) ¿Quién está llorando aquí?

**Niño IGD:** El Dilver

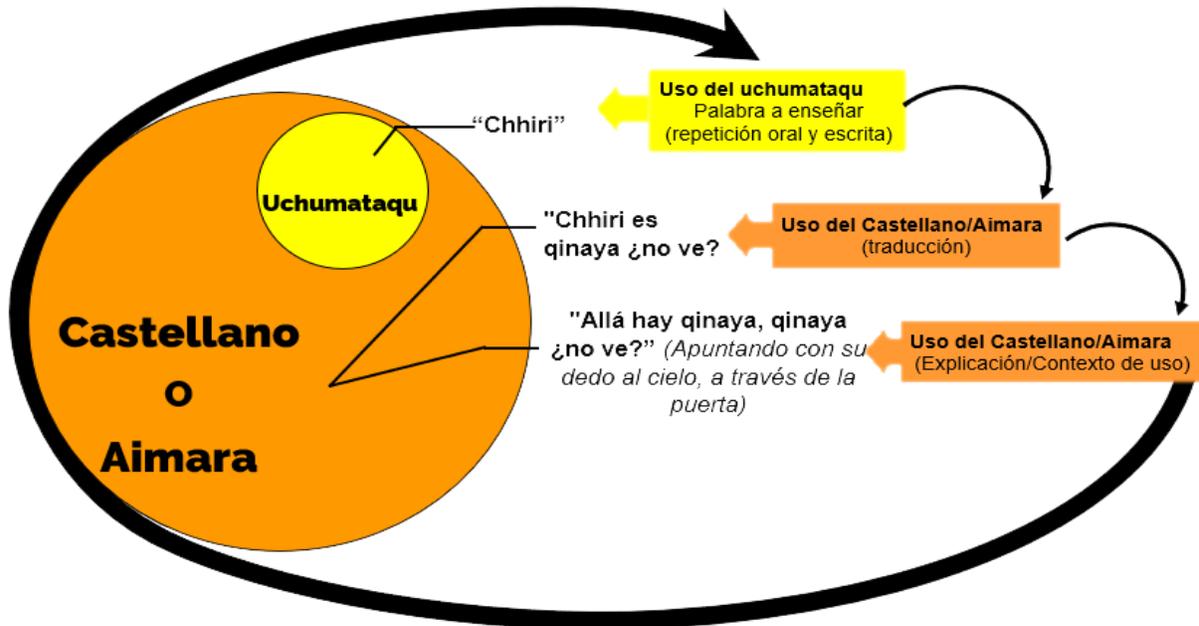
**Facilitador:** ¿Quién está llorando? (Se da la vuelta a la pizarra) Aquí dice llorar, no tiene que estar riendo ni alegre (señala la palabra “Qhawsnuchay = llorar”) Tiene que estar triste.

**Niño IGD:** Ah, yo tenía que dibujar llorar, gracias tío (...) Tío, ¿tiene *qhawa* (nombre en uchumataqu de la ropa tradicional de un uru varón) esto?

**Facilitador:** Tiene *qhawa* pues, *qhawita* tiene. De nuestra cultura tiene que ser ¿no ve? Un uru, un hermano uru tiene que ser (dice tocándose la chamarra a modo de señalar su ropa). (Obs. Clase. 26.09.2017)

De esta manera, las clases de lengua uchumataqu se están caracterizando por el uso casi exclusivo del castellano y el aimara. El uso del uchumataqu se reduce a repeticiones constantes de frases o palabras sueltas. Para que el estudiante entienda el cuándo y dónde (poder) hacer uso del léxico que está aprendiendo, el facilitador provee mayor información sobre el significado. Es decir, la traducción va más allá de solo proporcionar sus equivalentes al castellano/aimara; es más a un nivel de explicación del posible contexto de uso en una situación real. Podríamos resumirlo de la siguiente manera:

**Ilustración 6: Uso de lenguas en el aula**



Fuente: Trabajo de campo

Aunque para el facilitador este bastante claro cuándo, dónde y cómo usar este léxico, él no emplea el uchumataqu para enseñar en la lengua, a pesar de ser un “conocedor del uchumataqu”. Sus ejemplos se reducen a verbalizar el vocablo en uchumataqu y toda la traducción y explicación la hace en aimara o castellano. Para llevar a la predicción del significado en la misma lengua que se está queriendo enseñar, por ejemplo, empleando comparaciones, ejemplificaciones, parafraseos, etc. demandaría un mayor dominio del uchumataqu; el cual nuestro facilitador actualmente no tiene.

En el mismo sentido, en los estudiantes se observa el mismo patrón. Básicamente solo memorizan aquello que el facilitador les hace repetir en lengua uchumataqu. Las reflexiones y preguntas las hacen empleando el aimara o castellano. Por tanto, su aprendizaje, en general, se reduce a una acumulación de palabras sueltas y frases cortas, similar a un diccionario. De allí que las construcciones más largas que algunos niños ya pueden elaborar se caractericen por su sentido telegráfico.

Así a nivel teórico, no podríamos afirmar que el método de gramática-traducción sea propiamente el que se utiliza en la enseñanza del uchumataqu. El uso de lenguas en el aula determina qué método se está usando. En nuestro caso, tal uso nos denota que a la vez corresponde y no corresponde denominarle método de gramática-traducción. Corresponde porque, como explicamos arriba, en el apartado de estrategias, la enseñanza se hace recurriendo a la lengua materna, o de dominio, de los estudiantes (Stern, 1983), memorización de listas de vocabulario (Puren, 1988) y la dependencia a acudir a la escritura (Fernández Fraile, 1995). Pero, no corresponde porque se deja de lado la parte de gramática, esto significa la ausencia del objetivo del método gramática-traducción que es hacerse eficiente en el manejo de la estructura lingüística de la lengua. No hemos evidenciado que se enseñe las reglas gramaticales del uchumataqu, o que se la compare con estructuras de otras lenguas que permitan deducir las reglas gramaticales de la lengua meta.

Las características de una enseñanza basada en la repetición, traducción y uso de la escritura es el reflejo del proceso de reviviscencia idiomática que atraviesa el uchumataqu.

Por un lado, esto implica una falta de autonomía lingüística tanto para enseñar como para aprender la lengua meta porque los iruhitos aún dependen totalmente del aimara y el castellano. Por otro lado, la clase de lengua uchumataqu se convierte en un espacio que sigue reduciéndolo a solo traducirlo, copiarlo y memorizarlo, el empleo profuso de las lenguas vehiculares, aimara y castellano, no nos da indicios de que en un futuro puedan promover un bilingüismo aditivo (Baker, 1997).

Entonces, en el ámbito educativo en Iruhito, se sigue reproduciendo la condición de subordinación del uchumataqu ya que se la reduce ante las lenguas hegemónicas que históricamente la desplazaron. Y aunque resulte paradójico, el uchumataqu aún no puede “liberarse” del dominio del aimara y del castellano porque necesita de ellas para ser enseñada. Hasta que no se la logre desarrollar, o lograr una autonomía lingüística (que la lengua se valga por sí misma en su aspecto instrumental-comunicativo), el uchumataqu y cualquier otra lengua en reviviscencia depende de otras lenguas para la continuidad de cualquiera de los procesos que implique la reviviscencia (como la recuperación, la reconstrucción y la documentación).

Por otro lado, las características mostradas evidencian que aún no puede haber una enseñanza del uchumataqu *en* la misma lengua, durante las primeras etapas. Aunque resulte lógico afirmarlo, no lo es porque comúnmente se desacredita y banaliza las situaciones en las que se enseña una lengua indígena por métodos tradicionales. No podríamos exigir ciegamente a estos pueblos, y a sus facilitadores, el empleo de un modelo de enseñanza comunicativo, esto sería no prestar atención a la situación lingüística y sociolingüística en la que se encuentra su lengua. Por ende, no es que los iruhitos estén optando por lo fácil, en cuanto al método y el uso de las lenguas en aula, sino que es, por lo pronto, lo que se puede hacer y lo que confían les traerá resultados inmediatos. En ese sentido, recordemos que el facilitador y los adultos del pueblo tienen ese referente metodológico para enseñar el uchumataqu (preguntar, traducir y escribir) como vimos en el apartado de Enseñanza formal: Recorrido histórico (Ver 4.2.1).

Por lo tanto, pensamos que enseñar una lengua indígena “muerta” sin acudir a sus estructuras lingüísticas y a la escritura (para su recreación y memorización) contribuiría más al fracaso y frustración del programa que a su progreso. En estos casos, no podemos ver como problema ni el método ni las estrategias tradicionales; así como tampoco la escritura. Más aún, considerar vanos los esfuerzos solitarios de la escuela. Sabemos que ni la escuela sola, ni un método tradicional, ni la sobrevaloración de la escritura son suficientes para revitalizar una lengua indígena. Este discurso tradicional y repetitivo de especialistas de la lengua se invalida cuando hablamos de las primeras etapas de lenguas *en reviviscencia*, en las cuales es absolutamente indispensable y urgente empezar a dar vida (uso) a los pocos vestigios lingüísticos que se recuerdan de la lengua en cuestión.

No obstante, la cuestión de fondo es si con estas condiciones de la enseñanza del uchumataqu en la escuela se la podrá revitalizar algún día, o en otros términos cuánto se puede avanzar para revivirla. Nuestra respuesta en base a la experiencia con los iruhitos es poco y mucho. Poco porque la misma situación impide desarrollar las competencias comunicativas que los comunarios desean para con su lengua, la documentación lingüística es limitada, no recupera todos los elementos que permitan ubicar, recuperar y reconstruir la lengua en todos sus niveles. Y mucho por dos razones: 1) en el aspecto social, se ha despertado una autoconciencia étnica y deber en los niños de aprender su lengua ancestral y 2) porque se está comenzando a multiplicar el número y frecuencia de los vestigios de la lengua que otrora no se escuchaban ya en las generaciones jóvenes. Por consiguiente, presentamos a continuación, los vestigios lingüísticos que podemos encontrar en las diferentes generaciones en Iruhito.

#### **4.3. HUELLAS DEL UCHUMATAQU SEGÚN GRUPOS ETÁREOS**

En respuesta a nuestro tercer objetivo específico, en el presente apartado presentamos las huellas del uchumataqu en los niños y jóvenes como resultado de los esfuerzos mencionados en la anterior sección de enseñanza. Además, exponemos las huellas

de los adultos, que en general se diferencian según el género y etnicidad del padre o la madre. En esta misma generación, el grupo de los conocedores del uchumataqu resalta como un grupo con habilidades y potencialidades particulares en torno a la lengua. Para concluir, precisamos las características de las huellas de los ancianos y los analizamos a la luz de la documentación lingüística.

#### **4.3.1. El uchumataqu en los niños**

La generación de niños es, de todas las generaciones, la que presenta un mayor número de léxico memorizado u aprendido respecto a su lengua ancestral. El actual proceso de enseñanza formal del uchumataqu está teniendo mejores resultados, según el facilitador, con aquellos que asisten a la escuela. Así, tras dos años de clases irregulares (con esporádicas visitas de sabios en los respectivos horarios de “lenguaje”) y dos años de clases más o menos sistemáticas (ahora sí con un facilitador indígena) evidenciamos<sup>60</sup> un conocimiento del uchumataqu a nivel de palabras sueltas, frases y construcciones telegráficas.

##### ***A nivel de palabras sueltas***

Los 6 contenidos más comunes que sobresalen en este apartado son la familia, las partes del cuerpo, los animales, las cosas, los números y los verbos. Son muy pocos los niños que recuerdan (sin acudir a cuadernos o cartillas) otros términos en uchumataqu, por ejemplo, respecto a los colores o puntos cardinales que el facilitador ITG señalaba haber enseñado y que además están registrados en sus cuadernos. A continuación, presentamos un cuadro general que reporta cuáles son las palabras más conocidas, en los contenidos mencionados:

---

<sup>60</sup> Para lograr las evidencias que presentamos en este apartado, las hemos elicitado u provocado a la expresión, a razón de que estos no emergían en la cotidianidad. Esto lo hicimos principalmente con nuestras técnicas de conversaciones informales y juegos lúdicos inductores.

**Tabla 4: Palabras sueltas más conocidas**

Familia	Partes del cuerpo	Animales	Cosas	Números	Verbos
-Apay, papá -Ataluy, mamá -Malaqoy, tía -Tululay, tío -Suwa, niño -Suwanaka, niños -Tapa qhoñi, bebé -Luksuwa, hijo varón -Tukunsuwa, hija mujer -Achichay, abuelo -Apichuy, abuela	-Ñene, hombro -Taje, espalda -Qhocha, pie -Oza, nariz -Lasi, lengua -Owe, rodilla -Minina, dedo -Chhera, cabello -Acha, cabeza -Kiani, costilla -Qhara, mano	-Qeri, qarachi o pescado -Paku, perro -Masota, gato -Wesla, chhuqha -Soqna, pato -Chisawa, miji -K'uli, Mauri -Qalpu, Tiqi Tiqi	-Qhoya, casa -Thosa, balsa -Qana, red -Choqphara, palo grande -Kalsuna, pantalón -Qhawa, ira -Iskara, sombrero -Juwa, totora	-Tshi, 1 -Peske, 2 -Chhhep, 3 -Paxpiku, 4 -Taxsnuku, 5 -Taqschuku, 6 -Toqu, 7 -Qonqu, 8 -Sanqu, 9 -Qalu, 10 -Qalu tshi, 11 -Qalu peske, 12 -Qalu chhhep, 13 -Qalu paxpiku, 14 -Qalu taxsnuku, 15 -Qalu taqschuku, 16 -Qalu Toqu, 17 -Qalu qonqu, 18 -Qalu sanqu, 19 -Qalu piski, 20 -Piski qalu tshi, 21 -Piski qalu piski, 22 -Piski qalu chhhep, 23 -Piski qalu paxpiku, 24 -Piski qalu taxsnuku, 25 -Piski qalu taqschuku, 26 -Piski qalu toqu, 27 -Piski qalu qonqu, 28 -Piski qalu sanqu, 29 -Chhhep qalu, 30	-Lulschay, comer -Walschay, cantar -Saqschay, orinar -Chaksnay, renegar -Thakschay, dormir -Luksnachay, caminar -Usinchay, jugar -Sitschay aprender -Ulanschay, salir -Thunakichay, llegar -Phulsnay, sentarse -Sitsna, pararse -Chatschay, bailar -Askapichay, venir
11	11	8	8	30	14

Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de 5 niños (CHV, IGD, CIR, IBR, VIA)

Este total de 82 palabras sueltas no son por supuesto todas las palabras en uchumataqu que los niños conocen. La tabla es solo una aproximación a los contenidos que más se recuerdan. Asimismo, dichos contenidos son los que más fácilmente emplean los niños cuando se los provoca a usarlos o cuando los padres, el facilitador, o algún representante de la escuela les indican “demostrar” que conocen el uchumataqu (en eventos educativos, festivos, o ante la llegada de algún investigador u extranjero al pueblo).

Respecto al contenido de términos de miembros familiares, en total son 13 los que escuchamos a lo largo del trabajo de campo, no solo 11. Se suman los vocablos *chichalay*, hermano y *k'ayuy*, hermana. Es decir, las palabras más conocidas son las que responden al

primer, segundo y tercer grado de parentesco. No obstante, lo importante de este contenido es que, aunque sea a nivel de palabras sueltas, es un contenido ya internalizado:

Durante la rotucha de ML, un bebé de año y medio, primo del niño IDAM (de 11 años) se reunió la familia, los abuelos y padrinos del niño. Todos estábamos esperando sentados a la llegada de los demás invitados. En eso llegó el tío de ML acompañado de su familia. Los adultos fueron quienes se sentaron primero saludando a los presentes en castellano. A continuación, sucedió lo siguiente:

**IDAM:** Buenas noches tío, tía, papi (decía el niño a medida que saludaba con la mano)

**Papá de IDAM:** Ya, (mirando hacia nosotros) en uchumataqu hijo ¿cómo se dice?

**IDAM:** *Ti wiyanichay tululay* (tío), *malaqoy* (tía), *apay* (papá), *ataluy* (mamá)...  
*Ah, apichuy* (abuela), *achichay* (abuelo) (Obs. 21.01.2017)

En el dato si bien el padre ha presionado, con una instrucción, a IDAM, este no ha tardado tiempo “pensando en lo que diría”. La identificación de la persona con el vocablo apropiado en uchumataqu con el que debiera referirse ha sucedido inmediatamente. Esto nos hace pensar que este contenido ya ha sido internalizado (aprendido) por los niños. Aunque en un inicio hayan sido producto de la repetición y mecanización, con la continua práctica ya se encuentran disponibles en el bagaje de los niños para poder ser utilizados espontáneamente (Muradás, 2016). Su fácil recurrencia también la veremos en el apartado de construcciones.

En relación al contenido de partes del cuerpo y animales, no se corresponden con todo lo que se ha estado enseñando en la escuela, tanto por MAJ y por ITG. Por ejemplo, en el aula de la clase de uchumataqu, hay un papelógrafo elaborado y dibujado por los niños que reporta 30 palabras en uchumataqu. Respecto a los animales, aunque sí corresponden a las únicas palabras que pudimos elicitarse y escuchar, no corresponden con los que los urus adultos reportan conocer. Por ejemplo, en Arratia (2012) el autor menciona que los iruhitos afirman conocer en su lengua 32 variedades de aves y 4 de peces.

Ahora, con el contenido de cosas, hallamos que los 8 términos nombrados son aquellos relacionados culturalmente al río y a sus actividades de caza y pesca. Estos corresponden a los que se pueden encontrar graficados en las paredes del aula multigrado y de la sala de lengua uchumataqu. Pero no son todos los que se conocen, así lo evidenciamos cuando participamos de la elaboración colectiva del guion de la pesca, en cuya oportunidad el facilitador ITG y el sabio IDL escribieron 26 palabras entre objetos e instrumentos que se necesitan para pescar. “Tienen anotado pues” (Obs. 27.12.2016) era la frase que comúnmente escuchamos en la reunión de parte de los adultos y padres como llamada de atención a los niños por no traducir inmediatamente el significado de lo que escribían y pronunciaban en uchumataqu. A partir de esta actividad comprobamos que no todo lo que repiten mecánicamente los niños se logra memorizar.

En el mismo sentido, el contenido de los números no se reduce a los 30 presentados en la tabla. Los niños pueden fácilmente contar hasta el 100 y algunos incluso hasta el 1000. Igualmente, pueden elaborar otras operaciones matemáticas, por ejemplo:

Eran las 19:15 p.m. y estaba en la casa de la niña CHV. Mientras esperábamos a que la comida termine de cocinarse, nos pusimos a jugar con la tabla de multiplicar de su cuaderno.

**JZ:** ¿Puedes multiplicar en uchumataqu? Ya que te sabes toda la tabla (de multiplicar)

**CHV:** A ver, pregúntame

**JZ:** *Peske* (dos) por *sanqu* (nueve)

**CHV:** (Haciendo ademán de contar con los dedos de las manos) *qalu qonqu* (dieciocho)

**JZ:** ¡Bien! y *qonqu* (ocho) por *taqschuku* (seis)

**CHV:** ¡Ay! a ver, mmm, un rato déjame pensar (...) *paxpiku qalu qonqu* (cuarenta y ocho)

**JZ:** ¡Bien! A ver *chhep* (tres) por *toqu* (siete)

**CHV:** Más fácil (es) *peske qalu tshi* (veintiuno) (Ent. CHV. 23.09.2017)

Lo que vemos con el dato es que algunos niños ya han aprendido por mecanización el contenido de números ordinales. Por supuesto la noción de cantidad, independiente a la lengua que están aprendiendo, ya ha sido internalizada en su lengua materna. Lo que hacen es traducir el número que tienen en mente al uchumataqu, similar a lo que sucede con cualquier aprendiz de un segunda o tercera lengua.

De la misma manera, las 14 palabras sueltas presentadas en la columna de *verbos* no condensan el total de huellas actuales que los niños están aprendiendo respecto a este contenido. Por ejemplo, en una clase de lengua durante el 2017, presenciamos que los niños dibujaban otros 10 verbos cotidianos<sup>61</sup>; los cuales “no son verbos nuevos, sabían siempre. Ahora estamos practicando, si no les hago practicar, se van a olvidar” (CP. 26.09.2017). En otras palabras, el que no los hayan recordado al momento en que nosotros preguntamos, no quiere decir que no los sepan.

Hasta ahora hemos presentado palabras sueltas sin flexión de número, género o tiempo. Como lo mencionamos, en el apartado “4.2.3. ¿Qué enseñamos?”, los niños saben cómo pluralizar (“*naka*”) los sustantivos. No obstante, los respectivos morfemas de género y tiempo aún son un vacío lingüístico que se presenta no solo en esta generación, sino en todas.

### ***A nivel de frases***

Son 3 los contenidos más comunes que sobresalen en este apartado: los saludos y los relacionados al tiempo. Veamos:

---

<sup>61</sup> 1) *Txanichay*, leer; 2) *sqitchay*, escribir; 3) *saxchay*, reír; 4) *qhawsnuchay*, llorar; 5) *chiskichay*, hablar; 6) *laqschay*, nadar; 7) *nunschay*, escuchar; 8) *thuchkchay*, patear; 9) *lasnuchay*, saltar; 10) *jaxchay*, lavar

**Tabla 5: Frases más conocidas**

Saludos	Tiempo
- Wiyantam, buenos días -Thuñi kiskchay, buenas tardes -Ti wiyanichay, buenas noches -Chhuñi pichuchay, bienvenido -Chhuñi qasi, ana chhuñi?, ¿estás bien o estás mal?	- Thuñi tekschay, sale el sol - Tomxe lunes, día lunes -Tomxe martes, día martes -Tomxe miércoles, día miércoles -Tomxe jueves, día jueves -Sakichay k'ayuy, hace frío hermana
5	6

Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de 5 niños (CHV, IGD, CIR, IBR, VIA)

A pesar que las frases de la tabla son conocidas por todos los niños, ellos no las usan en la cotidianidad de la comunidad. Solo se escucha estas frases cuando uno las provoca, en una situación festiva y durante horarios de clases de lengua. Aún entre niños, lo cotidiano es que los saludos sean en aimara o en castellano, en todo momento. Las frases relacionadas al tiempo solo se las escuchan en canciones o en oraciones de práctica en el aula.

