

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR
DOCTORADO EN ESTUDIOS CULTURALES LATINOAMERICANOS**

**Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma
Educativa Boliviana y en el Periódico Conosur *Ñawpaqman*
¿Colonialidad o interculturalidad?**

Fernando Garcés V.

2007

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de doctor en la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al Centro de Información o a la Biblioteca para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la Universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Fernando Garcés V.', with a long horizontal line extending to the left.

Fernando Garcés V.

30 de Junio de 2007

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR
DOCTORADO EN ESTUDIOS CULTURALES LATINOAMERICANOS**

**Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma
Educativa Boliviana y en el Periódico Conosur *Ñawpaqman*
¿Colonialidad o interculturalidad?**

Fernando Garcés V.

Directora de tesis: Dra. Catherine Walsh

**Cochabamba - Bolivia
2007**

Resumen

La tesis estudia las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en textos de la Reforma Educativa Boliviana y en el Periódico *Conosur Ñawpaqman* que se distribuye en el Departamento de Cochabamba. Se busca articular las representaciones lingüísticas y epistémicas, en relación al quechua, con las políticas de la diferencia implementadas desde centros de poder y de decisión global y estatal. En este marco, la investigación se pregunta por la manera en que dichas representaciones expresan relaciones de interculturalidad o colonialidad.

Para lograr el propósito antedicho, se muestra la manera como se ha estructurado la matriz colonial de valoración en el ámbito andino a nivel lingüístico y epistémico, mostrando las continuidades históricas que devienen del modelo colonial de dominación para comprender las rearticulaciones contemporáneas del mismo. Así mismo, se presenta el marco de funcionamiento de las políticas de la diferencia en el capitalismo colonial global contemporáneo y en las políticas operadas en el Estado boliviano durante la década de los 90.

En términos de resultados, se muestran las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en los textos mencionados para el análisis. Este análisis es confrontado con las políticas de la diferencia y la discusión sobre interculturalidad y colonialidad elaborada teóricamente.

Dedicatoria

A Ligia (+) e Hiram, las raíces de mi *yachakuy*.

A Luis Hiram y Joaquín Amador, la esperanza de un *parlay* y un *yachakuy* para amar,
no para destruir.

Agradecimientos

¡Qué pobre es un papel para agradecer! Yo prefiero agradecer con un buen abrazo, con una guitarreada o con una mirada que lo diga. Pero aunque no pueda decir *gracias* de las formas que son de mi preferencia, es necesario hacerlo por este medio. Mis agradecimientos a:

Marcelo Farfán, por haberme facilitado parte del tiempo de la Universidad para hacer los primeros cursos del doctorado.

Sebastián Granda, por invitarme a dar los cursos en la Maestría de Educación Intercultural de la Universidad Salesiana. Gracias a ellos pude reflexionar varios aspectos referentes a conocimiento, currículo, epistemología e interculturalidad. En Bolivia, Froilán Condori me invitó a hacer el trabajo sobre las ramas diversificadas del currículo para el CENAQ; gracias a ese esfuerzo pude sistematizar varias ideas de lo aprendido con las comunidades quichuas y quechuas.

Florencia Mallon, quien me invitó a la Conferencia *Narrando Historias Indígenas* en Madison; en esa oportunidad pude afinar varias de mis reflexiones y apuntes previos sobre el Conosur y la relación oralidad – escritura.

Adán Pari, por permitirme grabar la conversación que tuvimos sobre su participación en la elaboración de los módulos de la Reforma.

Los compañeros y compañeras de CENDA, especialmente a Pablo Regalsky, Teresa Hosse, Jhonny Ledezma, Zenobio Siles y Julia Román. Es casi imposible sentarse a la mesa con Pablo y no aprender cómo opera el capitalismo y cuáles son sus mecanismos de dominación “real”. Si esta tesis pudo llegar a su final se debe, en gran parte, al tiempo que generosamente me permitió la Tere a pesar de los correteos constitucionales y las urgencias políticas. Mucho de lo poco que sé sobre sistema productivo campesino originario, aparte de lo aprendido en las comunidades, se lo debo

a Jhonny por las invitaciones que me ha hecho a leer sus tesis. Los datos del Conosur los pude afinar gracias a los aportes de Zenobio y Julia que siempre estuvieron dispuestos a facilitarme la información que les pedí.