#### ***A nivel de construcciones telegráficas***

Los niños de Iruhito ya pueden elaborar oraciones simples, las cuales se caracterizan por su esencia telegráfica. Por ejemplo, los 5 niños entrevistados han logrado realizar 36 construcciones con sujeto+verbo y algunos más con objeto sin acudir a ningún tipo de estímulo escrito u oral. Veamos algunos:

1. *Wilk kikiy qhoya*, yo trabajar casa
2. *Suwanaka qhawsnuchay qhoya*, niños llorar casa
3. *Suwanaka k'ayuy Jhandira oqschay qota wiwi*, los niños la hermana Jhandira ir lago. (CP. CHV. 23.09.2017)
1. *Sitsñiy thunakichay*, profesor llegar
2. *Am taxnichay*, tú leer (CP. IGD. 24.09.2017)
1. *K'ayuy chatschay Iruhito*, hermana bailar Iruhito
2. *Wilk achichay am peks*, yo querer abuelo
3. *Wesla wiwi lulschay juwa*, chhuqha río comer totora (CP. CIR 09.02.2017)

De los ejemplos ofrecidos, destacamos la simplicidad de su combinación. Ninguna de las construcciones presenta sufijos de ningún tipo, más allá del pluralizador (ver ejemplo 1 y 2 de CHV). Los verbos tampoco presentan flexión verbal, ni de tiempo, modo o persona<sup>62</sup>. Empero, aclaremos que es con esta característica telegráfica (Dale, 1997)<sup>63</sup> con la que los recordantes adultos hablan, “los verbos así sin conjugación estamos manejando, todo con -chay. Es que también el tío IDL así habla: juntando palabra, palabra. Los chicos así también lo hacen, uniendo palabras, solo falta articularlos bien, creo que ya tienen buen vocabulario” (Ent. MAJ. 19.09.2017). Cuando MAJ dice “articularlos bien” se refiere a la falta de sufijos que precisa la coherencia lingüística. Una aclaración al respecto es que no “juntan” cualquier palabra con otra, saben qué sustantivos en uchumataqu pueden ser sujetos u complementos. Por ejemplo, saben cuándo situarlos como complemento directo<sup>64</sup> (ver oración 3 de CIR) o como circunstanciales de lugar (ver las tres oraciones de CHV, y el 1 de CIR). Es decir, se evidencia una naciente competencia gramatical (Bikandi, 2000)<sup>65</sup> en el nivel sintáctico.

Sobre esta característica telegráfica de las construcciones en uchumataqu hemos encontrado dos diferentes percepciones, en esencia complementarias. Por un lado, esta habilidad actualmente constituye el mayor orgullo del pueblo Iruhito Urus y del proceso mismo de reviviscencia del uchumataqu. Hasta hace unos años atrás, en el pueblo “no se escuchaba uchumataqu, pero ahora ya hasta están combinando palabras nuestras wawas, los jóvenes. Para mí, hay avance” (Ent. IDA. 31.01.2017). Por otro lado, es una preocupación

---

<sup>62</sup> Hannss (2008, pág. 212) detectó que autores como Vellard (1949) y Métraux (1935) registraron diversos ejemplos donde los sufijos *-u* y *-a* en los verbos funcionaban como marcadores de primera persona singular. El *-u* para el tiempo presente y el *-a* para el futuro. No obstante, hoy pareciera que no es marcador de ninguna persona en específico ya que se lo emplea indistintamente como parte del verbo en infinitivo.

<sup>63</sup> Para el autor, el término describe perfectamente los comienzos del lenguaje infantil donde “se omiten preposiciones, verbos auxiliares, artículos, etc.” (Dale, 1997, pág. 35), mismos que usualmente se suprimen en los telegramas.

<sup>64</sup> No tomamos en cuenta el complemento indirecto (oración 2 de CIR) porque ésta es una frase que memorizaron los niños para la festividad escolar del día de las madres (Entr. IDA. 31.01.2017).

<sup>65</sup> El autor define competencia gramatical para hacer referencia “al conocimiento del vocabulario de las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y de formación de palabras en el plano oracional” (pág. 104).

actual de los padres de familia urus. Para ellos, que los niños aprendan a elaborar “bien” una oración “completa” es importante. “‘Anda, tráeme agua o pásame agua’, hay que saber decir. No le vas a decir ‘¡Agua!’ nomás. ¡No! ¿no ve? Entonces, esas cosas hay que madurar todavía, porque así les estamos enseñando a nuestros niños” (Ent. IRC. 13. 09.2017). Por tanto, hay un deseo y consciencia de que los avances en el conocimiento del uchumataqu, sobre todo para esta generación, no son suficientes, por lo que demandan su reconstrucción y recuperación para una mejora y potenciamiento de las huellas que los niños conocen.

Como se ha podido apreciar, las huellas más frecuentes que hallamos en los niños, son aquellas referidas a nivel de palabras sueltas. Las frases que algunos niños responden cuando uno pregunta, son mayormente las que memorizan para y en la clase de lengua. Son muy pocos los niños que pueden elaborar construcciones (telegráficas) *in situ* o en una situación real, o, en otras palabras, combinando los términos que ya conocen para elaborar oraciones creativas que reflejen un sentido respectivo a la situación.

La teoría existente afirma que aprenderse listas de palabras aisladas no va a ayudar a aprender a cómo comunicarse en la lengua, aún de manera incipiente. Las huellas que hemos hallado reflejan que los niños pueden nombrar cosas en uchumataqu, pero no poner esos nombres en oraciones (Hinton, 2001). Esto explica por qué a pesar que los educadores nos relataron que había otros contenidos como los colores, términos para orientarse en el tiempo, puntos cardinales, etc.; y además de que los vimos escrito en sus cuadernos, aún hay vocabulario referente a contenidos que no hemos escuchado ni una sola vez durante nuestra estadía. Hay palabras en uchumataqu que solas nunca las vamos a escuchar (por ejemplo, *tukamaxe*, pasado mañana o *sisku*, ayer), por lo que es necesario enseñarlas y practicarlas en frases y expresiones más largas que se puedan utilizar en interacción; o como propone la autora en comandos y preguntas *en* la lengua meta.

Pero ¿por qué las huellas actuales del uchumataqu encontradas en los niños responden, en general, más a un nivel de palabras sueltas? La respuesta inmediata, más allá del método que se emplee en aula, continúa siendo en que los niños no la usan, en ningún

momento ni situación fuera del aula. Tampoco el facilitador, ni ninguno de los conocedores del uchumataqu intentan propiciar un espacio, fuera del educativo. No hay oportunidad donde puedan practicar y escuchar constantemente los *inputs*<sup>66</sup> que van aprendiendo y así estimular una exposición favorable para interiorizarlos, *intakes* (Corder, 1967; Bikandi, 2000). Menos aún hay ocasión donde continuamente se ponga a prueba sus *outputs*, o producciones lingüísticas (Swain, 1985) que, como vimos con las construcciones telegráficas, pueden potencializarse y mejorarse.

Esto reduce las posibilidades de éxito del proceso de reviviscencia. El cual, si bien se apoya en la documentación existente, en los recordantes, en el apoyo de lingüistas, en comités de lenguas conformados por indígenas y especialistas de la lengua, además de promover la enseñanza de la lengua en cuestión, ninguno de los casos actuales de lenguas en reviviscencia desmerece ni subestima la potencialidad que el uso de la lengua (en la medida posible) le puede brindar al programa. Para el reconocido sociolingüista Luis Enrique López la clave para que no se siga perdiendo la lengua es hablarla, hablarla y hablarla, aún en contextos pequeños (López, y otros, 2016); mientras que Leedom (2014) considera una ley básica para la reviviscencia y revitalización el generar oportunidades para usar la lengua.

Yamane (2001) relata que aprender (desde documentos) su lengua ancestral (declarada muerta) le tomó muchos años. Primero, poder entender (traducir) palabras sueltas, incrementar su vocabulario y mejorar su pronunciación. Luego aprender frases muy cortas (formadas por dos palabras). Después poder combinar estas frases cortas en oraciones simples (limitadas al tiempo presente). Finalmente, se le desarrollo “la ardiente necesidad”, en sus palabras, de aprender otros tiempos verbales. De esta manera, observamos que los

---

<sup>66</sup> Datos externos de características lingüísticas, en términos de Alcaraz y Martínez (1997). Información de entrada, en palabras de Richards y Rodgers (1998). Insumo para Oliveira (2007).

pasos por los que recorrió la autora para aprender el rumsien<sup>67</sup> se parecen mucho a la que nuestros niños de Iruhito están recorriendo.

Lo coincidente de ambos procesos, rumsien y uchumataqu, es que reflejan las mismas etapas de desarrollo del lenguaje infantil en general. Iniciando con expresiones de una sola palabra (usualmente sustantivos y verbos), seguida por estructuras duales, seguido por el empleo de adjetivos/ posesivos hasta llegar a adquirir una sintaxis básica (López Á. , 1988). Esto es interesante porque a pesar de no existir un entorno lingüístico propicio se sigue presentando similares etapas de graduación para el desarrollo del lenguaje. Pero, esto tampoco significa que tal desarrollo seguirá presentándose si no se continúan y potencializan esfuerzos de investigación sobre la propia lengua para intentar generar un entorno lingüístico y así trascender al nivel de uso.

Al igual que con esta lengua, un mundo de nuevas necesidades, dudas y limitantes se abrió a partir de este punto; las cuales las veremos más precisamente con los jóvenes:

#### **4.3.2. Los jóvenes y el uchumataqu**

El conocimiento de los jóvenes respecto al uchumataqu es similar al de los niños, ambos conocen los mismos contenidos a nivel de palabras sueltas, algunas frases y presentan la misma habilidad de construir oraciones telegráficas. Así que como básicamente son las mismas huellas, no vamos a repetir lo mismo y nos concentraremos en los conflictos y en sus demandas lingüísticas. Los cuales pueden resumirse en dos palabras: estancamiento repetitivo.

Los jóvenes iruhito urus consideran que ya han aprendido todos los contenidos que se conocen y pueden enseñarse de la lengua uchumataqu. Tras varios años de practicar (con el profesor MAJ, los sabios IDL e IRC y ahora con ITG) los mismos contenidos y temas, piensan que estos ya son repetitivos y sin mayores cambios:

---

<sup>67</sup> Es una lengua Costanoan u Ohlone de California (Norteamérica); la cual pertenece a la misma agrupación lingüística que el mutsun.

Yo ya poco voy (a las clases de lengua uchumataqu) es que es como ir a lo mismo que ya sabes nomás es; sobre lo mismo damos vuelta. (Ent. ILC. 24.09.2017).

Cuando paso uchumataqu ya me aburro (risas) a veces ya no doy tanta importancia. (Pero) también quiero aprenderla porque es la lengua de mi pueblo, pero (el contenido que se imparten en aula) es lo mismo, nada nuevo. (Ent. TPR. 22.09.2017)

La percepción de ambos jóvenes coincide: la falta de novedad en los contenidos está causando que se aburran, como TPR, o que dejen de asistir a las clases de lengua, como ILC. Asimismo, de los datos se deduce que incorporar temas nuevos activaría su interés y asistencia. Aparente remedio que no se soluciona fácilmente ya que este es un problema de la misma lengua uchumataqu y no una actitud empeñada del facilitador.

Al respecto, MAJ, quien constantemente asiste a las clases de lengua, relata por qué este tipo de sensaciones no ha tomado tanta trascendencia en los niños como en los jóvenes:

Con los niños es más fácil seguir practicando, les haces hacer juegos, pintar, dibujar y pueden seguir practicando. Eso es lo que se está haciendo actualmente con ellos. Pero otra cosa es con los jóvenes, allí la cosa cambia porque ellos ya te piden más, quieren cosas diferentes. “Ya sabemos eso tío”, “queremos nuevas cosas” dicen, otros “ya queremos escribir” también te dicen. Por eso el tío mismo (facilitador ITG) se ha visto en una necesidad de ¿qué temas ahora le doy? Ya todo lo que saben los chicos era lo que tenía el tío en su cuaderno que hace años habían hecho ¿no ve? Entonces a veces ya no sabe qué hacer. (Ent. 19.09.2017)

Para el profesor, la limitante del uchumataqu se puede “disfrazar” momentáneamente con los niños, a través de la metodología y/o los recursos que se emplean en aula, pero no con los jóvenes. Este aspecto se ha estado intentando resolver con la labor de la reconstrucción lingüística, en la que varios miembros de “los concedores del uchumataqu” han estado trabajando. No obstante, nuevamente son los jóvenes quienes han captado otro problema a remediar: la falta de una unicidad en la palabra uchumataqu.

Mucho varía el uchumataqu, algunos dicen “no se pronuncia así”. Por ejemplo, con el *wapinichay* (gracias): “*wapinicha*” dicen algunas personas, después otras “*wapinichay*” (haciendo énfasis en la -Y) así hay harto. Eso nos dificulta (aprender) porque no sé a qué conclusión llegar. Algunas palabras también quieren cambiar, otros también quieren modificar, nos confunde todo aquello. (Ent. TXR. 22.09.2017)

He escuchado que quieren cambiar el (*sufijo pluralizador*) *-naka* por el *-jaqa*. Yo digo que eso está mal porque no se puede cambiar una lengua tiene que mantenerse lo mismo. Por todo lo que cambias ya se vuelve confuso pues. Todo lo que hemos aprendido, lo que me han enseñado, va a ser en vano (...) El tema de los verbos sí ha cambiado este año, yo en primaria he aprendido todo con *-chay*. Ahora le han adoptado con otras clases de palabras, algunas ya me las he aprendido, pero no tanto. (Ent. TPR. 22.09.2017)

Esta circunstancia conflictiva hace referencia a la demanda de unificación del uchumataqu en dos aspectos: fonológica y morfológica. Los jóvenes están conscientes que al estar el uchumataqu incompleto se necesita reconstruirlo, esto implica aprender nuevos cambios respecto a sus repertorios lingüísticos. No obstante, lo que resienten es que dichos cambios no sean del conocimiento y aprobación de todo el pueblo y esto, a su vez, resulte en que se adopten diferentes formas a las ya aparentemente establecidas. Por ejemplo, como afirma TXR, el *wapinichay*, está siendo recientemente corregido por otros líderes, diferentes al facilitador ITG, al sabio IDL o al profesor MAJ, para pronunciarse sin *-y*<sup>68</sup>.

### ***Una puntualización importante***

Aunque hemos expuesto que los jóvenes demandan una novedad consensuada en la enseñanza, también nos hemos percatado de su distanciamiento del uchumataqu. Por un lado, están los jóvenes que alegan que, por las razones mencionadas arriba (aburrimiento por repetición de los mismos contenidos), dejan de asistir e interesarse por las clases de lengua. Por otro lado, está otro pequeño grupo que menciona que debido a que tuvieron que migrar años anteriores a otros colegios aimaras que les ofreciera secundaria, han olvidado mucho léxico del uchumataqu.

Nos ha dificultado ir a otros colegios (aimaras) ya no había de cómo aprender nuestra lengua. (Ent. TPR. 22.09.2017)

---

<sup>68</sup> Durante el 2017 se llevó a cabo algunas reuniones con el doctor Teófilo Laime (lingüista) para reconstruir la lengua. Algunas veces, a estas reuniones asistió toda la comunidad, a otras solo el grupo de los conocedores del uchumataqu y a otras más solo alguno que otro líder. Esto ha ocasionado que algunos “avalados por lo que dice el doctor” (Ent. IRC. 13. 09.2017) quieran imponer cambios en varias palabras de la lengua, sin consultar a todo el pueblo sobre su aceptación o no.

En básico, hasta sexto de primaria, venía cada vez IDL (el sabio) a enseñar, por eso yo sabía uchumataqu. Ya en primero de secundaria y segundo de secundaria me he olvidado todo porque ya estuve en otro colegio, en San Andrés de Machaca, ya no recordaba nada de uchumataqu, estaba en cero. En tercero de secundaria, el año pasado he ido al colegio de Corpa, ya aquí había enseñanza del facilitador en las tardes; iba, iba y ya he aprendido otra vez, he recordado de antes hasta lo que de chiquitita cantaba (en uchumataqu). (Ent. CHS. 25.09.2017)

El problema para que muchos jóvenes hayan olvidado, o estén olvidando, lo que aprendieron de su lengua nativa, no se debe a que migraron a colegios aimaras o dejen de asistir a las clases de lengua; sino a que el uchumataqu no se usa en ningún momento de la cotidianidad. En Iruhito, la escuela es la única que promueve (en alguna medida) un uso de la lengua y apartarse de ella implica alejarse completamente del uchumataqu. En otros términos, los jóvenes no se han apropiado de la idea de que aún fuera de los espacios físicos de la escuela, el uchumataqu puede practicarse. La aseveración “ya no recordaba nada de uchumataqu, estaba en cero” no solo refleja que los jóvenes usaban (o repetían) la lengua bajo algún tipo de aliciente u instrucción; sino también la falta de un autocompromiso por conservar las huellas de la lengua que han ido aprendiendo.

Es cierto que a partir de la introducción de las clases formales de lengua uchumataqu nos hemos percatado de una (re)conexión de los jóvenes iruhitos con su lengua ancestral. Pero el problema sigue latente, hay un discurso que no concuerda con el accionar. Los jóvenes dicen que es importante aprender el uchumataqu, pero en general no hacen nada, ni siquiera hablarla, alentarla o usarla con los niños. Se muestran impacientes o deseosos por nuevos contenidos que no sienten pueden colaborar a armar, recuperar e incluso reconstruir.

Comprendamos que no estamos reprochando las acciones de los jóvenes, sino que consideramos no se está aprovechando todo lo que ellos bien podrían aportar al proceso de reviviscencia. Las huellas del uchumataqu que los jóvenes conocen, al momento similares a la de los niños, podrían complejizarse y aumentarse en cantidad, si se intenta que esta primera generación que aprendió “algo de” uchumataqu desde recordantes (los jóvenes) pasen, a la par del facilitador, a enseñar la lengua a los niños (segunda generación). Desde

este modelo, los niños transformarán y complejizarán<sup>69</sup> el nivel con el que están aprendiendo porque comprenden y usan más aquello que se les enseña (Montgomery-Anderson, 2008). En nuestro caso, sería ilógico pensar que aplicar este modelo solucionará por sí solo los vacíos lingüísticos que presenta el uchumataqu, pero es lógico recordar las palabras de Hinton (2001) cuando asegura que la práctica de la lengua no es importante solo para no olvidar lo que se está aprendiendo, sino que esta es significativa porque alienta a los demás a usarla.

Por tanto, si en la generación de niños enfatizábamos que las huellas del uchumataqu alcanzan al máximo nivel telegráfico, con los jóvenes advertimos que dicho nivel se ha detenido. Los vestigios de la lengua han entrado en un estado de aparente “hibernación” donde los jóvenes, más que otras generaciones, conocen exactamente lo que está estancando el progreso de reviviscencia en la educación. Es a esta generación a la que se debe “convencer” con los intentos de recuperación y reconstrucción lingüística porque, al contrario de los niños, ya han desarrollado la madurez necesaria para autocriticar y en su defecto continuar o no con las acciones y decisiones que se están tomando en el pueblo con respecto a la lengua.

### **4.3.3. Los adultos y el uchumataqu**

Las huellas del uchumataqu en los adultos varían en relación al género. En las mujeres, en su mayoría, detectamos ausencia de huellas de la lengua. Al contrario, en los hombres aún quedan algunos vestigios a nivel de palabras sueltas aprendidas desde las iniciativas comunales para enseñarla. En cambio, el grupo de “los conocedores del uchumataqu” son quienes presentan la mayor cantidad y competencia, son los actuales guardianes del uchumataqu.

---

<sup>69</sup> Aquí mencionamos la propuesta de Crystal (2001) cuando mencionaba que, si una lengua se introduce a una actividad, los hablantes podrían progresivamente desarrollar nuevo vocabulario y nuevas funciones.

## *Mujeres*

Gran parte de las mujeres residentes en el pueblo Iruhito pertenecen a la cultura aimara. Según Muysken (2002) la migración masiva de 1939 provocó que muchos hombres urus se unieran interétnicamente con mujeres aimaras rompiendo así una de sus normas comunales que fue la prohibición de contraer matrimonio con gente aimara (Huanca, 1991). Situación que según López (2015) contribuyó a la aymarización completa en las siguientes generaciones porque estas transmitían su lengua nativa a los hijos generando una ruptura en la transmisión del uchumataqu.

Aquí somos más los hombres de neto uru, nacidos en la comunidad. De mis contemporáneos casi todas sus mujeres son aimaras. Nosotros tenemos que ir a trabajar, o buscar trabajo (...) ellas se quedan para cuidar a los hijos, a los animales. (Ent. FDI. 17.01.2017)

Es común observar que las familias sean compuestas por padre uru y madre aimara. La combinación contraria (madre uru y padre aimara) en general no se ve<sup>70</sup>. Así, bajo esta característica demográfica y cultural es predecible la ausencia de huellas del uchumataqu en las mujeres adultas. Como no representa su etnicidad, en la relación lengua-identidad (Appel & Muysken, 1996), no le asignan ningún valor y, por lo tanto, se mantienen alejadas de cualquier iniciativa donde pueden aprenderla. Por tanto, es lógica la conclusión a la que llegó Hannss, en su trabajo de campo el 2006, de que parece no haber mujeres que sepan todavía algo sobre el uchumataqu (2009; 2008).

A mi marido tuviera que preguntarle del uru, yo soy aimara. (Ent. SIA. 23.09.2017)

Sí he escuchado de esos cursos (*de uchumataqu*) pero yo no sé ir, mi esposo sabe ir. A veces viene a invitarme el ITG, pero no he ido yo (...). De mi hija su papá es uru, tiene que aprender; **yo** soy de Jancohaque Tana Baja, soy aimara. (Ent. FRM. 25.09.2017)

---

<sup>70</sup> Solo encontramos dos familias con esta característica.

En los datos de ambas mujeres subyace el alegato que, por ser aimara, no tienen por qué conocer o interesarse por la lengua de los esposos. Podríamos contra argumentar esta postura y mencionar que, por falta de tiempo y disponibilidad, no asisten a muchas de las iniciativas en torno al uchumataqu. Pero aquí resaltamos la respuesta que una madre uru, muy comprometida con su cultura y lengua, nos ha expresado al respecto:

Yo, igual hay veces que no tengo tiempo, pero ya, aunque dos palabras quiero aprender y me animo a ir. Si uno pone interés de aprender, se aprende nomás. Cuando uno no pone interés no va a aprender. Un poquito hay que hacer un esfuerzo. (Ent. IDA. 24.09.2017)

Es decir, el distanciamiento de las mujeres aimaras con la uchumataqu es una manera de acentuar su peculiaridad étnica. Lingüísticamente hablando, todas las personas en Iruhito son hablantes de aimara, pero es solo un grupo que se asume como parte de la comunidad de habla aimara y de la cual este sí es su referente de identidad (Sichra, 2004); este grupo son, en su mayoría, las mujeres aimaras adultas residentes en el pueblo. Así, para diferenciarse socialmente de los urus legítimos, también aimarahablantes, han optado por indirectamente rechazar aquellas situaciones para aprenderla. En contraste al esfuerzo que las madres urus, como IDA, hacen para asistir y participar de este tipo de reuniones donde se promueve la identidad iruhito.

No obstante, hay pocas mujeres adultas uru residentes en el pueblo, un aproximado de 7. De las cuales: 2 son migrantes transitorias por trabajo, 1 es parte de “los opositores”, 1 tiene discapacidad física y son solo 3 las que constantemente asisten y/o participan de estas iniciativas, pero solo 1 la que continuamente asiste a las clases de lengua uchumataqu. En otras palabras, en las mujeres urus adultas aún se pueden encontrar huellas a nivel de palabras sueltas (en su mayoría saludos, números y algunos términos de miembros familiares y algunos verbos) pero estas son muy pocas. De las 7 mujeres solo 2 presentan la habilidad de construir oraciones telegráficas (IGA e IDA), pero ambos casos son una excepción a la regla.

## *Hombres*

Gran parte de los hombres residentes en el pueblo pertenecen a la cultura Iruhito Urus. Presentan un conocimiento del uchumataqu similar al de las pocas mujeres urus. El cual, por lo común, es a nivel de palabras sueltas y algunas frases. Veamos:

Sé, pero no hablo. *Qhasis unay*, agua regálame, eso es. También, *askapichay* (es) ven, *askapichay tutulay* ven abuelo, ven tío. *Qhasis unay suway* o agua regálame hijo, así ché. *Wiyanichay*, *wapinichay*, *wisnakti uru iruhito*, *wiyantam*, buenos días quiere decir. *Wapinichay tutulay*, *apay*, *suway*. *Qeripinichay anay* no hay pescado. *Weslas maxenechay* cazar con maja (herramienta) de cuatro puntas. Orientaciones también: *tiyacharku*, *janacharku*, *tajcharku*. (Ent. III. 20.09.2017)

Yo sé saludos *chhuñi pichuchay wakpacha*, quiere decir todos. *Achichay*, *achachila* (en aimara) quiere decir abuelo. Números también *tshi* (uno), *peske* (dos), *chhep* (tres), *paxpiku* (cuatro), *taxsnuku* (cinco), *taqschuku* (seis)... *toqu* (siete), *qonqu* (ocho), *sanqu* (nueve), *qhalu* (diez). De allí *qhalu* (10), *qhalu peske* (12), *qhalu tshi* (11), sé hasta el 20 más o menos. (Ent. TIR. 23.09.2017)

Los contenidos que comúnmente los adultos conocen, a nivel de palabras sueltas son aquellas relacionadas a miembros de la familia, números y puntos cardinales. Igualmente, frases entorno a saludos y algunas oraciones memorizadas, como, por ejemplo: *qhasis unay*, agua regálame y *qeripinichay anay*, no hay pescado. Salta a la vista que dichos contenidos son comparativamente menores a las huellas que hallamos en los niños y jóvenes.

Esto sucede porque las huellas en los hombres adultos son resultado de la iniciativa comunal del '95, enseñanza desde ancianos uchumataquhablantes (Ver apartado 4.2.1. Enseñanza formal: Recorrido histórico). Ellos no asisten a las actuales clases del uchumataqu porque migran para trabajar (Machaca, 2014) y así sustentar las necesidades básicas de sus familias. Por esta razón, durante la semana casi no se los ve por el pueblo, regresan a sus hogares cuando el trabajo lo permite (a algunos cada tres meses, a otros una vez al mes y a otros más solo fines de semana). Un tío que regresa al pueblo cada tres meses relata: “Ahorita estoy haciendo puentes en Cobija. Así migrando a nuestra familia traemos (dinero). Difícil es la situación, no hay caso volver desde lejos a las clases del ITG

(facilitador del uchumataqu) uno puede estar queriendo, pero no se puede” (Ent. FDI. 17.01.2017).

Aun cuando no permanecen todos los días en el pueblo, los hombres urus mantienen ese deseo de querer heredar su lengua ancestral a los hijos, así sea las pocas palabras y frases que conocen. El uchumataqu aún tiene una importancia simbólica (Baker, 1997, pág. 86), dentro del grupo. Según algunos jóvenes, de sus papás urus han aprendido a contar y a saludar: “mi papá me decía que existe una lengua uchumataqu. Primeramente, he aprendido a contar, mi papá eso me ha enseñado, a contar” (Ent. TPR. 22.09.2017), “saludos, para (ir a) dormir (decir) buenas noches, eso él me ha enseñado. Trabajaba y, cuando llegaba, me hablaba” (Ent. TXR. 22.09.2017). importancia simbólica por sus raíces, convirtiéndose así en una lengua patrimonial, genera un estatus simbólico dentro del grupo

En ese sentido, resaltamos la labor de dos adultos varones, IDL e IRC, quienes han inculcado en sus hijos un orgullo identitario destacable por su interés con la lengua. IDL, en realidad abuelo, pero desde muy pequeño responsable del ahora joven IFL, ha logrado que su nieto, en su niñez, fuese conocido como quien “sin miedo y a quien sea hablaba en uchumataqu” (Ent. IDA. 31.01.2017). Hoy se considera a su nieto quien “más habilidad tiene con la lengua, si hablamos de los jóvenes” (Ent. MAJ. 19.09.2017).

El segundo caso es el de IRC, padre de ITC, quien ha logrado desarrollar y motivar a su hijo a que aprenda y ame su lengua ancestral, convirtiéndolo en el personaje con más alto potencial en conocimiento y manejo léxico-semántico del uchumataqu, de las nuevas generaciones (tanto niños como jóvenes). Esto se evidencia en el interés autodidacta del niño que constantemente lee libros de su lengua y cultura de la biblioteca de su papá. Además, ITC ha mostrado habilidades de composición/traducción de poesías y canciones (*Qhawsnuchay oqlaychay*, “llorando se fue”, es un ejemplo). Así pues, ambos padres han mostrado intentos por incrementar la herencia lingüística de sus hijos, aun cuando ellos ya no hayan tenido el uchumataqu como lengua materna, ésta ya no esté en el entorno y tengan una pareja aimara.

Lamentablemente, no todos pueden motivar de similar manera a sus hijos. La mayoría de adultos urus tiene muy escaso bagaje léxico, además que no tienen documentos ni familiares residentes en el pueblo que puedan enseñarles algo más de la lengua. En consecuencia, sus intentos de heredar la lengua ancestral se reducen a animarlos a aprenderla en la escuela.

Como pudimos observar, las huellas que conocen los adultos urus son alarmantemente escasas y se encuentran muy limitados para incrementarlas, en el caso de que quisieran. La búsqueda del sustento para sus familias, la falta de oportunidades laborales en el pueblo y el cuidado de los hijos y los animales son las preocupaciones de esta generación; la lengua uchumataqu no. La consideran importante para las generaciones jóvenes, afirman que tienen y pueden aprenderla aún, pero para ellos hay otras responsabilidades que deben que priorizar.

Llegados a este punto, la frase que más nos llamó la atención respecto a esta generación fue la de una tía adulta, quien afirmó “ya es tarde para nosotros, la lengua es para las wawas”<sup>71</sup> (Ent. VTA. 22.09.2017). ¿Acaso esto significa que ellos (los adultos) ya no la quieren aprender? Por supuesto que no, la frase solo refleja el sincero sentir de esta generación que por sus condiciones actuales no pueden priorizarla sobre sus actividades y deberes (necesidades). En ese sentido, la frase bien resume los puntos abordados en este apartado.

En esa misma línea, una segunda reflexión que nos parece importante discutir es sobre la lealtad lingüística (¿o no?) de los adultos hacia el uchumataqu. Garvin y Lastra (1974) sostienen que incluso en situaciones donde no se ha conservado el idioma, la lealtad lingüística hacia la lengua en retroceso es posible. Posibilidad que no se traduce en acciones

---

<sup>71</sup>Al contrario de lo que frecuentemente sucede con lenguas indígenas que aún tienen funciones sociales o se hablan en algún ámbito aún, donde su transmisión es frenada por los propios hablantes. La consideran de menor estatus a la lengua de prestigio, como ser el castellano. A modo de ejemplo sirva el caso del quechua en el que son los mismos abuelos quienes prefieren usar el castellano, aunque no lo conozcan bien, con los nietos (Sichra, 2016). Podríamos simularlo a la expresión “solo para nosotros es la lengua indígena, no para las wawas” o “para las wawas es solo el castellano, para nosotros ya es tarde”.

directas de parte de los adultos. Desde esta perspectiva, ¿es coherente afirmar que los adultos manifiestan actitudes de lealtad lingüística? Reflexionemos y diferenciamos:

En aquel padre y madre uru evidenciamos sus intentos y deseos por enseñar el poco léxico que conocen, como lo vimos con TIR e III; además de asistir y participar activamente de aquellas iniciativas donde se trate el tema lingüístico, como vimos con IDA. Así, podemos encontrar una lealtad valorativa porque hablan “sobre” la lengua, aunque sea poco “en” la lengua (Castelló, Ciscar, González, & Pérez, 2001). En casos donde los padres tienen una mayor competencia en la lengua (más que nombrar palabras sueltas), estos se encargan de enseñar, incrementar y hacer practicar las huellas que los hijos van aprendiendo, como vimos con los sabios IDL e IRC. En pocas palabras, aquel padre o madre uru sí muestra actitudes favorables de lealtad lingüística hacia el uchumataqu porque la promueve en el límite de sus posibilidades.

En cambio, en el caso de las personas adultas aimaras, más mujeres, encontramos acciones de tolerancia hacia el uchumataqu. Aunque estas se niegan a asimilarse a la cultura iruhito, no se activan en las iniciativas de la lengua; se muestran flexibles y abiertas con su enseñanza en la escuela. Contrario a lo que sucedía en 1940-1950 cuando las mujeres aimaras se rehusaban e instaban a los niños para no aprender el uru (Muysken, 2002; Vellard, 1954).

Hoy, la madre o padre aimara no prohíbe a los hijos practicar la lengua en la casa, ni que sus parejas, si pueden, les enseñen las palabras que conocen. De hecho, permiten y envían a los hijos a las clases de lengua. Esta actitud de los aimaras residentes en Iruhito favorece la continuidad del proceso de reviviscencia porque no siembran ni generan actitudes de odio o desprecio hacia su lengua y cultura dentro el mismo pueblo como otrora sucedía. Por tanto, aunque estos no manifiesten una lealtad lingüística hacia el uchumataqu ya que son aimaras, evidenciamos que sus actitudes (Fernández, 2001) han cambiado social e individualmente, hacia los urus y hacia la lengua que los representa (Edwards, 1982).

Esto se debe a que los padres aimaras ya presentan una autoconsciencia lingüística. Es decir, reconocen que en realidad el idioma aimara es intruso en territorio uru, lo ha sido históricamente y aun cuando el uru no se pueda hablar todavía, este continúa siendo la lengua originaria del pueblo. De allí que no nieguen a sus hijos intentar acceder a su herencia lingüística. Recordemos las palabras de FRM, una madre, que decía: “De mi hija su papá es uru, tiene que aprender” (Ent. 25.09.2017). O del padre MJA cuando relata “Aquí tienen su idioma propio, mis hijitas estudian también aquí, mi esposa es de aquí; son urus pues tienen que aprender. Así nomás es, territorio uru, cultura uru es de aquí” (Ent. MJA. 24.09.2017). Resultado que, consideramos, se debe a la reciente presión social que han comenzado a ejercer los conocedores del uchumataqu desde el territorio, en vínculo con la educación y una política que contempla su reivindicación (CPE, 2009; LASyEP, 2010; LGDyPL, 2012). No obstante, estos esfuerzos se dirigen y concentran únicamente en las generaciones jóvenes.

En síntesis, a diferencia de las generaciones anteriores, las huellas que encontramos en los adultos comienzan a mermarse significativamente. Estas no son huellas vivas, como la que se advierten en los niños o jóvenes. El uchumataqu en los adultos urus se presenta a manera de vestigios lingüísticos de tiempos pasados y remotos, en los que la memoria pierde fuerza y se apaga. Situación totalmente opuesta a lo que observaremos en el siguiente peculiar grupo.

### ***Los conocedores del uchumataqu***

Los conocedores del uchumataqu son un grupo que genera una resistencia y lucha continua por revivir el uchumataqu en Iruhito. Son reconocidos con diferentes nombres, entre ellos, los animadores, los impulsores o los guardianes de la lengua y recientemente, a nivel burocrático como el Comité de Lengua Uchumataqu. Este grupo está conformado por esencialmente 5 personas: los sabios y líderes políticos IDL e IRC; el facilitador ITG; la técnica (del ILC) IGA y recientemente se incorporó el profesor y lingüista MAJ.

Los integrantes de este grupo son quienes tienen más alto nivel de competencia comunicativa y lingüística en uchumataqu. Por ejemplo, los sabios IDL e IRC son reconocidos por su competencia comunicativa, ambos pueden mantener conversaciones más o menos largas y fluidas en uchumataqu. Autores como Machaca (2014) mencionan que, en una entrevista focal durante el 2013, los iruhitos afirmaron que ITC e IRC saben uchumataqu en un 30% y el que sabe en un 50 % es IDL. Mientras que, durante nuestro trabajo de campo, observamos que IGA (pedagoga, nativa) y el único aimara MAJ (profesor y lingüista) presentan niveles considerables de competencia gramatical (Bikandi, 2000) ya que su conocimiento hace referencia al vocabulario, a sus reglas fonológicas, a la morfología y formación de las palabras en uchumataqu. Además, que, al conocer el vocabulario especializado de los lingüistas, ambos tienen la formación necesaria para decodificar la documentación lingüística existente.

Así, la complementariedad de sus esfuerzos ha iniciado, liderado y sobrellevado el proceso de reviviscencia del uchumataqu. Fue a partir de la alfabetización aimara del '80-'90 donde el grupo empezó a cohesionarse y a proyectarse en su reivindicación lingüística. Recordemos que los sabios IDL, IRC e ITG sintieron que contribuyeron a que su pueblo se asimile lingüísticamente, sin resistencia propia, a la cultura aimara (Ver apartado 4.2.1. Enseñanza formal: Recorrido histórico). Por lo que se concientizaron y responsabilizaron para iniciar el proyecto de revivir la lengua como una forma de resarcir el daño, “nos hemos equivocado” recuerda con nostalgia ITG.

A partir de este hito histórico para ellos, el grupo de los conocedores del uchumataqu ha tenido muchos avances en los diferentes procesos de reviviscencia. En el plano de documentación lingüística, han elaborado materiales (el alfabeto y dos cartillas). En el plano de revitalización, han demandado el apoyo de instituciones externas para iniciar la enseñanza formal de la lengua uchumataqu desde un nativo. En el plano de la recuperación lingüística, únicamente desde los esfuerzos individuales de MAJ e ITG, han obtenido nuevo léxico acudiendo a la memoria colectiva de los recordantes residentes dentro y fuera del

pueblo, los cuales casi habían olvidado. Finalmente, han emprendido el proceso de reconstrucción lingüística, apoyados por el lingüista Dr. Teófilo Laime con quien actualmente están trabajando en la reconstrucción de los verbos en uchumataqu. El doctor emplea los 3 métodos comparativos: el de reconstrucción externa (Hockett, 1959) con el chipayataqu, con el aimara, a veces con el quechua y hasta con el puquina, el de reconstrucción interna (Uribe, 2014) con la documentación existente del uchumataqu, y, finalmente, con el de restitución (Constenla Umaña, 2000) para modificar y/o reajustar aquellos datos con los recordantes de la lengua.

Asimismo, hay otro tipo de acciones que el pueblo les reconoce. En el plano educativo, han gestionado la ampliación de la secundaria dentro el pueblo, además de incluir y potencializar la lengua en el currículo de la primaria. En el plano tecnológico, han diligenciado, con ENTEL, la apertura del Telecentro Educativo Comunitario en Iruhito, igualmente el único en la zona, y con la cual por primera vez sus congéneres han disfrutado de internet y cable satelital. En el plano político-social, por primera vez han organizado la celebración del Año Nuevo Andino-Amazonico en tierra uru<sup>72</sup>, a la cual comunidades aimaras aledañas asistieron para recibir al sol. Del mismo modo, y quizás uno de sus esfuerzos más remarcables, es en el plano de actitudes lingüísticas: en las generaciones jóvenes sembraron actitudes afectivas (sentimientos), cognitivas (conocimiento) y en algunos casos conativas (acción); mientras que en la generación de adultos han logrado principalmente la conativa, en términos de una aproximación mentalista (Agheysi & Fishman, 1970). Así, en palabras de IGA “Ya hay una conciencia de aprender la lengua de todos y no solamente de unos cuantos” (Ent. 13.09.2017).

Finalmente, reflexionamos que la convicción por el proceso y el trabajo constante de este grupo ha sido decisiva para cohesionar a la población iruhito en su afán lingüístico. Son los que están haciendo realidad el sueño y encargo de los abuelos quienes clamaban que

---

<sup>72</sup> Tradicionalmente siempre se ha llevado la celebración en tierras aimaras.

los jóvenes y niños aprendan el uchumataqu, para que este no desaparezca (Machaca, 2014; Arratia, 2012). Al respecto, Hinton (2001) reflexiona que quizás la lección más importante de este tipo de esfuerzos es que ya sean unas pocas personas, o incluso uno solo, quien comience el proceso, y que tengan o no el apoyo de la comunidad al principio; se puede comenzar un proyecto de esta magnitud y que por más ambiciosa que esta sea eventualmente pueden unirse otros y crecer como una bola de nieve cuesta abajo.

Nosotros estamos de acuerdo con la autora, porque advertimos que, en caso de que este grupo decline en adelante, podría derivar en que nadie pueda hablar la lengua o recordarla siquiera en el futuro, a una extinción total (UNESCO, 2003). Todos los casos de esfuerzos para revivir lenguas indígenas que hemos rastreado en la literatura (el chochenyo, el mutsun, el rumsien y el manx) tienen este elemento en común. En efecto, sin una red de personas comprometidas que se responsabilicen por revivir y recobrar su herencia lingüística, cualquier proyecto lingüístico estará destinado al fracaso. El trabajo y aporte de cada integrante debe ser valorado, discutido, consensuado y avalado por todos, no se puede imponer “de arriba” soluciones individualmente pensadas. De este particular grupo y de su esfuerzo razonamos que no podemos enfrentar proyectos de reviviscencia sin lingüistas, no tendríamos grandes resultados, pero con ellos como líderes del proceso, sin duda fracasaríamos (Edwards, 2007). Lo diseñado e impuesto no funciona con las lenguas indígenas, concebir a los interesados como objetos antes que, como sujetos de derecho, voz y consulta, tampoco (López, y otros, 2016).

#### **4.4.4. Los ancianos y el uchumataqu**

Son muy pocos los ancianos que aún manifiestan conocer algunas huellas del uchumataqu. Estas huellas se presentan, en general, a nivel de palabras sueltas (referentes a animales, términos de parentesco e instrumentos de cocina), y algunas pocas oraciones. Esto se debe a que todos ellos nacieron en una época donde ya el uchumataqu no era la lengua materna del pueblo (Hannss, 2008). Por tanto, sus huellas son el resultado de escuchar

conversaciones a la ya poca gente mayor que hablaba la lengua (Muysken, 2002). De allí que a esta generación se la considere los recordantes y, por ende, “puntos de consulta” sobre la lengua uchumataqu.

El pueblo Iruhito tiene una población adulta mayor (mayores de 67 años) de 15 personas. No obstante, son solo 6 quienes admiten conocer algo del uchumataqu<sup>73</sup>. Actualmente ninguno la habla, ni entre ellos, ni con el grupo de los conocedores de la lengua. Estos solo la recuerdan cuando algún investigador les pregunta o cuando ITG les cuestiona sobre cómo se decía una palabra en uchumataqu o cómo se pronunciaba. Así, cuando uno les pregunta, sus respuestas se presentan como traducción de equivalencias:

“*Paku*” significa perro, “*masuta*” es gato, “*p’iskuna*” (es) lagartija, “*jarna*” (o) “*chkuruya*” (es) concha, piedra es “*masi*”, “*qhalax*” (o) “*maska*” (es) olla, “*Taqskchay*” (es) cocinar. (Ent. VIJ. 15.06.2016)

**Ent.:** ¿Cómo se dice “¿Cómo estás?” en uchumataqu?

**DCA:** Ese cómo estás no recuerdo

**Ent.:** Y ¿lago?

**DCA:** Se dice “*qhut*”. Se llama “*qhut suñi*” al que va al lago

**Ent.:** ¿Y cómo digo gallina?

**DCA:** *Wallpa*; perro es “*paku*”, gato (es) “*masuta*”

**Ent:** *Masuta*, sí ya lo había escuchado

**DCA:** A ese que decimos “papito” decimos “*apay*”, “*ataluy*” (es) mamá, “*kayuy*” hermana. (Ent. DCA. 14.06.2017)

Ambas abuelitas no han asistido ni asisten a clases de lengua uchumataqu. Sus respuestas son producto de haber escuchado, cuando niñas, el ya agonizante uchumataqu de

---

<sup>73</sup> De las 6 personas, para este apartado: 1) No vamos a incluir los datos de IDL porque ya lo tomamos en cuenta en la sección de los “los conocedores del uchumataqu”. Además de que su conocimiento y competencia con la lengua es significativamente diferente y mayor al de cualquier otro iruhito (Machaca, 2014). 2) No pudimos acceder al anciano TBCIO, a pesar de los muchos intentos, no logramos una interacción personal; aunque sí haremos alusión a él por fuentes secundarias.

boca de algunos ancianos del entorno, o de los padres. En el primer caso, VIJ<sup>74</sup> nos relató que lo hizo desde el entorno: “antes en eso (uchumataqu) nomás hablaban, de allí me he escuchado” (Ent. 15.06.2016). En el segundo caso, DCR aprendió desde sus padres, pero no porque estos se la hayan transmitido; sino que ella escuchaba cuando sus padres hablaban la lengua: “Ya no he hablado, pero sé algunas palabras; de mi papá y mamá (cuando) hablaban, de eso” (Ent. DCA. 14.06.2017). De esta manera, aunque ambas reconocen no ser hablantes de la lengua, se consideran a sí mismas como personas que conocen “algo” sobre el uchumataqu.

En los anteriores ejemplos, VIJ nombró palabras referentes a animales e instrumentos de la cocina. DCA nombró otras también referidas a animales y miembros de la familia. Es decir, dos contenidos (animales y familia) similares a los que aparecen en los niños y jóvenes; solo las palabras referentes al contenido de cocina es lo novedoso, solo detectamos cuatro en su discurso. Sin embargo, es necesario profundizar mucho más este punto.

A nivel de oraciones, los ancianos pueden construir producciones que sí llevan sufijos, lo cual los diferencia de los niños y jóvenes quienes solo lo hacen a nivel telegráfico.

Veamos:

No, la lengua uru no es igual (que el aimara), “*chaksnay*” (significa) pijchar quiero. Y “*kuka chaksnay wakpachumi*” eso significa “todos podemos pijchar coca entre artos”, no uno nomás, sino todos. Eso es pues uchumataqu. (Ent. IDD. 05.06.2016)

En el dato aparece el pronombre personal *-uchumik* (nosotros inclusivo) fusionado al pronombre indefinido *-wakpacha* (todo) dando como resultado el *-wakpachumi* que forma la expresión “todos nosotros” (Hannss, 2009). En un segundo ejemplo, observamos el empleo de pronombres interrogativos y elementos clíticos personales:

---

<sup>74</sup> Falleció el 2017

*“Jikitam pek chulum pek am?”* (¿A quién quieres, qué cosa quieres?) eso sé, eso te vas a preguntar (riendo) broma es, no te vas a enojar; mi papá sabía estar bromeando así. (Ent. GTA. 25.09.2017)

En el enunciado de GTA se puede detectar distintos elementos morfológicos que por primera vez escuchamos durante nuestro trabajo de campo y que difiere de los otros grupos generacionales. Por un lado, encontramos los pronombres interrogativos *-jikita* (a quién) y *-chulu* (qué). Así como el respectivo elemento clítico personal, la *-m*, adherido a los anteriores, para marcar su función de 2<sup>da</sup> persona; dando como resultado *-jikitam* y *-chulum* con un sentido parecido al de “a quién (tú)” y “qué (tú)”. Por otro lado, corroboramos la observación que Hannss (2009) y Huanca (1991) describieron: el verbo no tiene adherido el declarativo *-chay* en cláusulas interrogativas; por eso en el ejemplo el verbo *-pek* (querer) no lo tiene.