Los compañeros y compañeras de las comunidades de Raqaypampa y Ayopaya por donde he caminado estos últimos ocho años. Gracias a ellos y ellas el *parlayninchik* y el *yuyayninchik* sobre los que pretende hablar esta tesis se volvieron carne, sueños y sangre.

Catherine Walsh, por el apoyo en la construcción de esta palabra y de estas ideas. A través de distintos tiempos y espacios la Cathy me ayudó a ir armando este tejido tesístico y me empujó a revisar mis seguridades desde su persistente criticidad. La UASB por acogerme y ofrecerme las mejores condiciones para realizar los cursos del doctorado durante mis estadías en Quito.

Todos mis compañeros y compañeras “Decules”, pero especialmente a Ariruma Kowii, Doris Lamus, Adolfo Albán, Patricio Noboa, Gabriel Kaplún y Luis Fernando Villegas. El camino recorrido en la edición promiscua de ese texto tejido con el Ari, Doris, Adolfo y el Pato me ayudó a pensar las conexiones entre interculturalidad, poscolonialidad y subalternidad. Los tiempos, palabras e historias compartidos con Gabriel me volvieron a mis orígenes freirianos, mientras la sencillez de mi tocayo Luis Fernando, combinada con su brillante lucidez filosófica y política, me recuerdan permanentemente dónde está el sentido del quehacer académico.

Mi hermano Armando Muyulema, por mantener y compartir todos estos años nuestro *minkanakuy*, ese “encargarnos mutuamente” que se armó en la complicidad de largas horas cuencanas de *parlay* y *yuyay*. Los días en Madison y sus comentarios a mis letras han alimentado mucho de lo aquí escrito.

Mi comadre Gardenia Chávez, Gabriela Bernal, Patricio Guerrero y Sebastián Granda, por tener siempre abiertas las puertas de sus casas y por estar siempre dispuestas y dispuestos a saborear las delicias de la conversación, la esperanza, la problematización de nuestras prácticas y las notas de una guitarra.

Los compañeros y compañeras dirigentes, asesores y técnicos de apoyo del Pacto de Unidad (¡Qué pena no poder nombrarlos y nombrarlas a todos y todas!), formado por organizaciones indígenas, originarias, campesinas y de colonizadores, por permitirme, dentro del proceso constituyente, imaginar otros mundos donde la resignación y la desesperanza no tienen lugar.

Soledad Guzmán, mi compañera y amiga, por haber compartido largas noches de trabajo, por ser mi interlocutora, por haber aguantado mis madrugadas y mis encierros de fin de semana. Y sobre todo por haberme empujado a terminar la tesis cuando pensaba abandonarla.

Joaquín Amador y Luis Hiram, por haberme traído a tierra cada vez que salía de mis encierros y andaba pensando las palabras y las ideas para la tesis. Aprovecho para agradecerle al Hiramcho su oferta: la noche que terminé de escribir el último capítulo, el referente a los textos de la Reforma, me dijo: “Papi, en tu tesis, ¿sólo tienes que escribir o también puedes dibujar? Si tienes que dibujar yo te puedo ayudar”. Le dije que si llegaba a necesitar su ayuda se la pediría pero ahora aprovecho para decirle: “Lamentablemente esta tesis está llena de escritos y sólo tiene un par de dibujos. Espero que cuando crezcas, si tienes que hacer una tesis, la puedas hacer con dibujos”.

¡Anchata agradeceykichis, compañeros y compañeras!

Qhishwa parlayninchista
k'alata kunankamaqa saruchisanku
kastillanu rimaywan
[Nuestra habla quechua
totalmente hasta ahora la pisan
con el hablar castellano]
(Demetrio Alarcón, PCÑ 33: 12)

“Tecnología científicamanta”
técnicos, instituciones,
gobiernos, Estado ima
ch'ipakullankupuni,
comunidadpata yachayninta
manaraqpuni walichinkuchu
[Los técnicos, las instituciones,
los gobiernos y el Estado
se agarran siempre de la
“tecnología científica”,
y el conocimiento de la comunidad
no lo hacen valer de ninguna manera]
(Cirilo Rojas, PCÑ 63: 14)

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I	22
La matriz colonial de ordenamiento lingüístico y epistémico en el ámbito andino	22
1.1. Eurocentrismo y modernidad en el sistema-mundo	23
1.2. Colonia y colonialidad epistémica y lingüística	30
1.2.1. El ordenamiento linguoreligioso y epistémico	32
1.2.2. Castellano y lenguas mayores andinas	43
1.2.3. Las lenguas indias y las ideas abstractas y espirituales	50
1.2.4. Colonia y escrituralización de las lenguas indígenas	63
1.3. Conocimiento científico y uni-versal	70
CAPÍTULO II	84
Políticas de la diferencia y capitalismo colonial global	84
2.1. ¿Cambios en el capitalismo global o el mismo caballero con otro terno?	85
2.1.1. El lugar de la cultura y el conocimiento en el capitalismo global contemporáneo	86
2.1.2. El estado de los estados-nación	97
2.2. Políticas de la diferencia, posmodernidad y poscolonialismo	103
2.2.1. ¿De la in-diferencia moderna a la diferencia deconstructiva posmoderna?	103
2.2.2. El <i>post</i> del colonialismo y el <i>sub</i> del alterno	107
2.2.3. Las políticas de la diferencia en el Imperio de Negri y Hardt	110
2.2.4. Diferenciación, no diferencia; afuereados, no fuera	116
2.3. Desigualdad y exclusión en la modernidad global	124
CAPÍTULO III	130
Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia	130
3.1. Multi, pluri e interculturalidad: ¿políticas de la diferenciación colonial?	132
3.2. Las políticas de la diferencia en Bolivia	138
3.3. La articulación de lo global y lo nacional: políticas educativas globales y Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	148
3.4. Las políticas lingüísticas en el marco de la Reforma Educativa (RE)	154
3.5. Las políticas epistémicas en el currículo de la RE	161
3.6. Políticas de la diferencia y representaciones lingüísticas y epistémicas	170
CAPÍTULO IV	175
Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa	175
4.1. Los módulos de la Reforma Educativa y la serie <i>Chaski Aru</i>	176
4.1.1. Los módulos de la Reforma	176
4.1.2. La serie <i>Chaski Aru</i>	183
4.2. El quechua en los textos de la Reforma Educativa	186
4.2.1. Las funciones del quechua en los textos de la Reforma	191
4.2.1.1. La función denotativa	192
4.2.1.2. La función connotativa	198
4.2.2. ¿ <i>Imatataq qillqasunchik?</i> El fin último: la lectoescriturarización alfabética	200
4.2.2.1. El desarrollo de la escrituralidad quechua	204
4.2.2.2. ¿ <i>Imapaqtaq kay qillqasqari?</i> : El desarrollo de la conciencia metalingüística y metatextual	215

4.2.3. El quechua “puro” de la RE y la relación quechua-castellano	216
4.3. El conocimiento quechua en los textos de la Reforma Educativa	219
4.3.1. Conocimiento quechua y constructivismo	219
4.3.1.1. Actividades metacognitivas	222
4.3.1.2. Actividades que tienen como punto de partida el conocimiento del niño	224
4.3.1.3. Actividades que buscan vincular el conocimiento escolar con el conocimiento comunitario	227
4.4. ¿Tejiendo textos? Escritura y tejidos andinos	237
4.5. ¿Interculturalidad o colonialidad lingüoepistémica?	241
CAPÍTULO V	247
Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en el Periódico Conosur Ñawpaqman (PCÑ)	247
5.1 El Periódico Conosur Ñawpaqman: datos contextuales	248
5.2. La política de la oralidad escrita	259
5.2.1. Los juegos intertextuales del PCÑ	260
5.2.2. El quechua en el PCÑ	265
5.2.3. Los rasgos de la oralidad	270
5.2.3.1. La presencia de enlazadores conversacionales	271
5.2.3.2. Los deícticos	271
5.2.3.3. Entrevistado y entrevistador	273
5.2.3.4. La reproducción del contexto	273
5.2.3.5. El sistema de citas	274
5.2.3.6. Las fórmulas	276
5.2.3.7. Las onomatopeyas y la reproducción de formas verbales	276
5.2.4. La metaforicidad cotidiana	277
5.2.4.1. Metáforas obvias	279
5.2.4.2. Metáforas compartidas con el castellano	280
5.2.4.3. Metáforas colectivas comunes	280
5.3. <i>Yachayninchik</i> ~ <i>Yachayniyku</i> o la politicidad del conocimiento quechua	287
5.3.1. La valoración del <i>yachay</i>	291
5.3.2. Los lugares del <i>yachay</i>	293
5.3.3. Las expresiones lingüísticas del <i>yachay</i>	298
5.3.4. Las raíces del <i>yachay</i>	300
5.3.4.1. El <i>yachay</i> y el sistema productivo-reproductivo quechua	300
5.3.4.2. El <i>yachay</i> y la organización comunal	306
5.4. Repensando políticas lingüísticas y epistémicas	308
Conclusiones	313
Bibliografía	328
ANEXOS	356