Con estos datos, podemos afirmar que los ancianos presentan un conocimiento muy parcial y limitado de sufijos, los cuales tienen morfemas, tal vez “congelados” como parte de la memorización, además de otros elementos morfológicos del uchumataqu, que en enunciados de las generaciones jóvenes no aparecen y tampoco en el cuaderno de ITG. Así, destacamos la coincidencia morfológica de sus enunciados en uchumataqu con lo registrado en la documentación lingüística realizada: Por un lado, con la investigación lingüística de corte descriptivo y documental de Katja Hannss (2008; 2009) y el informe del proyecto “Rescate, Sistematización del Idioma Uru Mataqu” de Tomás Huanca, a través del THOA (1991).

De esta manera, los hallazgos de los ancianos nos permiten entender por qué se los considera una reserva de la lengua y cultura indígena (Sichra, 2016). Aunque estos abuelos no han sido monolingües en la lengua, ni desarrollaron una competencia comunicativa (Hymes, 1972), advertimos que presentan un conocimiento producto del contacto con hablantes de la misma, lo que Krashen (1985) denomina proceso de adquisición de la lengua. No obstante, este proceso se ha visto frenado por las condiciones sociolingüísticas de esa

época que eran desfavorables para mantener y transmitir la lengua (Ver apartado 4.1.2.1. El uchumataqu ¿de dónde partimos?). Por tanto, las huellas detectadas en esta población se convierten en el reservorio lingüístico que puede en adelante fortalecer el proceso de reviviscencia.

Podemos concluir, entonces, que la generación de ancianos es aún un reservorio lingüístico del uchumataqu. Esto, porque sus huellas exhiben, por un lado, un contenido temático relativo a la vida cotidiana de los urus, y, por otro lado, construcciones morfológicas y sintácticas que reflejan, de alguna manera, la espontaneidad oral, en algún momento, de la lengua. Contrario a los niños y jóvenes, donde las palabras aisladas, frases y construcciones telegráficas expresan un aprendizaje formal de la lengua en la escuela.

Sin embargo, a pesar de que nuestros resultados lingüísticos apoyan nuestra anterior afirmación de que la población anciana es aún un reservorio de la lengua, es necesario ser cauteloso con las posibles interpretaciones que inicialmente pueden provocar. Explicamos:

1. Durante nuestro trabajo de campo, hemos evidenciado que los abuelos están al tanto de la enseñanza de la lengua en la escuela y, por tanto, del progreso de los niños y los jóvenes. Pero los ancianos no hacen el intento por practicar lo que recuerdan con ellos. La lengua aún debe ser “extraída” por preguntas constantes de parte del facilitador, o de algún miembro de los conocedores del uchumataqu. Aún se les debe insistir a que la recuerden, no nace de ellos querer enseñarla, ni practicarla, ni hacer visitas a la escuela (como hacían los sabios IDL e IRC). Entonces, se puede decir que los abuelos<sup>75</sup> se han despojado de la responsabilidad de heredar sus huellas del uchumataqu a estas generaciones nuevas (Sichra, 2016).

2. A su vez, ni los niños, ni los jóvenes, ni los conocedores del uchumataqu (al menos durante nuestro trabajo de campo) hacen el intento por practicar lo que van aprendiendo con los ancianos. El uchumataqu no se lo emplea ni cuando los saludan. Aunque estas

---

<sup>75</sup> A excepción de TBCO quien se muestra más interesado y propenso a colaborar a las iniciativas entorno a la lengua y, es a él a quién acude a veces ITG para recuperar palabras que desconoce de la lengua.

generaciones tienen sus propias explicaciones<sup>76</sup>, lo puntual es que no ven a los ancianos como sujetos con quienes pueden practicar la lengua.

3. En general, los procesos de revitalización lingüística se asientan en los últimos hablantes de la lengua, principalmente ancianos de las comunidades (Flores F., 2011) quienes tienen la responsabilidad “natural” de transmitir la lengua a los hijos. En el caso de los ancianos urus, al no considerarse hablantes de la lengua y solamente recordar algo de ella, no sienten la necesidad de trabajar en este proyecto de reviviscencia lingüística impulsada por los conocedores de la lengua. Así, la expresa desvinculación de los abuelos con las generaciones más jóvenes no está permitiendo articular aquellas huellas de la lengua, que refleja(ban) un mundo donde esta tenía función social y trasladarlas a los actuales procesos de aprendizaje.

En síntesis, al trabajar la investigación con los ancianos, hallamos una falta de compromiso con el proceso de reviviscencia, lo cual es percibida también por la población. En muchas ocasiones, en las conversaciones realizadas, no solamente se sintió el tratar de esquivar las preguntas relativas a la lengua, sino también el de ocultar su real conocimiento sobre ella. Creemos que aún es necesario explorar con mayor profundidad lo que los abuelos saben de la lengua y las razones que subyacen a su falta de involucramiento y participación activa con el uchumataqu.

---

<sup>76</sup> Por ejemplo: los niños los consideran renegones: “es maldita (haciendo referencia a una anciana) por eso no le hablo ni le pregunto yo, solo sabe reñirnos de lo que sea (a los niños)” (Ent. TPR. 30.01.2017). Los jóvenes los perciben como sujetos problemáticos: “las personas mayores son malas, siempre pelean por terrenos, tienen diferente carácter, no sé” (Ent. TPR. 22.09.2017). Mientras que los adultos los entienden, los caracterizan como personas cansadas, propias de la edad que tienen: “no hay caso insistirles (a los ancianos), es que ya están cansados, viejitos son” (Ent. IDA. 24.09.2017); “los abuelos ya son de edad pues” (Ent. ITG. 25.09.2017).

4.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Ilustración 7: Gráfico sintético del capítulo de resultados



Fuente: Elaboración propia

Para recapitular las ideas principales de nuestros hallazgos de investigación iniciamos con el apartado de Contexto cultural, del cual enfatizamos el subtítulo El uchumataqu, ¿de dónde partimos?, para ambientarnos en los conflictos sociales (internos y externos), culturales, naturales y lingüísticos que influyeron para que esta lengua, en la actualidad, no goce de ningún nativohablante y aún sea catalogada como “muerta”.

El subcapítulo de Enseñanza de la lengua uchumataqu empieza con un recorrido histórico y lingüístico que muestra cómo los iruhitos despertaron del “letargo” de ver a su lengua desvanecerse silenciosamente. De esta manera, en el subtítulo Enseñanza formal: Recorrido histórico, nos concentramos en tres momentos muy importantes para, primero, el auto cuestionamiento de su lealtad lingüística-cultural y, segundo, la necesidad de una autodeterminación y resistencia: la alfabetización en aimara, la enseñanza desde ancianos uchumataquhablantes y la llegada del actual profesor de multigrado y director de la U.E. A su vez, estos hitos históricos han desencadenado que comience a conformarse un grupo que se sienta responsable por la lengua y tome las riendas del proyecto de reviviscencia.

En el siguiente subcapítulo de enseñanza, vemos cómo van emergiendo dificultades de todo tipo: lingüísticos (agotamiento de contenidos), materiales (falta de medios y recursos educativos) y de planificación de clase (carencia y desconocimiento de léxico, así como la falta de apoyo al facilitador para recuperar y “reunir” vestigios de la lengua). Finalmente, examinamos cómo los vacíos de la lengua se complementan con las experiencias previas del facilitador para explicar la tendencia metodológica a la que este recurre para enseñar una lengua que no habla en ¿Cómo enseñamos el uchumataqu? Estrategias. La traducción, la repetición, el dibujo y las teatralizaciones cortas son las maneras que el facilitador ha encontrado para promover la memorización de lo que enseña. Auxiliarse en métodos comunicativos aún es una idea poco factible porque su lengua está

“incompleta”<sup>77</sup>; por tanto, el *uso de lenguas en clase* aún está dominado por el aimara y el castellano.

En el tercer subcapítulo presentamos los resultados que el proceso de reviviscencia está teniendo. En él se presentan las evidencias que consolidan que una lengua que está en proceso de revivir no está muerta ni extinta, ésta no goza de hablantes aún, pero sí de recordantes y aprendices. Huellas del uchumataqu según grupos etéreos es el resultado de los distintos esfuerzos de la población para enseñar y aprender su lengua nativa. En este subcapítulo se concentra lo que los iruhitos han documentado de su lengua a ancianos uchumataquhablantes, hoy muertos; lo que el facilitador ITG y MAJ han buscado, rebuscado y corroborado (recuperación lingüística) desde recordantes de la lengua y lo que el grupo de “los concedores del uchumataqu” actualmente está trabajando para completar y actualizar la lengua (reconstrucción lingüística).

En el afán de que la lengua nativa sea conocida por las generaciones jóvenes, se ha asumido un desafío propio de la revitalización lingüística, la acción de enseñar la lengua (López L. E., 2015) en la escuela y desde un comunario local. Así, en el subtítulo de El uchumataqu en los niños, reconocemos un aprendizaje de la lengua a nivel de palabras sueltas, frases y construcciones telegráficas resultado de dos años de clases irregulares (en las que el profesor MAJ asumió la responsabilidad de enseñar la lengua e invitaba, ocasionalmente, a los sabios del pueblo en los respectivos horarios de “lenguaje”) y dos años de clases más o menos sistemáticas (ahora sí con un facilitador indígena).

---

<sup>77</sup> Cuando afirmamos que es una lengua que está incompleta nos referimos que, a lo largo del tiempo, ésta ha ido perdiendo elementos lingüísticos (por ejemplo, las conjugaciones verbales, los sufijos, entre otros). Estos elementos muchas veces se hayan registrados en la documentación lingüística más antigua (como en el caso del rumsien y el manx), a veces los recordantes más ancianos recuerdan alguno que otro elemento y otras veces, a falta de las anteriores, se decide por reconstruir, en grupo y bajo consenso, estos vacíos (como en el caso del mutsun y el chochenyo). Estas acciones que se realizan sobre la lengua incompleta no pueden ser considerados acciones de revitalización ya que no apelan a un uso inmediato de la lengua, sino a la estructura. En el caso del uchumataqu, estas acciones sobre la estructura ya se han comenzado. Por tanto, el que esté incompleta pero que se estén haciendo esfuerzos para completarla es nuestro principal argumento para afirmar que ésta es una lengua en proceso de reviviscencia.

En el subtítulo de Los jóvenes y el uchumataqu advertimos que los jóvenes presentan las mismas huellas que los niños. Igualmente saben los mismos contenidos a nivel de palabras sueltas y algunas frases, y manifiestan la misma habilidad de construir oraciones telegráficas. No obstante, la característica más relevante de este grupo es que demandan novedad de contenidos. Al haber aprendido todo lo que el facilitador podía enseñarles, ya solo se aburren en clases y/o discontinúan su asistencia a ellas. Es con este grupo que las limitaciones de la lengua se evidencian con más vigor; puesto que los jóvenes de alguna manera incitan a que se emprenda labores de reconstrucción lingüística pero consensuados y aprobados por todo el pueblo. Asimismo, son ellos quienes resienten la falta de una unicidad en la pronunciación y morfología de algunas palabras a las ya aparentemente establecidas.

En el subtítulo de Los adultos y el uchumataqu se vislumbra una diferencia marcada en el conocimiento de algunas huellas del uchumataqu según el género y etnicidad del padre o madre. En las mujeres adultas, en su mayoría de origen aimara, detectamos la ausencia de huellas. Al contrario, en los hombres adultos, en su totalidad de origen uru, aún quedan algunos vestigios a nivel de palabras sueltas aprendidas desde iniciativas comunales pasadas. Consecuentemente analizamos las características de la lealtad lingüística que presentan los padres, los cuales aún conservan el deseo por transmitir los pocos vestigios que conocen. En las mujeres nos percatamos de un notorio cambio en las actitudes lingüísticas hacia la lengua de los esposos y ahora de los hijos, cambio que años atrás era poco probable, la tolerancia hacia el uchumataqu.

Igualmente, en este apartado abordamos al grupo, ya conformado, de “los conocedores del uchumataqu” quienes se destacan de los demás adultos y grupos generacionales por su mayor cantidad y competencia en la lengua nativa. En efecto, mencionamos los muchos esfuerzos que el grupo está haciendo para avanzar con el proyecto de reviviscencia: en el plano de documentación lingüística, en el de revitalización, en el de recuperación, en el de reconstrucción, en el plano educativo, en el tecnológico, en el político

social y en el de actitudes lingüísticas. Estos esfuerzos constantes los hacen ser reconocidos como los más comprometidos en el tema de lengua y cultura.

En el subtítulo *Los ancianos y el uchumataqu* recogemos algunos vestigios de la lengua nativa que los ancianos, cuando eran niños, aprendieron escuchándola desde los últimos hablantes fluidos. Estos vestigios se distinguen de las otras generaciones en que aún manifiestan sufijos y otros elementos morfológicos del idioma. Los cuales analizamos a la luz de la documentación lingüística reciente de autores externos al pueblo, como son Katja Hannss y Tomás Huanca. En la última parte de esta categoría, discutimos algunas consideraciones necesarias para no tomar tan positivo la cualidad de asumirlos (solo) como “reservorios de la lengua”.

Los diversos puntos abordados a lo largo de todo el capítulo de resultados nos han permitido comprender la actual situación de la lengua. El término de reviviscencia resume y concentra las particularidades y limitaciones con las que se van enfrentando los iruhito urus conforme avanzan con su proyecto. En ese sentido, podemos aprender mucho de esta experiencia, desde la reflexión de lo que implica afirmar que una lengua “está muerta”, para quién/es lo está y por qué lo está, hasta comprender las distintas soluciones tentativas de los pueblos como esfuerzos extraordinarios, de los cuales pueden no verse las tareas previas, las motivaciones o explicaciones de lo que los llevó a tomar esa decisión; pero indudablemente existen y no fueron fáciles de resolver. Por tanto, no podríamos descalificar sus acciones con el término de “revitalización simbólica”<sup>78</sup> acogiéndonos en una aparente postura de realismo académico, objeciones que usualmente surgen de afuera de la propia comunidad.

Aún necesitamos prestar atención y escuchar “desde dentro” las distintas voces, historias y experiencias de los pueblos con estas situaciones de su lengua, para no lanzar

---

<sup>78</sup> Por un lado, como ya explicamos más arriba, de entrada, el término de “revitalización” no es pertinente para este tipo de situaciones. Por otro lado, consideramos que junto al adjetivo “simbólico” no se hace más que desmerecer otros esfuerzos sobre la estructura, como los de reconstrucción y recuperación lingüística, los cuales esencialmente no pertenecen al ámbito de la revitalización.

críticas tempranas y desalentadoras como las que fuimos oyendo antes, durante y aún después de finalizada la investigación tanto de personas externas como internas<sup>79</sup> al pueblo: “es un engaño”, “lo que saben son solo palabritas”, “es un montaje”, “que de una vez comiencen a hablar, ¿por qué tanto afán en la escritura?”, “se están inventando (palabras)”, “una lengua no puede revitalizarse/revivir desde documentos”, “no van a poder, que aprendan la variante chipaya que es vital” entre otros (Enunciados extraídos en diferentes eventos y charlas. 2016-2017). Prejuicios, opiniones y críticas que se invalidan ante este campo que recientemente se está explorando y ampliando: los estudios y casos de lenguas en reviviscencia nos muestran una nueva rama de comprensión única y diferente donde lo que se creía imposible (revivir lenguas indígenas “muertas”) se está poco a poco haciendo posible. ¡Hay evidencias! El rumsien, el chochenyo, el manx y el mutsun son una muestra de ello.

---

<sup>79</sup> En su totalidad miembros del grupo de “los opositores”.

## CAPÍTULO V: Conclusiones

Las lenguas en reviviscencia involucran enfoques y aplicaciones poco ortodoxos para tratar el problema. Los lingüistas, en general, reaccionamos negativamente ante este nuevo escenario que apela por cuestionar ideologías “éticas” del campo, ideas y teorías ya asentadas en nuestra actividad académica. No estamos acostumbrados a “ver” ni identificar estas realidades, metemos a todas las lenguas indígenas “en el mismo saco” de revitalización, sin comprender que no estamos tratando la raíz del problema, sino retrasando y frustrándonos (a nosotros y a la comunidad) por la aparente falta de resultados del proyecto.

En este apartado, queremos discutir y reflexionar algunos aprendizajes que fueron naciendo, construyendo y consolidándose a lo largo de nuestra investigación. Así los presentamos concentrados en 3 ideas principales:

### 5.1. NUEVAS MIRADAS PARA NUEVAS SITUACIONES

El término de “revivir una lengua” en realidad no es nuevo; se lo ha estado empleando desde que se diera el caso exitoso del hebreo<sup>80</sup>. No obstante, es solo recientemente que se lo ha estado aplicando a situaciones donde se trata con lenguas indígenas que no gozan ya de nativohablantes, tienen relativamente poca documentación lingüística, muchos de sus elementos estructurales se han ido progresivamente perdiendo u olvidando; por tanto, hoy están “incompletas” tanto en la memoria de los recordantes (si los hubiera) como en los documentos. Es decir, actualmente el término intenta responder a este nuevo escenario de aceptación a la diversidad lingüística indígena, el cual promueve el

---

<sup>80</sup> Con las lenguas como el latín y el griego clásico, el término de “revivir” no aplica, ni se lo ha estado aplicando en el presente documento, ya que, en esencia, ambas lenguas están completas en los abundantes documentos existentes. Asimismo, estas lenguas no poseen una comunidad que las reclama como símbolos de su etnicidad, ni la aprende como lengua materna. Características que las diferencian de las lenguas a las que aplicamos el término de revivir, en las cuales se presenta la preocupación, interés o decisión por aprenderlas por cuestiones de identidad y política.

fortalecimiento y autodeterminación de los pueblos en relación a la lengua que consideran(ban) la herencia lingüística de sus antecesores.

Los teóricos de este nuevo campo consideran que, en realidad, se dicotomiza las situaciones de las lenguas. En general, o son blancas o negras. O se hablan o están muertas. Por ejemplo, las categorías de claramente en peligro, seriamente en peligro, o en situación crítica de la UNESCO (2003, pág. 8) solo hacen alusión a que en algún grado se habla la lengua. El que tenga recordantes no afecta a que se considere o no muerta a la lengua; el que se esté haciendo esfuerzos para enseñarla tampoco; se la sigue considerando “muerta” porque ya no tiene hablantes. De tal manera que, en la literatura respectiva, encontramos una marginalización a esta realidad, como si no existiera, y, es más, continuamos llamando “muertas”, y en algunos otros casos “extintas”, a lenguas que están en este *continuum*, donde los niños ya la están otra vez comenzando a aprender e incluso a hablar. Wesley (2012) da cuenta de esta realidad con la lengua miami que estaba considerada “extinta” pero que hoy ya tiene nuevos hablantes, y él es uno de ellos. Pese a esto, fuentes internacionales<sup>81</sup> como la UNESCO (2018), en su sitio web, la siguen considerando con vitalidad extinta.

En Bolivia, ya hay varias lenguas que han sido declaradas “muertas”. Por ejemplo, de las que se hallan oficializadas en la Constitución, el puquina, el guarasu’we y el toromona (CAMBIO, 2017). El caso del itonama es especial ya que para el 2009 se encontraba en pleno proceso de extinción, con solo dos hablantes ancianos y muy pocos recordantes, según el Atlas sociolingüístico de América Latina (2009). Igualmente, el canichana, junto al

---

<sup>81</sup> Según el Ethnologue, esta lengua hasta el 2005 tenía la categoría de extinta con los comentarios de que había algunas personas que conocían ciertas palabras y frases y que un programa de revitalización estaba en progreso. Para la versión del 2009, el Ethnologue quitó la categoría de extinta a raíz de múltiples discusiones con la población y especialistas que la estaban aprendiendo; aunque seguía informando los mismos comentarios (programa de revitalización en progreso, solo algunos conocen ciertas palabras y frases, y que no había personas que la tuvieran como su L1 desde 1996). Actualmente, la página continúa publicando que el miami no tiene hablantes fluidos como su L1 desde 1962 (Ethnologue.com, 2018). No obstante, Hinton (2001) sostiene que sí, los hijos más jóvenes de Daryl Baldwin, lingüista indígena miami, la tienen como su primera lengua y así hay otras familias con las que se está intentando recrear una comunidad de habla.

uchumataqu y el chholo (no consideradas en el estatuto) tienen la categoría de “extintas” (Crevels & Muysken, 2009).

No obstante, tres de estas lenguas ya cuentan con sus respectivos técnicos de ILC’s con los que, además, se han emprendido la labor de nidos lingüísticos: 2 con los canichana, 1 con los itonama, y 1 “en proceso” con el uchumataqu (IPELC, 2017a) habida cuenta que, para el desarrollo de esta acción, es necesario contar con hablantes<sup>82</sup>. Por ello, tal situación demuestra una falta de comprensión y tratamiento de las lenguas indígenas consideradas con muerte lingüística. De ahí, la necesidad de profundizar el concepto de reviviscencia para el caso de nuestras lenguas.

Es necesario comprender que la reviviscencia no se reduce a incorporar a un/a ILC e implementar un nido bilingüe (o afirmar que se está implementando uno) para una lengua considerada muerta u extinta. Para asumir que una lengua está en proceso de reviviscencia necesita tener las siguientes condiciones: 1) la existencia de recordantes de la lengua, 2) lealtad lingüística del pueblo para volverla a hablar, 3) acciones que trabajen sobre la estructura de la lengua y su proceso de enseñanza (recuperarla y reconstruirla) y 4) nueva generación de aprendientes de la lengua. Es menester tener cuidado y no caer en los peligros de asumir que dos acciones, como contar con un técnico ILC e implementar un nido, bastan para revertir una situación de esta índole. Es necesario que los cuatro componentes trabajen de forma interdependiente para que pueda funcionar primero un proceso de reviviscencia

---

<sup>82</sup> Para la IPELC, un nido bilingüe es “un esfuerzo *de inmersión en la lengua indígena originaria*, su principal método es *la transmisión natural de la lengua*, sus beneficiarios primordiales son niños y niñas de cero a cuatro años de edad” (IPELC, 2017b, pág. 37). Más tarde añade que éste es un espacio “donde las niñas y los niños pequeños *oigan hablar la lengua originaria a las personas que todavía la hablan (abuelas, abuelos, madres, padres y otras personas adultas) para que crezcan como nativo-hablantes* de su propia lengua indígena originaria (...) en territorios donde ambas [lengua y cultura] ya están en situación crítica, en peligro y en situación vulnerable” (pág. 37) [Subrayado mío]. Es decir, por un lado, el nido es un esfuerzo de inmersión, a través de la transmisión oral desde personas hablantes de la lengua indígena. Por otro lado, aunque se reconoce que ésta se puede implementar en territorios donde la lengua está en situación crítica, en peligro y en situación vulnerable (en cualquiera de estas tres situaciones se cuenta aún con hablantes) se tiene nidos bilingües con lenguas que ya no cumplen con esta condición elemental, la de tener un nativohablante que pueda transmitir la lengua indígena o propiciar la inmersión.

lingüística, desarrollar (nuevos) hablantes y con ello implementar acciones que los incorporen para trabajar la revitalización en el sentido que la teoría tradicional lo describe.