Lista de siglas y abreviaturas

ADN:	Acción Democrática Nacionalista
ANAPQUI:	Asociación Nacional de Productores de Quinoa
BM:	Banco Mundial
BID:	Banco Interamericano de Desarrollo
CEA:	Consejo Educativo Aimara
CEGM:	Consejo Educativo Guaraní Mboarakuaguasu
CENAQ:	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CENDA:	Centro de Comunicación y Desarrollo Andino
COB:	Central Obrera Boliviana
CONAMAQ:	Consejo Nacional de Ayllus y Markas del <i>Qullasuyu</i>
CORACA:	Corporación Agraria Campesina
CRSUCIR:	Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa
CSUTCB:	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CSUTCOA:	Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos Originarios de Ayopaya
DINEIB:	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
DIREIB:	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
D.S:	Decreto Supremo
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe
ETARE:	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
FDMCC:	Federación Departamental de Mujeres Campesinas de Cochabamba, “Bartolina Sisa”
FNMCB-BS:	Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia, “Bartolina Sisa”
FRUTCAS:	Federación Regional Única de Trabajadores Campesinos del Altiplano Sud
FSUTCC:	Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba
GTZ:	<i>Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit</i> [Agencia de Cooperación Técnica del Gobierno Alemán]
INRA:	Instituto Nacional de Reforma Agraria
I.P.:	Instrumento Político
Kh:	<i>Khipukamana</i>
KQ:	<i>Kawsayninchikmanta qillqaspa</i>
LPP:	Ley de Participación Popular
LRE:	Ley de Reforma Educativa
MAS:	Movimiento Al Socialismo
MIR:	Movimiento de Izquierda Revolucionaria
MNR:	Movimiento Nacionalista Revolucionario
NEBA:	Necesidades Básicas de Aprendizaje
ONG:	Organización No Gubernamental
OTB:	Organización Territorial de Base
PCÑ:	Periódico Conosur <i>Ñawpaqman</i>
PEIB:	Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe
PODEMOS:	Poder Democrático Social
Q:	<i>Qillqakamana</i>
RE:	Reforma Educativa
REB:	Reforma Educativa Boliviana

RQ: *Ruwayninchikmanta Qillqana*
SQ: *Siminchikmanta Qillqana*
UMOPAR: Unidad Móvil para el Patrullaje Rural
UNICEF: *United Nations Children Fund* [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia]
UNST-P: Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos
YQ: *Yachayninchikmanta Qillqana*
Y: *Yachakuspallapuni*

INTRODUCCIÓN

El 24 de agosto de 2006, a menos de tres semanas de inaugurada la Asamblea Constituyente en Bolivia, la asambleísta Isabel Domínguez pidió la palabra en una de las primeras sesiones plenarias de la misma. A los pocos minutos de su intervención en quechua, se levantó la constituyente Beatriz Eliane Capobianco, interrumpió la palabra de doña Isabel y a voz en cuello demandó al pleno de la Asamblea: “Si quiere hablar, que aprenda a hablar en castellano”.

Capobianco fue directora departamental del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) de Santa Cruz, uno de los departamentos que concentra la mayor cantidad de tierras en manos de pocas familias. Doña Isabel Domínguez es la Ejecutiva de la Federación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa”. Capobianco pertenece a una familia de tradición política vinculada al MNR, al MIR y al ADN y fue postulada a la Asamblea por PODEMOS, el partido creado por Jorge “Tuto” Quiroga para defender la propuesta de autonomía departamental elaborada por el Comité Cívico de Santa Cruz. Doña Isabel Domínguez fue presentada como candidata a la Asamblea Constituyente por un mandato de las organizaciones campesinas originarias de Ayopaya, Tapacarí, Bolívar, Arque y Sipe Sipe para defender la propuesta de Estado Plurinacional del Pacto de Unidad Indígena, Originario y Campesino.