Por tanto, podemos concluir que, en Bolivia, aún se desconoce cómo tratar a estas lenguas. Por eso, las leyes políticas y educativas incitan a recuperarlas como patrimonios en un sentido mucho más simbólico porque no mencionan cómo ni dan pautas. Así, las acciones que se promueven desde el Estado y sus organizaciones apuntan a procesos de revitalización tradicional<sup>83</sup> de educación bilingüe, nidos bilingües, de elaboración de materiales o de normalización (producción de alfabetos). Al respecto, Grenoble y Whaley (2006) mencionan que estos esfuerzos, haciendo una evaluación honesta, no están resultando en procesos de revitalización “exitosas”. Es decir, si aun habiendo amplia información y estrategias para tratar el tema de revitalización lingüística, y aún no tenemos métodos que garanticen su uso en un futuro; cuánto más difícil será tratar el tema de lenguas en reviviscencia ya que la relativa información que existe (en su totalidad en idioma inglés), no se la conoce, ni los casos, ni los problemas, ni sus obstáculos comunes.

En general, no tenemos las referencias necesarias para percatarnos de este nuevo escenario que ya se está manifestando en nuestro territorio. Por ende, no sabemos cómo enfrentarla más que acudiendo a acciones de revitalización, para frenar el desplazamiento y muerte lingüística nuestros referentes están marcados con este tipo de iniciativas. En efecto, esperamos tener resultados comunicativos propios de la revitalización y cuando no se cumple se considera que el proceso es imperfecto o se lo califica como “un montaje” (CP. ITP. 12.02.2017) desde la misma percepción de algunos comunarios. Dicho de otra manera, ni los lingüistas ni las comunidades indígenas comprendemos cómo tratar la lengua en este escenario, por tanto, como los primeros lo llaman revitalización, al interior de los pueblos hay personas que muestran una disconformidad con los escasos progresos que no alcanzan aún a un nivel comunicativo de revitalización. Una lengua como el uchumataqu está en un

---

<sup>83</sup> Revitalización tradicional en el sentido de contar con nativohablantes de la lengua que puedan sostener estrategias como la inmersión lingüística, educación bilingüe, nidos bilingües, etc.

proceso diferente y complejo como es el de reviviscencia; de allí nuestra persistencia a sumergirnos en esta otra mirada.

## **5.2. LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA EN LA REVIVISCENCIA LINGÜÍSTICA: HABLAR DESDE LAS LETRAS**

La importancia de las lenguas indígenas que estén en proceso de revitalización es muy diferente a la que tiene para la reviviscencia. Las lenguas indígenas que aún tienen hablantes pueden prescindir de la escritura para que otras personas la aprendan u adquieran ya que se la puede escuchar y hablar en algún momento u espacio. Esto porque el fin es la comunicación oral y en realidad “las personas que generalmente hablan en su lengua no la saben escribir porque no hay necesidad” (Sichra, 2006, pág. 111). Asimismo, en caso de que se la quiera enseñar en la escuela, se puede fácilmente partir de lo oral y luego, según sean las demandas, asumir la escritura. En resumen, la escritura no es indispensable para aprender una lengua indígena que goza de hablantes y está en revitalización.

En casos de lenguas en proceso de reviviscencia, la importancia de la escritura cambia porque ¿cómo se pudiera aprender una lengua indígena que no está en el entorno, los recordantes no la utilizan y solo hay registros documentados mediante la escritura?

En Iruhito, se depende de la escritura para cualquiera de sus procesos de reviviscencia idiomática. Tanto para enseñar como para aprender, en el aula se recurre a la escritura para que los niños almacenen y memoricen léxico de la lengua. La documentación principal que actualmente sirve como fuente de contenidos, el cuaderno del facilitador, ha sido recogido en código escrito. Para la reconstrucción y recuperación de la lengua (en concordancia con la enseñanza) se ha priorizado elaborar un alfabeto consensuado y avalado por el pueblo. Para desarrollar materiales educativos, igualmente se recurre a este código. En síntesis, a falta de insumos inmediatos de la lengua, se recurre a producir y decodificar desde lo escrito.

La escritura para las lenguas en reviviscencia es sencillamente imprescindible en sus etapas iniciales. Por ejemplo, algún miembro del grupo de los comités de lenguas tiene que saber decodificarla desde los documentos y traducirla con sus equivalentes a la lengua de prestigio en el pueblo, como hicieron la indígena Quirina Luna junto a la lingüista Natasha Warner (2007) con la lengua mutsun al inglés. Igualmente, Linda Yamane (2001) partió primero de la lectura-escritura para comenzar a entender la lengua de sus ancestros, el rumsien, a partir de un análisis gramatical. Seguidamente, aprendió su pronunciación desde libros. Es decir, con lenguas en reviviscencia se empieza contrariamente al orden natural<sup>84</sup> (clásico) en el que desarrolla la lengua un niño, yendo de lo escrito a lo oral y no de lo oral a lo escrito.

Ahora, cabe traer a discusión el carácter agobiante para los niños de insistir de manera compulsiva en “lo escrito correctamente”, lo cual puede manifestarse durante la enseñanza. Sobre este aspecto, no encontramos literatura que la aborde desde las lenguas que investigamos. No obstante, este es un problema común que se manifiesta con otras lenguas indígenas, así lo relata Inge Sichra (2006) con el quechua.

Durante nuestras observaciones y entrevistas, evidenciamos que tanto el facilitador ITG como el profesor MAJ no atosigan a los estudiantes exigiéndoles una perfecta ortografía. De allí que los niños no vean negativamente a la escritura; es más, la ven de una manera muy positiva ya que la consideran un vehículo a la pronunciación y para recordar su forma: “En clase repetimos, repetimos así. Pero no siempre nos recordamos y rapidito olvidamos, luego estamos diciendo “*kayuy*” (significa hermana, pero mal pronunciado) pero si veo mi libro o mi cuaderno, igualito ya estoy diciendo, *k'ayuy*” (Ent. CHS. 25.09.2017). Por tanto, la indispensabilidad de la escritura en las primeras etapas de reviviscencia se justifica no por el carácter normativo, sino por la necesidad de contar con

---

<sup>84</sup> Brown (2000) sostiene que el orden natural para aprender una lengua es primero escuchar (para entender), luego hablar, leer y por último escribir.

una forma práctica para representar la lengua y tenerla como registro y recordatorio de la pronunciación; lo que para Vygotsky (1985) es el simbolismo de segundo grado.

Al contrario, un aprendizaje que reflexionamos a lo largo de la investigación, es que el carácter normativo de la escritura sí debe exigirse a aquellos responsables de la educación de la lengua indígena en reviviscencia. El grupo que asuma sobrellevar el proyecto no puede estar exento de conocer profundamente la gramática que refleje la pronunciación consensuada de la lengua puesto que estos serán los que la enseñarán. Ellos deben saber reconocer el sonido que escuchan para no fallar y confundir a los niños. Habilidad que está perfeccionando ITG con el uchumataqu gracias a sus experiencias pedagógicas previas y, sobre todo a su actual labor de facilitador.

En síntesis, el tratamiento de las lenguas en reviviscencia está marcada principalmente por la escritura. El hecho de intentar revivir una lengua desde los aportes de los recordantes y, más aún desde los documentos existentes genera una reacción negativa e incrédula de los lingüistas quienes asumen que no es ético ni creíble el proceso, porque el aprendizaje de la lengua ocurre sin la participación de nativohablantes y/o reciben inputs de alguien que ni tiene fluidez en esa lengua (Warner, Luna, & Butler, 2007). En otras palabras, se cuestiona y muchas veces desalienta a los pueblos que quieren e intentan revivir una lengua que ya no tiene nativohablantes y solo tiene disponibles documentos escritos.

Imaginemos cuántas lenguas hoy no las pudiéramos ni siquiera escuchar si personas como Daryl Baldwin (con el miami), Juliette Blevins junto al comité lexicón (con el chochenyo), Quirina Luna y Natasha Warner (con el mutsun), Linda Yamane (con el rumsien) y el grupo de los conocedores del uchumataqu, etc. hubieran escuchado estos prejuicios y posturas. Coincidimos con los autores mencionados en que, en cualquier caso, la motivación, el esfuerzo y el trabajo en equipo dictaminarán la última palabra.

### 5.3. PUNTEOS SOBRE LA LEALTAD LINGÜÍSTICA

Para los iruhito urus, la identidad cultural se construye en torno a su lengua uchumataqu. En sus discursos y en sus esfuerzos (por enseñarla, por tratar de completar y/o reconstruir su estructura lingüística, en investigarla y recuperarla desde recordantes) se evidencia la intencionalidad de volver a hablar su lengua, al menos la nueva generación de aprendientes así lo manifiesta. Esto contradice la percepción de algunos autores como Luis Enrique López (2015) y Pedro Velasco (en una entrevista el 2016), para quienes su revitalización alcanzaría solo a un nivel simbólico, en el mejor de los casos.

Nos interesa, no obstante, discutir esta postura (¿o percepción?) y preguntar ¿Qué significa una revitalización simbólica?, ¿cuándo una revitalización deja de ser simbólica y pasa a un plano de revitalización “real”? y ¿quién decide si es una o la otra?

Sobre el significado, López entiende su finalidad simbólica como que ésta solo:

(...) busca cumplir con un número de funciones, por lo general, vinculadas con el fortalecimiento identitario de los miembros del pueblo (...) puede limitarse a los saludos y a algunas expresiones básicas, pues subyace la intencionalidad política de presentarse, en público, como indígena, para lo cual resulta indispensable decir algo en la lengua amenazada. (2015, pág. 207)

Asimismo, Escalera, en su estudio sobre la inserción de la lengua chipayataqu en territorio de los Urus del Lago Poopó, emplea el adjetivo en el sentido que:

(...) es simbólico porque la intención de los comunarios urus es tener conocimiento de saludos y conversaciones cortas que les sirva para recibir autoridades en las comunidades (...) según los comunarios, la lengua no es el único patrón, ni el principal requisito para ser uru, porque el hecho de aceptar que son urus y vivir como uno basta. (2018, págs. 140, 141).

Ambos autores consideran que en una revitalización simbólica se puede limitar a conocer los saludos, expresiones básicas y/o poder construir conversaciones cortas. El objetivo de ello, es, sobre todo, para mostrarse y presentarse ante otros como un pueblo indígena particular. Es decir, la lealtad lingüística de estos pueblos no correspondería a una

lealtad instrumental (uso social de la lengua) sino solo a una lealtad valorativa (discursiva) porque representa una identidad colectiva (Castelló, Ciscar, González, & Pérez, 2001).

En ese sentido, podríamos conjeturar que una revitalización simbólica pasa a ser una revitalización “real” cuando sobrepasa de la intención de querer mostrarse ante otros como un pueblo que tenía otra lengua antiguamente y la comienza a aprender más allá de solo frases, saludos y/o memorizar conversaciones. Así, el rasgo diferenciador llegaría a presentarse en el nivel instrumental, donde al menos se intente dar un uso a la lengua aun cuando no haya un público a quién mostrarse. En nuestra comprensión, es el tipo de lealtad lingüística el que marca cuando es una revitalización simbólica o real.

En Iruhito, el tipo de lealtad lingüística y, por ende, la forma de percibir sus esfuerzos con la lengua como reales o simbólicos, es distinto en cada grupo generacional. Con la aclaración de que, para los autores mencionados, el concepto es revitalización, pero para nosotros reviviscencia, pasamos a caracterizar el tipo de lealtad lingüística:

- En los niños, la reviviscencia es real porque las huellas del uchumataqu que conocen la practican, en aula o bajo provocación. Igualmente, su lealtad es instrumental porque continúan aprendiendo el uchumataqu aun cuando no haya extranjeros o festividades donde “demostrar” que saben la lengua.
- En los jóvenes, en algunos más que en otros, la tendencia apunta más a una reviviscencia simbólica porque, aunque continúan asistiendo a clases de lengua, no la emplean tan fácilmente como los niños; la lealtad es solo a nivel valorativo (discursivo).
- En los adultos varones hallamos una lealtad valorativa porque aún conservan el deseo por transmitir los pocos vestigios que conocen a los hijos, pero su reviviscencia es simbólica porque tampoco hacen el esfuerzo por aprender más de lo que conocen.
- En las adultas mujeres (en su mayoría aimaras) no hallamos ni lealtad ni esfuerzos de reviviscencia, solo una autoconsciencia lingüística y tolerancia.

- En los ancianos, tampoco encontramos indicios de lealtad o de acciones de reviviscencia; estos solo se restringen a ser reservorios.
- En los conocedores del uchumataqu destacamos la fuerte lealtad valorativa e instrumental hacia el uchumataqu. Asimismo, las acciones que se realizan en torno a la lengua están relacionadas a una reviviscencia real porque intentan reconstruirla, recuperarla y enseñarla, pero se podrían potencializar en el uso cotidiano.

Para terminar, nuestra última pregunta ¿quién decide si es una o la otra? Claramente el uso del término para López (2015), Velasco (Entr. 2016) y Escalera (2018) es producto de un hallazgo de la investigación. No obstante, esta continúa siendo una interpretación del investigador. Es preciso indagar si los autores preguntaron directamente al pueblo su autopercepción de la revitalización y a qué finalidad querían llegar. Por supuesto, puede presentarse que los comunarios afirmen un propósito en su discurso y en sus hechos tengan otro. Aun así, es necesario preguntarles de forma directa porque pudiéramos caer, inconscientemente y sin malas intenciones, en el riesgo de calificar y categorizar su realidad “desde arriba” bajo el rol del especialista.

Cuando examinamos la autopercepción del pueblo Iruhito sobre su proceso y cómo se sentían ellos sobre la categoría de “revitalización simbólica” a la que los colocaban los especialistas, nos respondieron con frases que evocaron su incomodidad con el término:

Nosotros queremos aprender uchumataqu para toda la vida, que los niños aprendan para ser hablantes aquí, ellos tienen que saber hablar en nuestra lengua pues ya en el futuro. No sería para el turismo nomás, para un ratito. Eso sería un engaño nomás para el pueblo, ¿para el turismo nomás? No pues, tiene que practicar, hablar, para todo le tiene que servir. (Ent. ITG. 25.09.2017)

Para comunicarnos entre hermanos en nuestra lengua uru (*queremos la revitalización*). No simbólica, no usar un ratito. Algunos hermanos claro un rato se ponen su vestimenta y la gente piensa que habla bien, perfectamente la lengua, pero, en realidad, no es siempre así. En las actividades tenemos que practicar, aunque no llevemos la vestimenta, la cosa es lo que tienes en el corazón. La consciencia es uru, puedes hablar, puedes cantar, puedes escribir, puedes tocar la música, puedes hacer

tus actividades, pero eso es el uru, lo que puedes demostrar así en la práctica. (Ent. IRC. 13. 09.2017)

Para los Iruhito Urus, revitalización simbólica no expresa la verdadera intencionalidad del proceso en torno a su lengua. “No es para usarla un ratito”, “sería un engaño nomás para el pueblo” son maneras despectivas con las que se estuviera viendo a su proyecto si se continúa empleando el término para categorizar su realidad. Por tanto, podemos deducir que el término, en este contexto, es una categoría asumida por lingüistas “desde afuera” del pueblo, y al parecer, son ellos los que deciden cuando una situación es simbólica o real.

## **CAPÍTULO VI: Propuesta: “Creemos un nuevo hablante”**

### **6.1. INTRODUCCIÓN**

La presente propuesta surge a raíz de los resultados encontrados en nuestra investigación durante el 2016-2018. Los hallazgos evidencian que las generaciones de niños y de jóvenes son las que más interés y habilidades lingüísticas manifiestan, es por esta razón que nos centramos en esta población. Asimismo, el grupo de los conocedores del uchumataqu, por su alta lealtad lingüística, compromiso, convicción y deseo que tienen por revivir su lengua ancestral, son los sujetos que se encargarían de esta acción.

Pensar en una revitalización o reviviscencia que parta de la familia o la comunidad no es factible. Las familias del pueblo de Iruhito Urus están conformadas, en su mayoría, por padre uru y madre aimara; siendo así que los padres varones migran para la subsistencia familiar dejando en la comunidad a la madre y a los hijos. Las generaciones de adultos y ancianos no podrían liderizar el proceso; los primeros porque trabajan y no tienen el tiempo necesario para dedicarse a aprender la lengua, y los segundos (que tienen algún conocimiento sobre la lengua) ya están muy mayores y/o cansados para hacerse cargo.

Es necesario también mencionar que, para liderizar la propuesta, se necesita algún grado de conocimientos especializados de lingüística y metodología. Para llevar a cabo el objeto de la propuesta, o siquiera iniciarlo, se necesita conocer qué falta de la lengua para recuperar o en su caso reconstruir lo que falta. Ambos son procesos que ya han experimentado los conocedores de la lengua. Sin embargo, cualquier comunario puede sumarse a la propuesta en un primer momento como participante antes que como líder.

### **6.2. PROBLEMA**

Como mencionamos en el capítulo de resultados, las huellas del uchumataqu en los niños y jóvenes alcanza un nivel de palabras sueltas y algunas expresiones hasta llegar a la construcción de oraciones telegráficas. El principal problema que detectamos es que la

metodología impartida por aquellos que enseñaron y enseñan la lengua es que ésta genera más una memorización y repetición de vocabulario (a manera de listas de palabras) que el desenvolvimiento en una situación comunicativa. De esta manera, la presente propuesta intenta aprovechar aquello que ya conocen y potenciarlo en situaciones reales de uso. Es decir, la demanda general tanto de niños como de jóvenes y algunos padres urus es que estos hablen y desarrollen la fluidez en la lengua.

Esta demanda comunicativa, no obstante, tiene sus limitaciones en la lengua. El uchumataqu, al no estar completo en su estructura, aún necesita de esfuerzos que se concentren en la recuperación y reconstrucción lingüística. Por tanto, ante esta realidad, existe la necesidad de proponer alternativas metodológicas que guíen un accionar que trascienda de un aprendizaje memorístico de aula (gramática y frases sueltas y/o descontextualizadas) además de la dependencia a la escritura.

Por tal razón, consideramos que se puede comenzar a dar respuesta a esta demanda a través de situaciones recreadas (en un inicio) en la lengua, para lo cual se puede acopiar el corpus necesario en torno a una situación en específico como es la caza y la pesca, ambas prácticas características de los urus iruhitos. Dicho de otro modo, aún es imposible hablar la lengua uchumataqu de modo fluido en la cotidianidad, de allí que necesitemos comenzar por algo pequeño como una situación culturalmente referencial. Es así que la presente propuesta tiene como objetivo crear un espacio donde los niños y jóvenes pongan en práctica aquello que aprendieron en aula, puedan potenciar sus conocimientos de la lengua y, sobre todo, un espacio donde, a diferencia de todas las acciones hasta ahora emprendidas, se le dé un uso funcional a la lengua. Espacios estratégicos que en adelante entenderemos como nicho lingüístico<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup> En sociolingüística, las pocas definiciones del nicho lingüístico lo precisan como una acción de revitalización, en la cual se promueve la inmersión y transmisión. Mosonyi, Barbella y Caula (2004) se refieren a los nichos como una estrategia similar a preescolares familísticos, donde se promueve el “aprendizaje por inmersión (...) [es decir, el niño] adquiere la lengua de sus antepasados [los ancianos de la etnia] como si se tratara de su lengua materna (...) siempre y cuando la ‘inmersión’ se extienda por lo menos a seis horas diarias” (2004, pág. 81). No obstante, Echeverri y Romero (2016) proponen otra comprensión más acercada a la

En perspectiva, seguir esperando a que toda la lengua se complete en su estructura equivaldría a 1) desaprovechar los recientes logros con el facilitador ITG: facilidad y espontaneidad para recordar lo aprendido y la construcción de oraciones telegráficas, 2) derrochar la actual situación lingüística, social y educativa del pueblo propiciante y tolerante de la reivindicación de la lengua, y 3) no aprovechar a los recordantes del uchumataqu vivos y/o residentes en el pueblo, además del agrupamiento y compromiso de los conocedores del uchumataqu. Tras haber evidenciado *in situ* el escenario que rodea a la lengua, pensamos que es momento para desafiarnos, asumir los retos y traspasar el umbral de recordante a hablante.

### **6.3. FINALIDAD**

- Superar un nivel de reviviscencia del uchumataqu a un nivel de revitalización lingüística.

### **6.4. OBJETIVOS**

#### **6.4.1. Objetivo general**

- Generar nuevos hablantes<sup>86</sup> del uchumataqu en el pueblo Iruhito Urus del departamento de La Paz

---

nuestra: los nichos especializados o pequeños y específicos espacios donde a la lengua se la mantenga viva. Nosotros, para la presente propuesta, vamos a deconstruir y conjugar ambas comprensiones y la entenderemos como una estrategia de reviviscencia, en la cual se reenfoquen los procesos de recuperación y reconstrucción para una actividad específica; en la cual el objetivo inmediato es el uso de la lengua durante y en esa actividad.

<sup>86</sup> La categoría de “nuevo hablante” ha sido ampliamente utilizada para referirse a usuarios de lenguas con diferentes circunstancias de adquisición o aprendizaje de lenguas. Además de manifestar niveles distintos en su competencia lingüística; los cuales muchas veces transgreden los perfiles socioculturales ideales e imaginados porque van más allá de lo auténtico, lo legítimo y el correcto uso de la lengua. O’Rourke, Pujolar y Ramallo (2015) emplean la etiqueta para describir a individuos con poca o ninguna exposición a la lengua minoritaria desde el hogar o la comunidad, pero que, en cambio, lo adquieren u aprenden desde programas educativos bilingües, de inmersión, o proyectos de revitalización. Nosotros emplearemos este mismo término, opuesto a “nativohablante”, para aludir a aquellos sujetos que aprenden su lengua ancestral tras haberla sustituido por otra, pero desde una educación formal; los cuales pueden manifestar repertorios, habilidades y prácticas lingüísticas limitadas (Smith-Christmas, Ó Murchadha, Hornsby, & Moriarty, 2018).

### **6.4.2. Objetivos específicos**

1. Contribuir al proceso de aprendizaje de la lengua uchumataqu con el establecimiento de espacios de uso.
2. Identificar los recursos lingüísticos necesarios para generar diálogos y conversaciones en las actividades de caza y pesca.
3. Promover el uso (interacción) de la lengua uchumataqu en nichos lingüísticos con niños y jóvenes.

### **6.5. JUSTIFICACIÓN**

La importancia de la propuesta de implementar nichos lingüísticos en Iruhito es proveer espacios culturalmente apropiados para la práctica y uso del uchumataqu. Nuestra primera y principal preocupación es prevenir que los recientes aprendizajes y habilidades logrados tras las clases formales del uchumataqu se pierdan u olviden. Se necesita un espacio específico para la lengua, donde no solo se repita palabras y frases a modo de listas de palabras dentro un aula, como nuestros resultados muestran que está sucediendo durante las clases formales, sino momentos donde se integre diversos contenidos contextualizados con fines comunicativos.

Un segundo aspecto lo encontramos en la necesidad de integrar los resultados de la recuperación y reconstrucción lingüística focalizándonos en el desarrollo y uso de la lengua. De parte de niños y jóvenes hay una demanda para fortalecer y desarrollar la lengua ya que consideran que es muy poco el tiempo que la practican en la escuela o durante algunos talleres. Ellos están conscientes de que estas acciones no son suficientes, así lo cuenta el joven IFL: “llevamos talleres en todo el colegio, allí aprendemos la lengua, pero ya se olvidan los estudiantes, no es fácil aprender una lengua. Entonces habría que fortalecer más cosas y así, lo que nos hace más falta es practicar, dialogar” (Conv. 14.08.2018). El nicho nos permitiría introducir los resultados de la recuperación y reconstrucción a manera de

espacios de prueba, donde el objetivo sea el diálogo y conversación en la lengua a la par de vincularlos con la práctica de diversos contenidos ya aprendidos y por aprender.