Cuando doña Isabel volvió al hemiciclo de la Asamblea lo hizo con un *chicote* en la mano para prevenir que se respete su *igualdad*, como ella suele decir. Cuando Capobianco apareció ante la prensa dijo que se le había malentendido y que sus palabras invitaban a que la Asamblea Constituyente se provea de intérpretes y traductores para poder entender a los constituyentes que hablaban sus idiomas originarios.

El incidente ocurrido en el teatro Gran Mariscal de Sucre es una muestra de la configuración racial de los imaginarios y representaciones sobre los indígenas, originarios y campesinos, sus lenguas y conocimientos en Bolivia. Detrás de las palabras de Capobianco se encuentra una historia colonial y capitalista de dominación hinchada de aspiraciones de pureza racial, lingüística, epistémica y territorial. Detrás de las palabras de doña Isabel se encuentra la historia de lucha de los pueblos indígenas, de las comunidades campesinas originarias y de los que llevan en la piel, en las palabras y en el pensamiento las marcas de la sordera colonial que instauró y sigue instaurando la negación de la *igualdad*.

La presente tesis estudia las representaciones lingüísticas y epistémicas en relación al quechua boliviano. Como se sabe, el quechua y los conocimientos quechuas tienen una historia de subalternización que se inauguró en la Colonia y que se mantiene hasta ahora. Se trata de una subalternización que se ha estructurado sobre la base de una clasificación económico-racial denominada *colonialidad del poder*. Esta subalternización racializada de la lengua y el conocimiento quechua se ha mantenido a lo largo del período colonial y desde el momento de conformación de las repúblicas andinas.

Desde los sectores sociales, específicamente desde el movimiento indígena originario campesino quechuahablante boliviano, hay toda una historia de luchas por transformar esos históricos mecanismos de dominación de clase y de subordinación racial-étnica. Estas luchas, a su vez, han estado articuladas a formas diversas de resistencia frente a procesos de dominación y subordinación lingüística y epistémica. Para ello, desde la década de los 80, los pueblos indígenas y originarios se posicionaron en la lucha por una educación intercultural bilingüe que sirva como espacio de lucha reivindicativa a favor de sus lenguas y conocimientos.

Por otro lado, durante la década del 90 del siglo pasado se elaboraron una serie de políticas que pretendían superar la subordinación lingüística y epistémica. Así, desde diversos organismos internacionales y desde el Estado se ha implementado una serie de políticas de la diferencia que estarían encaminadas a superar los mecanismos de subordinación antedichos. Estas políticas se articulan en torno a una serie de representaciones de diferentes actores en diferentes niveles. Las representaciones sobre el quechua y sobre los conocimientos quechuas forman parte de las políticas lingüísticas y epistémicas puestas en juego en distintos escenarios sociales en Bolivia. Uno de los sustentos *fuertes* de las políticas de la diferencia en cuestión es el discurso de / sobre la interculturalidad. El discurso estatal de la interculturalidad se basa en el supuesto de que ella promoverá una sociedad democrática anclada en la equidad y el respeto hacia todos los bolivianos.

En este contexto, la tesis intenta comprender cómo funcionan esas políticas de la diferencia y esas estrategias de resistencia y subversión tanto desde los sectores estatales como desde los sectores subalternos. He tomado como espacios de análisis dos ámbitos representacionales específicos: textos de la Reforma Educativa Boliviana (REB) y el Periódico Conosur *Ñawpaqman* (PCÑ). ¿Por qué estos dos ámbitos? En primer lugar, por tratarse, ambos, de espacios de representación y de producción epistémica. Parto del planteamiento que la epistemología y la producción epistémica son categorías que pueden ser usadas tentativamente, a manera de hipótesis, para referirse a las múltiples formas de conocimiento de distintos grupos socioculturales. Soy consciente también que hablar de conocimiento quechua me lleva directamente a las arenas movedizas de las relaciones oralidad – escritura; es decir, me muevo en el ámbito de una lengua y de un tipo de conocimiento de fuerte tradición oral y en contraposición a una relativa reciente producción escrita. Esta situación la entiendo también como fruto

de la subalternización colonial a la que se han visto enfrentados los idiomas y los conocimientos andinos.