Un tercer elemento relevante que avala la importancia y necesidad de implementar los nichos lingüísticos en la caza y la pesca es el concepto de unicidad de la lengua. ¿Qué es lo que hace singular y única a una lengua?, ¿por qué tiene que existir esta lengua en específico? ambas son preguntas que es preciso hacernos, para entender a cabalidad la importancia de seguir luchando por lenguas que aparentemente se encuentran en el recuerdo. Si bien estas cuestionantes han sido respondidas de manera general, desde una perspectiva comunicativa y sociocultural, es momento de reconocer la particularidad ecológica-cognitiva específica a cada lengua.

En el uchumataqu esta característica se concentra en el conocimiento profundo de ecosistemas de vida lacustre (fauna y flora) así como en las actividades, aún cotidianas, de caza, pesca y recolección de alimentos en agua dulce. Los iruhitos son el único pueblo andino que actualmente tiene estas condiciones y características de vida en torno al lago<sup>87</sup>. De allí que la propuesta por introducir el uso (interacción) del uchumataqu en sus actividades peculiares y característicos de su cultura vayan en esta sintonía de unicidad lingüística.

De este modo, empezar a usar la lengua en una práctica singular y propia de la cultura nos permitirá especializarla en esa actividad. Hasta ahora, se ha estado intentando revivir el idioma a partir de modelos copiados del castellano, donde antes de recuperar lo que aún se recuerda de ella, se crean neologismos para imitar los contenidos del castellano, por ejemplo, los puntos cardinales, los colores, algunos términos como profesor, leer, escribir, etc. En otras palabras, aún sin saber cómo, dónde o cuándo usarlos se insiste en primero

---

<sup>87</sup> Si bien los chipayas también tuvieron estas características en la antigüedad, hoy mantienen rasgos agropastoriles y de tierra (Zurita & Escalera, 2016). Del mismo modo, los Urus del Lago Poopó, aunque mantuvieron las prácticas lacustres entorno al Lago Poopó hasta que éste se secara el 2016, hoy están aprendiendo el chipayataqu (Escalera, 2018). Por tal razón, aunque sus prácticas culturales eran y son esencialmente lacustres; hoy su lengua, el chipayataqu, no expresa tal riqueza léxica.

construir un léxico que no pertenece propiamente a la cultura ni a la lengua. Los nichos lingüísticos nos permitirán recrear el espacio o mundo simbólico donde el uchumataqu expresa(ba) amplia riqueza léxica y, por tanto, desarrollar la comunicación (interacción) a partir de éstos.

Finalmente, otro motivo que justifica la propuesta es que los Iruhito Urus se mantienen fervientes en la idea de que su lengua se hable de nuevo. El que hayan logrado que los niños y jóvenes pueden formar oraciones telegráficas sin la existencia de nativohablantes es la razón principal para alegar que pueden aspirar a que el uchumataqu se escuche hablar fluidamente. Está claro que esperar a que vuelva a ser su lengua cotidiana aún es una ambición de largo aliento, y los comunarios están conscientes de eso. Sin embargo, podemos apuntar a cristalizar los discursos y esfuerzos en pequeños espacios donde a la lengua se la mantenga viva.

## **6.6. METODOLOGÍA**

### **6.6.1. Fundamentos teóricos**

La finalidad de la presente propuesta es superar el nivel de reviviscencia. Para tal fin, planteamos generar nuevos hablantes a partir del establecimiento de espacios de uso, por ende, nuestro énfasis es en el desarrollo de la comunicación en uchumataqu. Para alcanzar tal propósito o siquiera emprender el proyecto, nos es preciso trabajar desde tres fundamentos teóricos: el estructuralismo, el funcionalismo y el interaccionismo simbólico. Asimismo, la perspectiva bajo la que concebimos la lengua y su aprendizaje.

El estructuralismo, para responder al estado incompleto de la lengua. Descendiente de la corriente positivista, esta teoría asume a la lengua separada del sujeto, es decir como objeto para ser estudiado. Saussure (1962) proponía que se puede separar la base estructural (el sistema lingüístico) del sujeto que hace uso de ella, en otras palabras, existe una dicotomía entre lengua y habla.

Bajo esta teoría nos es posible considerar que la lengua puede ser completada con un enfoque estructural (Cabrera, 2014), el cual establece que el lenguaje, al estar dividido en varios componentes o partes que interactúan unos con otros, puede ser desfragmentado para comprenderlo e interpretarlo, o en nuestro caso, recuperarlo y reconstruirlo a nivel de su sistema gramatical, reglas, orden de palabras, etc. Los aportes de la documentación lingüística, incluso aquellos que para Flores y Farfán caen en el entendido de una “visión museística” (2012, pág. 32) por su relación directa a la lingüística descriptiva, serán fundamentales por la enorme cantidad de información y datos recogidos. Conocer el corpus de la lengua, entidad que actualmente nadie conoce del todo, se convierte en una finalidad de esta teoría.

El funcionalismo, para responder a la falta de comunicación en la lengua. Descendiente de la ciencia interpretativa y con los aportes de la psicolingüística y la sociolingüista, esta teoría asume que la lengua no puede ser solo estructura e insiste en la correspondencia entre lengua y sujeto. Existe una “pertinencia a la comunicación” (Clairis, 1996, pág. 73) de todas las lenguas, lo cual significa que la capacidad principal y básica de cada lengua es la comunicación entre seres humanos. Es aquí donde la sociolingüística cobra especial trascendencia ya que la comunicación es esencialmente social.

De esta manera, para desarrollar lo que Dell Hymes (1972) llama competencia comunicativa, o “*competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner*”<sup>88</sup> (1972, pág. 277), es esencial que la lengua esté en uso. Por tanto, la finalidad del empleo de esta teoría es comenzar a usar la lengua en situaciones reales, donde el fin sea la comunicación en una determinada situación, donde existan participantes con propósitos no solo descriptivos-memorísticos, sino también explicativos de los eventos y correspondientes a un contexto. Así, desarrollar competencias y/o capacidades comunicativas a nivel individual y social es el objetivo que perseguimos.

---

<sup>88</sup> Competencia relacionada para saber cuándo hablar, cuándo no, y también sobre qué hablar con quién, dónde y de qué manera. [Traducción mía]

El interaccionismo simbólico, para resolver cuestiones semánticas, sociales y culturales. Descendiente de una corriente psicosocial, esta teoría concibe que la comunicación no es solo la transmisión de mensajes, así como tampoco es enunciar un “guion” de estructuras lingüísticas con sentido y recibir un feedback; sino, es algo mucho más grande y más complejo: es una interacción social. Rizo (2006) parafraseando a Goffman (1972) nos dice que las interacciones “son la realización regular y rutinaria de los encuentros, o, dicho de otra forma, son situaciones sociales completas, lo cual las aleja de los meros actos lineales de transmisión de información”. En concreto, desde esta corriente la comunicación es interacción.

En términos generales, el interaccionismo simbólico es la negociación de significados (Carabaña, 1978). Blumer (1969), quien acuñó el término por primera vez, basa su teoría en tres premisas: 1) el ser humano actúa en función de los significados que les atribuya a las cosas, 2) el significado de las cosas surge o se deriva de la interacción social con otros, y 3) los significados se modifican y/o manipulan según las interpretaciones que se vayan desarrollando en interacción. En otras palabras, esta teoría sostiene que la interacción trabaja sobre significados constantemente dinámicos en un mundo abstracto o simbólico.

Básicamente las premisas del interaccionismo simbólico nos permitirán evitar que frases, oraciones y palabras sean memorizadas, como listas de diálogo, luego enunciadas durante la caza y la pesca; y asumir que esto ya es hablar en la lengua. Esta teoría nos ayudará a evitar caer en la temida categoría de lo que los iruhitos entienden como “revitalización simbólica” o, en sus palabras, un autoengaño, donde solo se memorizan algunos términos para “el otro”, ya sea un visitante o un extranjero. Dicho de otro modo, bajo esta teoría estamos conscientes que expresar un diálogo prediseñado no es hablar en la lengua o más aún, comunicarse en la lengua. Evidentemente es un paso ambicioso, pero la negociación de significados se da en interacción; lo cual consideramos será posible que

sucedan progresivamente durante el nicho lingüístico, mientras se promuevan a los participantes a construir nuevas y creativas expresiones según vayan aprendiendo otras más.

Finalmente, es importante remarcar que las tres posiciones teóricas mencionadas no las asumimos como aisladas sino como interdependientes. Nuestro fundamento principal es el funcionalismo y el interaccionismo simbólico, pero no podemos negar la realidad de que toda comunicación se realiza con estructuras lingüísticas. De allí la necesidad de recomponer tanto el corpus como la función social (uso comunicativo) del uchumataqu, inicialmente en actividades de caza y pesca, donde esperamos lograr que progresivamente vayamos desarrollando la interacción (negociación de significados) creativa y espontánea en la lengua.

### ***Perspectiva de la lengua y su aprendizaje***

La vitalidad de una lengua se la mide en relación no solo a sus hablantes, sino a las funciones que cumple dentro del grupo (UNESCO, 2003). Pero si no cumple funciones y no tiene vitalidad, ¿cómo aprendemos una lengua que no se habla en el contexto? Para responder a ello la propuesta que se presenta recupera como fundamentos teóricos la pragmática en la adquisición de la lengua y las funciones del lenguaje que establece Halliday (1975).

El estudio del lenguaje infantil se ha asentado sobre la base de teorías conductistas de aprendizaje aplicadas al comportamiento verbal. “El conductismo considera el aprendizaje como una serie de esquemas de conducta del tipo “estimulo– respuesta” que son accesibles a la observación, están ordenados y resultan predecibles -hábitos-“ (López Á. , 1988, pág. 43). Para Skinner (1957) el punto de partida de la conducta verbal del hombre no difiere en sus leyes de otros tipos de conducta ya que todas tienen las mismas leyes de asociación de estímulos respuesta. Así, el aprendizaje de las estructuras lingüísticas guarda estrecha relación a la imitación que se realiza a los tutores (padres) y si la imitación no guarda relación, o semejanza, el tutor las refuerza generando la corrección.

Las críticas de Chomsky (1959) a Skinner (1957) y su explicación conductista, es que este extiende injustificadamente teorías del aprendizaje para explicar el aprendizaje lingüístico. Chomsky le objeta la suposición de que las respuestas que pueda generar un determinado estímulo sean estrictamente predecibles ya que en el lenguaje humano no sucede esto porque ese determinado estímulo puede tener infinidad de respuestas, le cuestiona la simplicidad y reducción de la creatividad humana a mera predictibilidad. En otras palabras, la teoría conductista no puede explicar por qué los niños son capaces de construir enunciados que los tutores no necesariamente escuchan, lo cual demuestra la creatividad e impredecibilidad del lenguaje. Característica que aún no se evidencia ni en los niños, ni en los jóvenes de Iruhito<sup>89</sup>.

Estas nuevas orientaciones explicativas van construyendo la pragmática como otro nivel de estudio de la lengua. La teoría de los actos del habla de Austin (1962) permite explicar el por qué las palabras que van aprendiendo sistemáticamente los niños, no tienen un significado único y exclusivo en un sentido semántico, sino que la palabra puede significar diferentes cosas en relación a la situación comunicativa y al contexto en el que se desarrolla. De esta manera, el campo pragmático intenta explicar el aprendizaje y desarrollo de las combinaciones lingüísticas que van generando los niños porque los significados se van construyendo en relación a las intenciones y contextos de comunicación y no solo, como sostenía la teoría estructuralista, mediante imitación, memorización y corrección.

Por su parte Halliday (1975) nos brinda un acercamiento funcional al tema del desarrollo de las capacidades semánticas de los niños. El autor distingue tres fases: En la primera, el niño puede hacer expresiones asociadas a un solo tipo de función (Son 6 en esta etapa: 1. Instrumental -necesito eso-, 2. Reguladora -sal de allí-, 3. Interaccional -nosotros y ellos-, 4. Personal -yo siento que-, 5. Heurística -porqué es eso así-, y 6. Imaginativa -supongamos que soy un dragón-). En la segunda fase, las expresiones ya pueden darse

---

<sup>89</sup> El niño ITC, quien compuso solo una canción es la excepción a la regla. (Ver páginas 104-105).

simultáneamente con diferentes funciones, también aparece la séptima función, la informativa (-en mi opinión-). En la tercera fase, cada expresión u oración expresa 3 funciones: la ideacional (-en mi experiencia no sucede así-), la interpersonal (-me gustaría saber tu opinión) y la textual (-esto no coincide con lo que dijiste antes-).

Esta comprensión del aprendizaje y desarrollo de la semántica está íntimamente ligado a la cultura. Por ello no podemos pensar si quiera que una clase de lengua, de una hora o dos a la semana, son suficientes para que el niño vaya internalizando las 7 funciones de la lengua que menciona Halliday (1975). El que un facilitador exprese y repita la equivalencia de una palabra en uchuataqu en un espacio de cuatro paredes, como es el aula, no es garantía de que el significado se lo haya asociado a algo y, por tanto, no es garantía de que pueda usarlo con una función, o como nos dice el interaccionismo simbólico, que pueda negociar significados específicos a un contexto, grupo o situación.

Por lo expresado, el aprendizaje de la lengua demanda una gestión de tres componentes interdependientes: lo lingüístico (en la construcción de enunciados), lo cognitivo (al procesar el lenguaje) y lo pragmático (al negociar significados en contextos comunicativos y situacionales específicos). Entonces, pasar de un nivel de reviviscencia lingüística a un proceso de revitalización demandaría en los aprendices de la lengua la posibilidad de pasar de una mera memorización de vocabulario a un proceso de negociación de significantes en su dimensión pragmática; esto quiere decir, promover situaciones donde se puedan provocar el desarrollo de las funciones a las que hace referencia Halliday (1975) y que son particulares al grupo, pero fuera del aula.

### **6.6.2. Aspectos metodológicos**

La metodología más conveniente para el desarrollo de la propuesta es la investigación-acción participativa. Nuestro accionar estará enfocado a la búsqueda y resolución de problemas (Álvarez-Gayou, 2003) comunicativos en y con los participantes del nicho lingüístico. Asimismo, los ciclos de acción propios del método y planteados por

Lewin (1946): planificación, actuación, observación y reflexión estarán indisolublemente integradas en nuestras fases cíclicas:

Ilustración 8: Fases metodológicas del nicho lingüístico



Fuente: Elaboración propia

1º Fase: Especialización funcional (al menos 1 vez al mes, en un inicio más)

En esta primera fase, el objetivo que nos planteamos es especializarnos en la riqueza léxica de las actividades de caza y pesca. Por tal razón, trabajaremos desde dos frentes estratégicos: el corpus y la función:

#### A nivel del corpus

Actividades:

- Recuperación y búsqueda de léxico sobre la caza y la pesca a nivel de sustantivos, adjetivos y verbos, inicialmente consultando a los más ancianos ya los recordantes del uchumataqu
- Revisión de la documentación lingüística

- Responsables: Los recordantes de la lengua y los conocedores del uchumataqu con la orientación y apoyo de lingüistas

#### A nivel de la función

##### Actividades:

- Construcción de diálogos en la lengua en torno a la caza y la pesca
- Práctica de los diálogos en la lengua, de manera individual y colectiva, mediante teatralizaciones, simulaciones, canciones, etc.
- Elaboración de material didáctico en torno a la caza y la pesca
- Práctica en contexto y con los conocedores del uchumataqu
  - Responsables: Niños y jóvenes, así como el ILC y la escuela (instituciones encargadas por ley)

##### 2º Fase: Políticas y normativas en torno a la lengua (al menos 1 vez al año)

En esta segunda fase, el objetivo que nos planteamos es asumir y designar roles y responsabilidades para la implementación de los nichos lingüísticos. Para lo cual proponemos un balance en cuanto a las tareas y actividades; de manera que no se hacine a ninguno de los participantes. En ese mismo sentido, es indispensable que la comunidad sustente, avale y exija su cumplimiento y ejecución de la manera cómo se estipule en consenso.

##### Actividades

- Definición de responsables, horarios, cronogramas y participantes de y en el nicho lingüístico.
- Definición de normativas y políticas para el desarrollo y monitoreo de los nichos lingüísticos
  - Responsables: Toda la población iruhito urus

##### 3º Fase: “Llevémoslo a la acción” (al menos 3 veces por semana)

La tercera fase está concentrada propiamente en la comunicación (interacción) en la lengua uchumataqu.

##### Actividades

- Reunir los recursos instrumentales para el desarrollo de la caza y la pesca en el lago (botes, remos, coca, sombrero, ch'uspa, cachinas, red, palos, etc.)
- Ejecutar la caza y/o la pesca en lengua uchumataqu
- Reflexión y reajuste del proceso.

- Responsables: Niños y jóvenes participantes, los conocedores del uchumataqu y lingüistas.

## 6.7. FACTIBILIDAD

La factibilidad de la presente propuesta está sustentada sobre todo en la demanda de niños y jóvenes iruhito urus por desarrollar la comunicación en lengua uchumataqu. Si bien a nivel de recursos humanos se cuenta con la alta lealtad lingüística de la población uru hacia su lengua ancestral, la presencia y compromiso de los conocedores del uchumataqu, así como una generación de niños y jóvenes que ya pueden elaborar oraciones telegráficas en la lengua, aún no se tiene articulado a ningún lingüista que pueda trabajar de manera sistemática y/o exclusivamente en el proyecto en y desde el pueblo.

A nivel de recursos materiales, sí se cuenta con los equipos, instrumentos y herramientas para las actividades de caza y pesca. Al ser los iruhitos urus una población culturalmente de esencia cazadora y pescadora, cada familia tiene su propio bote y remos. En cuanto a la *qana* (red para pescar), la *llika* (red para cazar), el *teks* (palo con tres puntas) para agarrar a la *chhuqha*, las *qachinas* (cachinas de barro rojo) para matar a las aves con onda, así como la *chhikhara* (sombrero), el *liwi* (boleadora), el *qatsi* (ch'uspa), etc. varían respecto la actividad, según sea caza u pesca o en grupo o individual. De cualquier manera, dichos instrumentos se pueden conseguir, prestar, u caso contrario, construir ya que los materiales necesarios están prácticamente en el lugar (Machaca & Inda, 2014)

A nivel de recursos económicos, aún no hemos conseguido el financiamiento necesario. La posibilidad de autogestión ha sido analizada reiteradas veces; así, caímos en cuenta que este puede ser nuestra mayor limitante. Los gastos que implica 1) usar un bote, con la gasolina, 2) gastos alimenticios para los participantes, ya que las actividades de caza y pesca son relativamente largos (entre 2 a 3 horas aproximadamente), 3) coca (indispensable para el *akulliku* como parte inicial del ritual), 4) refrigerios para los comunarios durante los talleres de evaluación, difusión y/o discusión respecto a la

implementación de los nichos, 5) contratar o siquiera devolver los gastos de transporte al o los lingüistas para llegar al lugar (la población está muy alejada de la ciudad), 6) material de escritorio y otros; no pueden ser del todo autosustentados, sobre todo, si recordamos que la población es básicamente de recursos limitados. En este sentido, se hace indispensable la búsqueda de un patrocinio económico o la conjunción a algún proyecto.

## 6.8. BENEFICIARIOS

Los beneficiarios directos de esta propuesta son los niños y jóvenes iruhito urus, ya que en ellos se concentran los esfuerzos lingüísticos y culturales para desarrollar la interacción en la lengua. En el mismo sentido, también lo son aquellos que se responsabilizarán por llevar a cabo el proceso, esto porque en la 1º fase su riqueza léxica se aumentará y durante la 2º y 3º participarán y usarán la lengua constantemente. Por último, reflexionamos que la población uru residente en la comunidad será un beneficiario indirecto, a razón de que serán testigos de la cuasi transformación de algunos niños y jóvenes en “nuevos hablantes” del uchumataqu.

## 6.8. MATRIZ DE PLANIFICACIÓN

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS NICHOS LINGÜÍSTICOS EN LA CAZA Y PESCA, EN IRUHITO URUS (2019-2020)						
Finalidad	Superar un nivel de reviviscencia del uchumataqu a un nivel de revitalización lingüística.					
Objetivo general	Generar nuevos hablantes del uchumataqu en el pueblo Iruhito Urus del departamento de La Paz					
Objetivo específico	Actividad	Resultado	Indicadores de verificación	Recursos necesarios	Imprevistos y riesgos	Tiempo
2. Identificar los recursos lingüísticos necesarios para generar diálogos y conversaciones en las actividades de caza y pesca	-Recuperación y búsqueda de léxico sobre la caza y la pesca a nivel de sustantivos, adjetivos y verbos, inicialmente consultando a los más ancianos y a los recordantes del uchumataqu	Datos léxicos del uchumataqu entorno a la caza y la pesca.	-1 Documento diagnóstico con el léxico en uchumataqu que actualmente se recuerda de la caza y pesca. -4 Audio grabaciones a los sabios y/o conocedores del uchumataqu sobre el léxico empleado durante esta actividad	-Equipo de conocedores de la lengua -Lingüistas - Documentación lingüística existente de los autores Vellard (1949), Velasco (2009) y Hannss (2008) (al	-Falta de compromiso y responsabilidad (individual y colectiva) de los participantes para con la tarea. -Poca voluntad o falta de tiempo para la reunión de los participantes -Dificultades en la obtención del	<i>Enero-marzo 2019</i>  (Sugerencia: En un inicio 3 veces al mes; luego al menos 1, o según convenga)

	-Revisión de la documentación lingüística	Información y profundización cultural y léxica de las actividades de caza y pesca	-1 Informe de investigación que recoja el léxico registrado por autores extranjeros y nacionales	menos inicialmente)	material lingüístico.	
	-Construcción de diálogos y práctica de y en la lengua uchumataqu, en aula	Diálogos en la lengua entorno a la caza y la pesca	-3 Registros de las prácticas orales del uchumataqu	-Equipo de niños y jóvenes -Grabadora de audio	-Falta de participación de los niños y jóvenes	<i>Abril- mayo 2019</i>
1. Contribuir al proceso de aprendizaje de la lengua uchumataqu con el establecimiento de espacios de uso. <b>(Fase 2ª: Políticas y normativas entorno a la lengua)</b>	-Definición de responsables, horarios, cronogramas y participantes de y en el nicho lingüístico.	-Equipo intergeneracional conformado - Cronograma aprobado de fechas, horarios y actividades a realizar	-1 Acuerdo firmado entre participantes, responsables y las autoridades respectivas -Nómina de participantes y responsables de los nichos -Cronograma de trabajo	-Toda la población de Iruhito Urus -Material de escritorio	-Discrepancia en la definición de los responsables y las fechas para la realización de los nichos	<i>Enero-mayo 2019</i>  (Sugerencia: 1 vez al año)
	-Definición de normativas y políticas para el desarrollo y monitoreo de los nichos lingüísticos	-Consenso y aprobación colectiva de las normas y políticas que guiarán el accionar de los nichos	-1 Documento con las políticas y normativas para el desarrollo y monitoreo de los nichos lingüísticos.		-Falta de acuerdo y discrepancia en la toma de decisiones	Revisión: <i>Enero— febrero 2020</i>
3. Promover el uso (interacción) de la lengua uchumataqu en nichos lingüísticos con niños y jóvenes. <b>(Fase 3ª: "Llevémoslo a la acción")</b>	-Reunir los recursos instrumentales para el desarrollo de la caza y la pesca en el lago	-Contar con los instrumentos necesarios para desarrollar la caza y la pesca	-3 Fotografías	-Instrumentos de cazar y pescar, individual y colectivamente (botes, remos, coca, sombrero, ch'uspa, cachinas, red, palos, etc.) -Equipo de niños y jóvenes -Equipo de conocedores de la lengua -Lingüistas -Grabadora de audio	-Falta de permiso de los padres o poca solidaridad para el préstamo de los instrumentos	<i>Junio 2019</i>
	-Ejecutar la caza y/o la pesca en lengua uchumataqu	Comunicación e interacción en lengua uchumataqu durante las actividades de caza y pesca	-3 Documentos memoria que sistematicen la experiencia -3 Audio grabaciones de la actividad completa		-Falta de compromiso de los participantes para con la actividad -Exceso de memorización y repetición al usar la lengua -Poca ayuda o guía de los responsables	<i>Julio-diciembre 2019</i>  (Sugerencia: 3 veces a la semana)  ~
	-Reflexión y reajuste del proceso.	Corrección y reflexión de las debilidades del proceso	-1 documento detallado de la experiencia de los nichos		-No atender las debilidades lingüísticas y operacionales	<i>Enero-diciembre 2020</i>

## 6.9. CONCLUSIONES

“Creemos un nuevo hablante” es el proyecto que desafía a la población de Iruhito Urus y, a su vez, a lingüistas, a desarrollar un camino para convertir a un recordante en un hablante. Los procesos de reviviscencia y revitalización no pueden inicialmente responder a todos los ámbitos y espacios de uso, se debe empezar por uno en específico y en éste concentrar esfuerzos. Sin embargo, ya identificado uno, no debemos desvincularlos de su esencia cultural o intentar abordarlo fuera de su contexto ecolingüístico; esto equivaldría a retrasar el proceso o, en su caso, extraerle la singularidad que caracteriza(ba) a la lengua.

La caza y la pesca, en nuestro caso, son los espacios que concebimos adecuados para comprobar nuestra tesis. Empero, la propuesta de los nichos necesita tiempo para mostrar resultados, nosotros sugerimos al menos dos años. Con todo, el éxito o fracaso del proyecto estará dictado únicamente por la responsabilidad, motivación y el compromiso de sus participantes para sobrevelar los desafíos que vayan surgiendo durante el proceso.

Como una forma de promover otras iniciativas investigativas, a lo largo del proceso de nuestra investigación se nos han generado nuevas dudas o interrogantes por explorar en este camino de la reviviscencia a la revitalización. Entre ellas: ¿cuándo deja de ser reviviscencia y se inicia la revitalización?, ¿cuándo podemos decir que superamos el nivel telegráfico a un estado del habla reflejando una competencia comunicativa?, ¿cómo se da el paso de solo expresar palabras sueltas (a manera de listas memorizadas, habida cuenta de que la población ya habla dos lenguas) y telegráficas a la negociación de significados (en interacción)? Quizás todas estas cuestionantes que nos planteamos se simplifican en ¿cómo sabemos realmente que trascendimos del nivel de memorización y repetición a un nivel de intenciones y creación de sentidos a través de la lengua?

Sin duda, es un terreno que necesitamos explorar con mayor profundidad, pero también habrá que ver en adelante si la comunidad continúa con su proceso de reviviscencia lingüística. El aprendizaje de la lengua que exhiben los niños y jóvenes urus muestra una

habilidad para construir oraciones telegráficas, no obstante, estas no refieren a una intencionalidad comunicativa pragmática donde se negocian significados. Solamente expresan un conocimiento lexical que pueden agrupar para expresar un conocimiento de la lengua en un nivel semántico. Por ello, si bien consideramos que es un avance y es parte de un proceso de reviviscencia lingüística, la propuesta a través de la implementación en sus fases 1 (Especialización funcional), 2 (Políticas normativas en torno a la lengua) y 3 (“Llevémoslo a la acción”) intenta generar las condiciones necesarias para usar la lengua dentro de una dimensión pragmática donde las palabras, los enunciados pueden variar en su significación en relación a las intenciones y a las acciones.

## Referencias bibliográficas

- Abric, J.-c. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Ambassade de France-CCC IFAL. Obtenido de [http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1337&data=262dc7\\_practicas-sociales-full.pdf](http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1337&data=262dc7_practicas-sociales-full.pdf)
- Agheysi, R., & Fishman, J. (1970). Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157.
- Alcaraz, E., & Martínez, M. (1997). *Diccionario de Lingüística Moderna*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Appel, R., & Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Areiza, R., Cisneros, M., & Tabares, L. E. (2004). *Hacia una nueva vision sociolingüística*. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- Arnold, D., & Yapita, J. d. (2009). Identidades de las Cuencas Lacustres del Altiplano. *Altiplano: Serie de Investigaciones sobre Identidad en las Regiones de Bolivia*, 355-396.
- Arratia, V. (2012). *Situación cultural, educativa y lingüística del pueblo Uru-Irohito. Autodiagnóstico comunitario*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Avellaneda, P. (2009). La Investigación Cualitativa en el Estudio de las Relaciones entre Movilidad Cotidiana y Pobreza en el Contexto Latinoamericano: Un Caso Aplicado en la Lima Metropolitana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*(55), 57-76. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/171749/224067>
- Bailey, C. J. (1973). *Variation and linguistic Theory*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Catedra.
- Barragán, R. (2008). *Guía para la Formación y Ejecución de Proyectos de Investigación*. La Paz: Fundación PIEB (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia).
- Barrantes, R. (2003). *Investigación: Un camino al conocimiento*. Costa Rica: EUNED.
- Bascope, V. (julio de 2001). El Sentido de la Muerte en la Cosmovisión Andina: El caso de los Valles Andinos de Cochabamba. *Chungará: Revista de Antropología Chilena*, 33(2), 271-277. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-73562001000200012](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562001000200012)
- Bertonio, L. (1993). *Vocabulario de la Lengua Aymara*. La Paz: Radio San Gabriel. Departamento de Lengua Aymara/ Instituto de las Lenguas y Literatura Andinas-Amazónicas (ILLA-A) / .
- Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bouysse-Cassagne, T. (2010). Apuntes para la historia de los puquinahablantes. *Boletín de Arqueología PUCP del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú*(14), 283-307. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/boletindeferqueologia/article/download/1336/1290>
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. United States of America: Pearson Education.
- Cabrera, M. (2014). *Revisión de los Diferentes Enfoque y Métodos Existentes a lo largo de la Historia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Andalucía: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.
- Calvet, J. (1981). *Que sais-je?* Paris: Payot.
- CAMBIO. (21 de febrero de 2017). Tres lenguas originarias están en proceso de extinción. *CAMBIO: Periódico del Estado Plurinacional de Bolivia*. Obtenido de <http://www.cambio.bo/?q=node/22312>
- Carabaña, J. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: Análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(1), 159-203.
- Castelló, R., Ciscar, L., González, D., & Pérez, P. (2001). Lealtad y Actitudes Lingüísticas hacia el Valenciano en los Entornos Urbanos de la Comunidad Valenciana. *VII Congreso Español de Sociología* (pág. 33). Salamanca: Universitat de València-Estudi General.
- Cerrón Palomino, R. (2006). *El chipaya o la lengua de los hombres del agua*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chi Canul, H. (2011). *La Vitalidad del Maaya T'aan: Estudio Etnográfico de la Comunicación Intergeneracional de los Mayas de Naranja Poniente*. Tesis de Maestría. PROEIB ANDES-UMSS. Cochabamba: Plural.
- Chomsky, N. (1959). Reseña de B. Skinner, Verbal Behaviour. *Language*, 26-58.
- Chomsky, N. (1991). *Lenguaje, Sociedad y Cognición*. México: Editorial Trillas.
- Clairis, C. (1996). El Funcionalismo Lingüístico. *ONOMAZEIN: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile.*, 71-80.
- Constenla Umaña, A. (2000). La Restitución: Un método Lingüístico Reconstructivo Sincrónico. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, XXVI(2), Filología y Lingüística XXVI (2): 161-180, 2000. Obtenido de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/14180/4525-6821-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corder, P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 5, 161-170.
- Corder, P. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México D.F.: Editorial Limusa.
- Córdova H., L. (2015). Iniciativas para la Revitalización de Lenguas en Riesgo del Sur de México. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 15(1), 5-19. Obtenido de <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/366>
- CPE. (07 de febrero de 2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Créqui-Montfort, G., & Rivet, P. (1927). Linguistique bolivienne. La langue Uru ou Pukina. *Journal de la Société des Américanistes*, 19, 55-116.

- Crevels, M., & Muysken, P. (2009). Lenguas de Bolivia: Presentación y antecedentes. En M. Crevels, & P. Muysken (Edits.), *Lenguas de Bolivia. Tomo I. Ámbito Andino* (págs. 13-26). La Paz: Plural.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Dale, P. (1997). *Desarrollo del lenguaje: Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- De Andrés, R. (1997). *Lingüística y sociolingüística en el concepto de dialecto*. Conferencia Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Lyon.
- De Gortari, E. (1985). *Metodología eneral y métodos especiales*. México: Oceano.
- Del Altillo, J. (s/f). *Chipaya: Un Grupo Étnico Uru*. [Mimeografiado].
- Delgadillo, J. (1997). *La Nación de los Urus Chipaya*. Oruro: CEDIPAS.
- Durante, S. (2011). Las Lenguas del Gran Chaco. Situación Socio-lingüística y Políticas Lingüísticas. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics.*, 13, 115-142. Obtenido de [http://elies.rediris.es/Language\\_Design/LD13/DURANTE\\_LD13.pdf](http://elies.rediris.es/Language_Design/LD13/DURANTE_LD13.pdf)
- Echeverri, J., & Romero, I. (2016). Agonía y Revitalización de una Lengua y un Pueblo: Los Nonuya del Amazonas. *Revista Forma y Función*, 29(2), 135-196.
- Edwards, J. (1982). Language Attitudes and their Implications among English Speakers. En B. Ryan, & H. Giles, *Attitudes towards Language Variation* (págs. 20-33). London: Edward Arnold.
- Edwards, J. (1985). *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell.
- Edwards, J. (2007). Language Revitalization and its Discontents: An essay and review of Saving languages: An introduction to language revitalization. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(1), 101-120.
- Edwards, J. (2009). *Un Mundo de Lenguas: Entender la Diversidad Lingüística*. España: Editorial Aresta.
- Elkarteia, G. (2010). *La experiencia vasca. Claves para la recuperación lingüística e identitaria*. Gertu.
- ENLACE. (10 de noviembre de 2015). *Agencia de Información Interministerial. Ministerio de Culturas y Turismo*. Obtenido de Bolivia gestiona el retorno del chacha puma, pieza arqueologica que está en Francia: [www.comunicacion.gob.bo/?=discursos](http://www.comunicacion.gob.bo/?=discursos)
- EnTuRed. (s.f.). *Potenciamos tu Comunidad con Tecnología*. (Cognotec.org.bo, Productor) Recuperado el 22 de enero de 2018, de ¿Qué es un Telecentro?: <http://www.cognotec.org.bo/Entured/pagEntuRed/queTec.aspx>
- Escalera, D. (2018). *Entre el deseo de reaprender la lengua uru y la realidad de las voces de los comunarios urus del Lago Poopó*. (Tesis de maestría) Cochabamba: PROEIB Andes.
- Ethnologue.com. (03 de agosto de 2018). *Ethnologue. Languages of the World*. Obtenido de Miami: <https://www.ethnologue.com/language/mia>
- Ferguson, C., & Gumperz, J. (1960). Linguistics Diversity in South Asia: Studies in Regional, Social and Functional Variation. *International Journal of American Linguistics*, IV.
- Fernández Fraile, M. E. (1995). La Traducción como Procedimiento Didáctico en la Enseñanza del Francés en España en el Siglo XIX. En F. Lafarga, A. Ribas, & M. Tricás, *La Traducción. Metodología. Historia. Literatura. Ámbito hispanofrancés*. (págs. 81-89). Barcelona: PPU.

- Fernández P., M. (1997). Sobre las Nociones de Sociolecto, Sinstratía, Variación Sociolingüística, diastratía y cuestiones colindantes. En R. Escavy Zamora, E. Hernández Sánchez, J. M. Hernández Térres, & M. I. López Martínez, *Homenaje al profesor A. Roldán Pérez* (Vol. 1, págs. 157-173). Murcia: Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad. Obtenido de <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/13244/Sobre%20las%20nociones%20de%20%27sociolecto%27....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, A. (2001). Las Actitudes Lingüísticas en Situaciones de Contacto de Lenguas: El Caso de Galicia. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*(26), 17-28.
- Fishman, J. (1977). Language and Ethnicity. En H. Giles, *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (págs. 15-57). Londres: Academic Press.
- Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Fishman, J. (2011). El maorí: la lengua originaria de Nueva Zelanda. En J. A. Flores Farfán, *Antología de textos para la revitalización lingüística* (págs. 149-175). México: Linguapax América Latina/INALI.
- Flick, U. (2012). *El Diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores F., J. (2011). *Antología de textos para la revitalización lingüística*. México: INALI, LINGUAPAX.
- Flores Farfán, J. A., & Córdova Hernández, L. (2012). *Guía de Revitalización Lingüística: para una Gestión Formada e Informada*. México: CIESAS: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- FMA. (2011). *La Nación Uru en Bolivia: Irohito Urus, Uru Chipaya y Urus del Lago Poopó. Descripción de la situación social, política, económica y cultural*. La Paz: Fundación Machaqa Amawt'a (FMA).
- FMA. (2016). *Yateqschay ti uchumtaqu uru: Aprendamos la lengua uru*. La Paz: Fundación Machaqa Amawta (FMA).
- FMA. (2017). *Mejorando la educación de los niños y niñas urus: Los excluidos de los excluidos*. La Paz: Fundación Machaqa Amawta (FMA).
- FUNPROEIB Andes. (2016). *Shelchay uchumik uchumataqo Irohito Urus: Nuestra lengua está viva en nosotros los Irohito Urus*. Cochabamba: Grupo Gráfico Industrial "A".
- Galdames, V. (1998). *Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua*. La Paz: PROEIB Andes.
- Garvin, P., & Lastra, Y. (1974). *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goffman, E. (1972). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grenoble, L., & Whaley, L. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. New York: Cambridge: University Press.
- Guber, R. (2001). Capítulo 4. "La entrevista etnográfica" o "el arte de la no directividad". En R. Guber, *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (págs. 75-100). Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Hagège, C. (2001). *No a la muerte de las lenguas*. España: Paídos.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean*. Londres: Arnold.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Hannss, K. (2008). *The Lost Language of the Urus of Bolivia. A Grammatical Description of the Language as Documented between 1894 and 1952*. Leiden: CNWS Publications.
- Hannss, K. (2009). El uchumataqu. En M. Crevels, & P. Muysken, *Lenguas de Bolivia. Tomo I. Ámbito Andino* (págs. 79-115). La Paz: Plural.
- Helberg, H., & Huamancayo, E. (2013). “*Ahora, con estas letras vamos a andar*”: *Sistematización del proceso de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Heras, A. (20 de noviembre de 2006). Firman kiliwas pacto etnocida ante el desamparo del gobierno panista. *La Jornada*. Obtenido de <http://www.jornada.unam.mx/2006/11/21/index.php?section=estados&article=038n1est>
- Hernández Reinoso, F. (1999). Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*(11), 141-153. Obtenido de <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Himmelman, N. (2007). La documentación lingüística: ¿Qué es y para qué sirve? En J. Haviland, & J. Flores Farfán, *Bases de la documentación lingüística* (págs. 15-47). (Coordinadores de la versión en español). México: INALI.
- Hinton, L. (2001). Chapter 1. Language Revitalization: An Overview. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (págs. 3-18). San Diego: Academic Press.
- Hinton, L. (2001). Chapter 14. Teaching Methods. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (págs. 179-189). San Diego: Academic Press.
- Hinton, L. (2001). Chapter 31. Sleeping Languages Can They Be Awakened? En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (págs. 413-417). San Diego: Academic Press.
- Hockett, C. F. (1959). The Stressed Syllabics of Old English,. *Language: A Journal of the Linguistic Society of America*(35), 575-597. Obtenido de <https://www.linguisticsociety.org/lsa-publications/language>
- Huanca, T. (1991). *Rescate y Sistematización del Idioma Uru*. La Paz: Taller de Historia Oral Andina (THOA).
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics. Selected Readings* (págs. 269-285). Harmondsworth: Penguin.
- Ibarra Graso, D., & Querejazu Lewis, R. (1986). *30.000 años de prehistoria en Bolivia*. La Paz: Los amigos del libro.
- INE. (2012). *Características de población y vivienda. Censo Nacional de Población y Vivienda 2012*. La Paz: Instituto Nacional de Estadística.
- IPELC. (2017a). *Hablemos nuestro idioma con nuestros niños y niñas. La experiencia de los nidos bilingües en Bolivia*. Santa Cruz de la Sierra: Ministerio de Educación.
- IPELC. (2017b). *Revitalización Lingüística: Nidos Bilingües. Documento Conceptual*. Santa Cruz de la Sierra: Ministerio de Educación.
- Jarrín, P., & Carrillo, B. (2015). *Incidencia de la Enseñanza del Vocabulario en el Aprendizaje de la Expresión Oral del Idioma Inglés en los Alumnos del Séptimo Semestre "A" de la Escuela de Idiomas, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnológicas de la UNC 2014-2015*. Tesis de Licenciatura.

- Riobamba: Escuela de Idiomas. Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Jung, I., & López, L. E. (2003). *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Cochabamba: MORATA / PROEIB Andes.
- King, L., & Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: Experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134774s.pdf>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Landaburu, J. (2008). *Memorias Primera Minga Regional de Revitalización lenguas Nasa Yuwe y Namtrik*. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Ministerio de Cultura.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1994). *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.
- LASyEP. (20 de diciembre de 2010). Ley N° 070 de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". La Paz.
- Leedom, D. (2014). *Linguistic Ideologies of Native American Language Revitalization. Doing the Lost Language Ghost Dance*. New York: Springer.
- Lehmann, W. (1929). *Vocabulario de la lengua Uro sacado en el pueblecito de Hanko Hake o sea Uru eru'itu*. Berlín: Instituto Ibero-Americano.
- León Portilla, M. (Dirección). (2016). *Poema audiovisual "Cuando muere una lengua"* [Película].
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.
- LGDyPL. (02 de agosto de 2012). Ley N° 269 General de Derechos y Políticas Lingüísticas. La Paz.
- López, Á. (1988). *Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- López, E., Mendieta, R., Onofre, I., Vaca, P., Yampara, S., & Zurita, J. (2016). *Memoria de Videoconferencia "Apuntes de Política y Planificación Lingüística". Reflexiones y aprendizajes del Dr. Luis Enrique López*. PROEIB-Andes, Cochabamba.
- López, L. E. (1993). *Lengua*. Bolivia: UNICEF.
- López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos Indígenas y Educación*(64), 205-338.
- Machaca, G. (2014). *Situación sociolingüística y plan estratégico de recuperación y desarrollo de la lengua del Pueblo Iruhito Urus*. Cochabamba: Ministerio de Educación/ FUNPROEIB Andes.
- Machaca, G., & Inda, C. (2014). *Los Iruhito Urus en Bolivia*. La Paz: KIPUS.
- Marquès, P. (07 de agosto de 2011). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Obtenido de Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI. Investigación en Psicología UNMSM*, 9(1), 123-146.
- Métraux, A. (1935). Contribution à la ethnographie et à la linguistique des indiens uro d'Ancoacqui (Bolivie). *Journal de la Société des Américanistes*(27), 75-110.
- Michelena, L. (1990). Lenguas y Protolenguas. En L. Michelena, *Anejos del Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"* (Vol. XX, págs. 11-26). San Sebastián: Universidad de Salamanca.

- Montgomery-Anderson, B. (Spring de 2008). A Model for Indigenous Language Revival. *Indigenous Nations Journal*, 6(1), 23-44.
- Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Moreno, J. C. (2000). *La Dignidad e Igualdad de las Lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Buenos Aires: Editorial Huemul. Obtenido de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Moseley, C. (2010). *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*. España: UNESCO.
- Mosonyi, E. E., & González, J. P. (2004). *Experiencias Recientes de Revitalización Lingüística en la Venezuela Indígena*. [Ponencia presentada en el Fórum Universal de las Culturas, Cataluna, España]. Obtenido de [http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/2\\_mosonyi\\_pocaterra.pdf](http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/2_mosonyi_pocaterra.pdf)
- Mosonyi, E., Barbella, A., & Caula, S. (2004). *Situación de las lenguas indígenas en Venezuela*. Caracas: Casa de Las Letras-Casa de Bello.
- Muñoz, E. (2015). *Situación sociolingüística y propuesta de fortalecimiento de la lengua uru chipaya*. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Muradás, M. (2016). *Bases Psicolingüísticas Determinantes no Proceso de Aprendizaxe de Segundas Lenguas: Estudos de Caso*. Tesis de Doctorado. Vigo, España: Universidade de Vigo. Obtenido de [http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/599/Bases\\_psicoling%bc%adsticas\\_determinantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/599/Bases_psicoling%bc%adsticas_determinantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Murillo, F., & Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Obtenido de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)
- Muysken, P. (2002). Uchumataqu (uru): Research in progress on the Bolivian Altiplano. *International Journal on Multicultural Societies: Protecting Endangered Minority Languages. Sociolinguistic Perspectives*, 4(2), 235-247. Obtenido de <http://www.uneco.org/most/vl4n2muysken.pdf>
- Navarro, A. (31 de octubre de 2012). *Expansión en Alianza con CNN: Portal de Noticias*. Obtenido de La Muerte es la Oportunidad de Renacer para los Mayas: <https://expansion.mx/salud/2012/10/31/la-concepcion-maya-de-la-muerte>
- O'Rourke, B., Pujolar, J., & Ramallo, F. (2015). New Speakers of Minority Languages: The Challenging Opportunity—Foreword. *International Journal for the Sociology of Language*, 1-20.
- OEP. (05 de 04 de 2017). *Mapa del Municipio Jesús de Machaca*. Obtenido de Órgano Electoral Plurinacional. Tribunal Supremo Electoral. Unidad de Logística Electoral: [https://www.oep.org.bo/aioic/wp-content/uploads/sites/6/2017/04/PLANO\\_JESUS-DE-MACHACA.pdf](https://www.oep.org.bo/aioic/wp-content/uploads/sites/6/2017/04/PLANO_JESUS-DE-MACHACA.pdf)
- Oliveira, M. (2007). Reflexiones sobre el Modelo de Adquisición de Segundas Lenguas de Stephen Krashen - Un Puente entre la Teoría y la Práctica. *Revista Electrónica E/LE Brasil*(5), 1-21. Obtenido de [http://aprendeonlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/85/tema3/Reflexiones\\_sobre\\_el\\_modelo\\_de\\_adquisicion\\_de\\_L2.pdf](http://aprendeonlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/85/tema3/Reflexiones_sobre_el_modelo_de_adquisicion_de_L2.pdf)

- Palavecino, E. (1949). Los Indios Uru de Iruito. *Revista Runa. Publicación del Instituto de Ciencias Antropológicas*, II(1/2), 59-88.
- Pasco, C., Cépeda, N., & Pinto, L. (2003). *Giraluz Giramundo: Guía para docentes de tercer ciclo de educación primaria*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Pinzón Daza, S. (2005). Nociones Lingüísticas Básicas: Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. *Revista La Tadeo. Lenguas del Mundo: Por la ruta de Babel*(71), 9-21.
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de L'Enseignement des Langues*. París: Nathan.
- RAE. (30 de marzo de 2017). *Real Academia Española*. Obtenido de [www.rae.es](http://www.rae.es)
- RAE-DPD. (octubre de 2005). *Real Academia Española*. Obtenido de Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD): Elicitar: <http://lema.rae.es/dpd/?key=elicitar>
- Rankin, R. (2003). Chapter 1. The Comparative Method. En J. Brian, & J. Richard, *The Handbook of Historical Linguistics* (págs. 183-212). Oxford: Blackwell.
- Restrepo, E. (2015). El Proceso de Investigación Etnográfica: Consideraciones Éticas. *Etnografías Contemporáneas*(1), 162-179. Obtenido de [www.unsam.edu.ar/ojs/index.php/etnocontemp/article/download/21/13](http://www.unsam.edu.ar/ojs/index.php/etnocontemp/article/download/21/13)
- Ribes-Iñesta. (junio de 2007). Lenguaje, Aprendizaje y Conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635002.pdf>
- Richards, J., & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Anàlisi*(33), 45-62.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, H. (2011). *Lenguas Amenazadas, la Importancia de la Documentación Lingüística en México: Notas sobre el zapoteco de Unión Hidalgo, Oaxaca*. (Tesis de Licenciatura). México: Escuela Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Rojas, M., & Inda, C. (2010). *Los Qhat qut suñis, gentes de aguas, una nación andina dispersa en el tiempo y el espacio territorial*. MUSEF: Museo Nacional de Etnografía y folklore.
- Romaine, S. (1996). *El Lenguaje en la Sociedad. Una Introducción a la Sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística*. España: Editorial Síntesis.
- Santana, A. (2000). Los métodos de la antropología. *Revista Ciencia y Mar. Universidad del Mar, Oaxaca-México*, IV(10), 3-27.
- Sapir, E. (1921). *Language*. Harcourt: Brace & World.
- Saussure, F. (1962). *Cours de linguistique générale*. (C. Bally, A. Sechehaye, & A. Riedlinger, Edits.) Madrid: Alianza.
- Sichra, I. (2004). Identidad y Lengua. En M. Samaniego, & C. Garvarini, *Interculturalidad* (págs. 209-234). Temuco: Pehuén.
- Sichra, I. (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba*. Cochabamba: PROEIB Andes.

- Sichra, I. (2008). Cultura Escrita Quechua en Bolivia: Contradicción en los Tiempos del Poder. *Revista Página y Signos, Año 1(3)*, 133-158.
- Sichra, I. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo I*. Quito, Ecuador: AECID, FUNPROEIB Andes & UNICEF.
- Sichra, I. (2013). *Políticas Públicas de Lenguas Indígenas en Bolivia en la Encrucijada*. Bariloche (Argentina): III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas.
- Sichra, I. (2016). Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación. *Revista UniverSOS: Revista de lenguas indígenas y universos culturales, 13*, 131-151.
- Sichra, I. (4 de abril de 2018). Comentarista del Panel 5. Revitalización Lingüística y Cultural con Pueblos Indígenas: Estudios de Caso Nación Yurakaré y Nación Uru. *Jornadas de Investigación, Educación Superior e Interculturalidad: 10 Años de Producción de Conocimientos FUNPROEIB Andes y PROEIB Andes*. Cochabamba.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Editorial Alianza.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton.
- Skutnabb-Kangas, T., Maffi, L., & Harmon, D. (2003). *Compartiendo un Mundo de Diferencias: La Diversidad Lingüística, Cultural y Biológica de la Tierra*. Guatemala: UNESCO/Terralingua.
- Smith-Christmas, C., Ó Murchadha, N., Hornsby, M., & Moriarty, M. (2018). *New Speakers of Minority Languages. Linguistic Ideologies & Practices*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: University Press.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. En S. Gass, & C. Madden, *Input in Second Language Acquisition* (págs. 235-253). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Szoboszlai, L. (2015). Ownership and Language Change in Mutsun Revival. *Open-access journal: Language Documentation & Conservation, 9*, 268-291. Obtenido de <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/24643/szoboszlai.pdf>
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de Significados*. Barcelona: Paidós.
- Tollefson, J. (1991). *Planning Language, Planning Inequality*. London & New York: Longman.
- Trudgill, P., & Hernández, C. (2007). *Diccionario de Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Tsunoda, T. (2006). *Language Endangerment and Language Revitalization: An Introduction. [Lenguas en peligro y revitalización de lenguas: Una introducción]*. Berlín: Mouton de Gruyter. Obtenido de <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/20380>
- Uhle, M. (1922). *Fundamentos étnicos y aueológicos de Arica y Tacna*. Quito: Imprenta de la Universidad Central.
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. París.

- UNESCO.org. (03 de agosto de 2018). *UNESCO*. Obtenido de Atlas interactivo UNESCO de las lenguas del mundo en peligro: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=es&page=atlasmap>
- Uribe, J. (2014). *Módulo Lingüística*. Programa de Licenciatura en Educación Básica a Distancia. Sucre: Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (1997). *La Lógica de la Investigación Etnográfica*. Madrid: Trota. Obtenido de <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Velasco-Diaz-de-Rada-La-logica-de-la-investigacion-etnografica-pp-17-134-Conflicto-con-la-codificacion-Unicode.pdf>
- Velasco, P. (2009). *Uchumataqu. Cultura y lengua de los urus*. La Paz: THOA.
- Vellard, J. (1949). *Contribution à l'étude des Indiens Uru ou Kot'suñs. Travaux de l'Institut Français d'Études Andines. Tome I*. Paris-Lima.
- Vellard, J. (1950). *Contribution à l'étude des Indiens Uru ou Kot'suñs. Travaux de l'Institut Français d'Études Andines. Tome II*. Paris-Lima.
- Vellard, J. (1954). *Dieux et parias des Andes. Les ourous, ceux qui ne veulent pas être des hommes*. Paris: Éditions Émile-Paul.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Ed. Sociales.
- Warner, N., Luna, Q., & Butler, L. (junio de 2007). Ethics and Revitalization of Dormant Languages: The Mutsun Language. *Open-access journal: Language Documentation & Conservation*, 1(1), 58-76. Obtenido de <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/html/10125/1727/warner.pdf>
- Watchel, N. (2001). *El regreso de los antepasados Los indios urus de Bolivia, del siglo XX al XVI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Wesley, L. (01 de mayo de 2012). "Your Language isn't Extinct": The Role of Myaamia in Language Reclamation. *Myaamiaki Conference*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=9WHEo5S49sE>
- Yamane, L. (2001). Chapter 33. New Life for a Lost Language. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (págs. 429-432). San Diego: Academic Press.
- Zimmermann, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de ecología lingüística*. Alemania: Vervuert.
- Zuckermann, G., & Walsh, M. (2011). Stop, Revive, Survive: Lessons from the Hebrew Revival Applicable to the Reclamation, Maintenance and Empowerment of Aboriginal Languages and Cultures. *Australian Journal of Linguistics*, 31(1), 111-127.
- Zurita, J. M., & Escalera, D. (2016). *EL Chipayataqu, la Lengua de los Hombres del Agua: Diagnóstico Sociolingüístico en la Comunidad Chipaya*. Tesis de Licenciatura. Cochabamba: FHycE. Universidad Mayor de San Simón.

# ANEXOS

## Anexo 1: Lista de participantes

1. Niño tapa qhoñi= Aquellos niños menores o de 5 años que asisten a los nidos
2. Comunario/a niño/a= Aquellos que estudian en primaria
3. Comunario/a joven= Aquellos que estudian en secundaria
4. Comunario/a adulto/a= Aquellos que ya conformaron familia
5. Comunario/a anciano/a= Aquellos viejitos, arriba de los 65 años.

### Participantes en entrevistas y conversaciones personales

Nº	Cargo	Nomenclatura y fechas
1.	Mallku Iruhito y Jach'a mallku ONU	MIDYIL. 12.06.2016
2.	Director y profesor multigrado U. E. Iruhito	MAJ. 14.06.2016 MAJ. 19.09.2017
3.	Comunaria uru anciana	IDLU. 14.06.2016
4.	Comunaria uru anciana	IDD. 14.06.2016
5.	Comunaria aimara anciana	VIJ. 15.06.2016
6.	Jach'a mallku ONU	IDL. 18.06.2016
7.	Técnica del ILC-Uru/ Impulsora de la lengua uchumataqu	IGA. 20.06.2016 IGA. 13.09.2017
8.	Facilitador lengua uchumataqu/Comunario uru adulto	ITG. 21.06.2016 ITG. 25.09.2017
9.	Consejo Educativo, gestión 2016	STO. 06.02.2017
10.	Comunaria uru adulta	VX. 06.02.2017
11.	Responsable Tapa Qhoñis/Comunaria uru adulta	IDA. 31.01.2017 IDA. 24.09.2017
12.	Comunaria aimara adulta	TQR. 17.01.2017
13.	CENU/Impulsor de la lengua uchumataqu	IRC. 13. 09.2017
14.	Sullka mallku 2017	FDI. 19.09.2017
15.	Comunario uru adulto	III. 20.09.2017
16.	Consejo Educativo Uru 2017/Comunario adulto uru	ITP. 21.09.2017
17.	Consejo Educativo Uru 2017/ Comunaria adulta uru	VIF. 21.09.2017
18.	Comunaria uru adulta/Responsable Tapa Qhoñis	IAM. 24.09.2017
19.	Comunaria uru adulta	VTA. 22.09.2017
20.	Comunario uru adulto RADIO	CHE. 23.09.2017
21.	Comunario uru adulto	TIR. 23.09.2017
22.	Comunario uru anciano	GTA. 25.09.2017
23.	Comunaria uru adulta	VIS. 24.09.2017
24.	Comunario aimara adulto	MJA. 24.09.2017
25.	Comunaria aimara adulta	FRM. 25.09.2017
26.	Comunaria aimara adulta	SIA. 23.09.2017
27.	Comunaria uru joven	TXR. 22.09.2017
28.	Comunario uru joven	TPR. 22.09.2017
29.	Comunario uru joven	IFL. 14.08.2018

30.	Comunaria uru joven	ILC. 24.09.2017
31.	Comunaria uru joven	CHS. 25.09.2017
32.	Comunaria uru joven	HJL. 14.06.2016
33.	Comunaria uru niña	CHV. 23.09.2017
34.	Comunario uru niño	IGD. 24.09.2017

**Otros participantes de juegos lúdicos, con participación en variadas oportunidades**

Nº	Descripción	Nomenclatura (Presentado en los datos con abreviación CP)
1.	Niño uru tapa qhoñi, 5 años	VIA
2.	Niña uru tapa qhoñi, 3 años	ROCY
3.	Niña uru tapa qhoñi, de madre aimara, 3 años	MARY
4.	Niño uru tapa qhoñi, 3 años	JOSD
5.	Niño uru tapa qhoñi, 4 años	SSJ
6.	Niño uru, primaria	IDAM
7.	Niño uru, primaria	ITC
8.	Niña uru, primaria	CIR
9.	Niña uru, primaria	IBR
10.	Niño aimara, primaria	KCE
11.	Joven aimara, secundaria	OMR

**Otros comunarios que, aunque no se los consultó directamente, sí se les hizo alusión**

Nº	Descripción	Nomenclatura
1.	Comunario uru anciano	TBCIO
2.	Niño uru, de 1 año y medio	ML
3.	Comunaria aimara anciana	NAS
4.	Comunario uru joven, de secundaria	RYC

## **Anexo 2: Guía de Observación**

1. Reviviscencia del uchumataqu
  - Procesos (socio) lingüísticos
  - Avances y retrocesos
  - Revitalización del uchumataqu
    - Acciones
2. Manejo del uchumataqu
  - Contenidos conocidos (familia, saludos, el tiempo, animales, frases, canciones, poemas, diálogos, cuentos, etc.)
3. Aprendizaje/adquisición del uchumataqu en los niños/jóvenes/adultos/ancianos
4. Enseñanza de la lengua uchumataqu
  - Metodología y materiales
6. Los impulsores de la lengua
5. La secundaria

### **Anexo 3: Guías de entrevistas**

#### **Nº 1. A comunarios/as urus adultos**

1. Nombre, edad, genealogía
2. ¿Cuál es el origen de los urus?, ¿Cómo llegaron a Iruhito?
3. Importancia del lago, los rituales y festividades existentes en la comunidad
4. ¿Cómo es la relación con los aimaras?
5. ¿Qué tipo de actividades de agricultura y ganadería realiza?
6. ¿Cómo se llevan las familias de la comunidad?
7. ¿Qué piensa sobre el uchumataqu?
8. ¿Qué palabras, oraciones y/o frases en uchumataqu conoce?
9. ¿Cree que es importante hablar uchumataqu en la comunidad?, ¿Por qué?
10. ¿Hay alguna actividad donde se usa el uchumataqu?
11. ¿Por qué ha ido perdiéndose el uchumataqu en la comunidad?
12. ¿Cree que la escuela debería enseñar el uchumataqu?, ¿Por qué?

#### **Nº 2. A jóvenes comunarios/as urus**

1. ¿De dónde vienen los urus?, ¿cuál es el origen?
2. Genealogía, número de hermanos
3. ¿Quiénes de tu familia saben hablar o conocen el uchumataqu?
4. ¿Te transmitieron?, ¿cuándo y a quiénes de tu familia?
5. ¿Qué sabes de uchumataqu?
6. ¿Cuándo la usas?, ¿dónde? y ¿con quién?
7. ¿Cómo has aprendido?
8. ¿Con qué materiales has trabajado?
9. ¿Cómo te enseñan?, ¿qué actividades haces?, ¿qué materiales utilizas?
10. ¿Quieres aprender la lengua uchumataqu?, ¿por qué?
11. ¿Crees que te va a servir el uchumataqu?, ¿para qué?
12. ¿Qué dicen en tu familia del uchumataqu?
13. ¿Te gusta el campo, el lago?, ¿por qué?

#### **Nº 3. Al director de la Unidad Educativa “Iruhito Urus”**

1. Nombre, edad, ¿de dónde es?, ¿cómo llegó a Iruhito?
2. Experiencia de la primaria en Iruhito, ¿desde cuándo?
3. Apertura de la experiencia de secundaria?
  - ¿Cómo está marchando?
  - ¿Cuántos están viniendo?
  - ¿Hasta qué cursos hay?
4. ¿Con cuántos profesores se cuentan en la secundaria?
  - Áreas o especialidades/De dónde vienen/¿Quiénes son?
5. ¿Cuál es la enseñanza en la Unidad Educativa con relación a la lengua uchumataqu?
  - Tiempo de dedicación a la lengua
  - En que momentos se enseña
  - Se ha insertado en el currículo educativo?, ¿y el POA?

- Cómo se está trabajando en primaria y en secundaria?
6. ¿Cómo planifica las clases de lengua?
  7. ¿Qué materiales se tiene para la enseñanza de la lengua uchumataqu?
  8. ¿Qué estrategias se desarrollan en clases?
  9. ¿Qué actividades se desarrollan en clases?
  10. Estas estrategias son diferentes para jóvenes y niños?, ¿en qué?
  11. ¿Qué temas se enseña en uchumataqu?
  12. ¿Qué problemas o limitaciones persisten?, ¿qué sugiere hacer?
  13. ¿Cuál es el aprendizaje de los niños y jóvenes?, ¿Qué están aprendiendo?, ¿en qué situaciones empiezan a emplear el uchumataqu?, ¿dónde la usan?
  14. ¿En qué momentos se recupera el uso de la lengua en la escuela?
  15. ¿Qué se ha producido en lengua uchumataqu?
  16. ¿Cuáles son las actitudes de la población frente a la lengua?, ¿aceptan, no aceptan?, ¿sólo algunos?, ¿quiénes?
  17. ¿La escritura qué importancia tiene en la revitalización del uchumataqu?
  18. ¿Por qué trabajan en las conjugaciones ahora?
  19. ¿La escuela está ayudando a la revitalización?
  20. ¿Cómo es la construcción de las familias en Iruhito?, ¿hay mucha presencia de matrimonios exogámicos?
  21. ¿Quién es la gente que migra más?, ¿por qué? Y ¿cómo afecta eso a la lengua uchumataqu?
  22. ¿Cómo afecta a la identidad de los jóvenes estudiar en otras comunidades aledañas?
  22. Los niños y jóvenes muestran predisposición para aprender la lengua? ¿Por qué cree?

#### **Nº 4. Al facilitador de la lengua uchumataqu**

1. Nombre, edad, genealogía
2. ¿De dónde surge la idea de enseñar el uchumataqu?, ¿cómo nace?
3. ¿Cómo llegó a enseñar usted el uchumataqu?, ¿cómo se sintió entonces?
4. ¿Cómo inició?, ¿con qué grupos?, ¿horarios? Y ¿cuál es la situación actualmente?
5. ¿Qué características del manejo de la lengua tenían los estudiantes a un inicio?
6. ¿Qué temas ha enseñado y enseña actualmente?
7. ¿Qué actividades desarrolla en clases?
8. ¿Con qué material trabaja?
9. ¿Hay diferencia en la enseñanza a niños, jóvenes y adultos?
10. ¿Por qué cree que es importante revitalizar la lengua?
11. ¿Cómo ve a futuro el uchumataqu en la comunidad?
12. ¿Qué han aprendido los niños en las clases de uchumataqu?
13. ¿Cómo ve la participación de la comunidad en la revitalización lingüística?
14. ¿Qué piensa la comunidad sobre el aprendizaje del uchumataqu?
15. ¿Qué limitaciones o carencias se han presentado en la enseñanza del uchumataqu?
16. ¿Cómo planifica sus clases de uchumataqu?
17. ¿Cree que es posible revitalizar la lengua?, ¿Por qué?
18. ¿Por qué es importante la escritura?
19. ¿Dentro de sus clases qué lenguas utiliza?, ¿por qué?

20. ¿Qué iniciativas tiene o está desarrollando en la elaboración de materiales?, ¿qué necesidades aún existen?
21. ¿Cómo se siente usted profesor siendo el facilitador del uchumataqu en Iruhito? Ahora que ya lleva dos años en el cargo

### **Nº 5. A aimaras que viven en la comunidad**

1. Nombre, edad, genealogía
2. ¿De dónde es?, ¿dónde trabaja?
3. ¿Cómo llegó a Iruhito?
4. Familia
5. ¿Cuántos años ha vivido en Iruhito?
6. ¿Desde cuándo ha comenzado a escuchar sobre el uchumataqu?
7. ¿Qué le parece que sus hijos aprendan uchumataqu?
8. ¿Qué le parecen los nidos lingüísticos?
9. ¿Qué le parece que es lo que caracteriza al pueblo uru?
10. ¿Va a clases de lengua uchumataqu?
11. ¿Qué ha aprendido?, ¿cómo?
12. ¿Cómo?

### **Nº 6. A “los conocedores del uchumataqu”**

1. Nombre, edad, genealogía
2. Origen de los iruhito urus
3. ¿Qué es el uchumataqu?, ¿qué representa para usted?
4. ¿Quiénes en su familia hablaban uchumataqu?, ¿cómo aprendieron?
5. ¿Cómo está el uchumataqu actualmente?, ¿se habla en la comunidad?, ¿por qué?
6. ¿Qué se está haciendo respecto a la lengua en Iruhito?, ¿por qué?
7. ¿Cómo están las relaciones con la Nación Uru?
7. ¿Cómo está la relación con los chipayas y su lengua?
8. ¿Cómo están las relaciones sociales en la comunidad Iruhito?, ¿quiénes son los llamados “opositores” ?, ¿qué hacen estos?
9. ¿Qué es el nido lingüístico en Iruhito?, ¿Cómo está funcionando?
10. ¿Cuál es su percepción del nido? ¿Qué piensa?, ¿por qué?
11. ¿Usted enseña el uchumataqu a otras personas? ¿cuándo?
12. El uchumataqu en su familia
13. ¿Cómo ve la ampliación de la secundaria en la Comunidad Iruhito Urus?
14. ¿Quiénes conocen más el uchumataqu en la comunidad?, ¿por qué cree?
15. ¿Cuál es su opinión de las clases de lengua uchumataqu?, ¿cómo funcionan?
16. ¿Cómo llegaron a querer enseñar su lengua?
17. ¿Hay avances en el tema de revitalización del uchumataqu?, ¿cuáles?
18. ¿Qué proceso se está llevando a cabo para enseñar la lengua y revitalizar?
19. ¿Cómo es esto de que “el uchumataqu no está completo” ?, ¿qué significa?
20. ¿Con qué instituciones trabajan?, ¿qué se ha estado haciendo?
21. ¿Por qué los llaman “impulsores o conocedores del uchumataqu” ?, ¿quiénes son?, ¿cómo se siente al respecto?

#### **Anexo 4: Guía temática y de contenidos**

1. Manejo del uchumataqu
  - Contenidos más conocidos (familia, saludos, el tiempo, animales, frases, canciones, poemas, diálogos, cuentos, etc.)
2. Aprendizaje de los niños/jóvenes/adultos/ancianos
3. Percepciones sobre la enseñanza de la lengua uchumataqu
  - Metodología y materiales del uchumataqu
4. Percepciones de la revitalización del uchumataqu
  - Avances y retrocesos
5. Percepciones de la secundaria
6. Los impulsores de la lengua

## Anexo 5: Guía de juegos lúdicos inductores

### Consigna: “¿Quién recuerda más en uchumataqu?”

*\*Cualquier alternativa de juego que los niños quieran jugar o modificar es bienvenido.  
Promover el movimiento de los dedos y el cuerpo*

Para “escarbar” en los contenidos y huellas

- ¿Qué palabras conoces?
- ¿Qué expresiones?
- Si digo, “la familia/animales/tiempo/caza/pesca, etc.”, ¿qué recuerdas?
- Ahora tu compañero te pedirá otras palabras que él no recuerde. ¡Vamos!
- ¿Sabes otras palabras o expresiones en uchumataqu?
- Si saben canciones/poemas/cuentos se les suma puntos

Para “retar”

- Si me dices una palabra/expresión u oración que yo no pueda traducir, ganas más puntos
- Si le dices una palabra/expresión u oración a tu compañero, el cual no pueda traducir, ganas puntos

Reconocimiento y operaciones matemáticas: ¡Juguemos!

-(Básico): Los números del 1-10

-(Elemental): Sumas

*Por ejemplo:*

-¿Quién sabe cuánto es *paxpiku* (4) más *toqu* (7)? (Es 1 punto)

-(*\*Con dos cifras*): ¿Quién sabe cuánto es *taqschuku qalu peske* (62) más *qalu taxnuku* (15)? (Son 3 puntos)

-(Avanzado): Multiplicaciones

*Por ejemplo:*

-¿Quién sabe cuánto es *chhep qalu toqu* (37) por *chhep* (3)? (Son 10 puntos)

-\*Ahora es tu turno (escoger un participante, ya sea con menor o mayor puntaje hasta ese momento) Te toca que nos retes

-\*Aquí hay dibujos (con números y/o letras del abecedario) Primero vamos a jugar a las cartas, y el que le toque, adivine o diga una palabra que inicie con ese sonido, se gana punto.

-Contar los puntos de cada uno entre todos para sacar ganadores. *¡Aplausos para todos!  
¡Todos ganamos!*