Como digo al interior del estudio, entiendo por conocimiento quechua el conocimiento que producen y reproducen las comunidades quechuahablantes de manera fundamentalmente oral. Se trata de un conocimiento que, además y en términos generales, es compartido colectivamente por las comunidades. En tal sentido, el denominativo *conocimiento quechua* me parece apropiado en cuanto me exime de abarcar horizontes más imprecisos y generales como *conocimiento andino* o *conocimiento indígena*.

Pero además, me ha interesado trabajar sobre estos dos ámbitos por cuanto se ubican *dentro y fuera* del lugar que ha recibido mayor atención en cuanto a producción de un discurso sobre la interculturalidad, es decir, el lugar de la institucionalidad educativa. Desde el lado de los textos de la REB, es evidente su ligazón substancial con las políticas estatales de la diferencia ya mencionadas, y desde el lado del Periódico Conosur por su práctica escrituraria quechua extra-escolar; en efecto, el PCÑ es una revista bilingüe (quechua y castellano) que se publica bimensualmente, desde hace más de veinte años, para el departamento de Cochabamba.

Es en este marco que he intentado entender cómo funcionan las representaciones sobre el quechua y el(los) conocimiento(s) quechua(s) para confrontarlas con el discurso estatal de la interculturalidad y ver si efectivamente estas representaciones, que articulan políticas culturales, favorecen relaciones equitativas o rearticulan diferenciaciones coloniales. En este sentido, me pregunté, las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua, ¿contribuyen a la construcción de relaciones interculturales equitativas o reproducen la diferenciación colonial lingüística y epistémica que marca las sociedades andinas?

Para responder esta interrogante central en mi trabajo, me planteé más específicamente: ¿cuál es la matriz de ordenamiento social que ha constituido las políticas lingüísticas y epistémicas en el espacio andino? ¿Cuáles son y cómo se han configurado las políticas de la diferencia a nivel *global* y en Bolivia y qué lugar ocupan en ellas las lenguas y conocimientos indígenas? ¿Cómo se articula el discurso de la interculturalidad con esas políticas de la diferencia? ¿Cuáles son las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en los textos de la Reforma Educativa Boliviana y en el Periódico Conosur *Ñawpaqman*?

Dado que las representaciones lingüísticas y epistémicas no pueden pensarse por separado de las prácticas, es necesario considerar que la tesis también tomará en cuenta los usos y posicionamientos de los autores de los textos en mención con respecto a la lengua y el conocimiento quechua.

Mis fuentes primarias de investigación fueron: ocho módulos de Lenguaje (*Qillqakamana*) y ocho módulos de Matemática (*Khipukamana*) en quechua; 4 textos de la serie *Chaski Aru*, material producido en quechua por docentes que trabajan en educación intercultural bilingüe; y, las secciones en quechua de los números 32–124 del PCÑ. En la revisión de este material traté de mirar la manera como interaccionan conocimiento y escritura quechua a partir de las siguientes preguntas que intenté plantear a manera de guía de observación: ¿Qué tipo de conocimiento vehicula este texto quechua? ¿De qué manera el texto quechua escrito *traduce* el conocimiento oral y colectivo de las comunidades? ¿Cuál es la representación sobre el quechua y el conocimiento quechua que surge de estos textos? ¿Qué *huellas* interculturales o coloniales se pueden encontrar en cuanto a la relación quechua-castellano y conocimiento quechua-conocimiento *occidental*? ¿Cómo se representan y a quiénes representan los productores lingüísticos y epistémicos de la RE y del PCÑ?

Para el análisis de los textos en cuestión también me apoyé en una serie de *diálogos* con distintos actores relacionados con la Reforma Educativa y con CENDA, la institución que publica el PCÑ. De estos diálogos sólo grabé el que tuve específicamente con Adán Pari. Deliberadamente opté por no realizar entrevistas en el sentido de conversaciones dirigidas que me permitan, luego, presentar las ideas de los entrevistados como objeto-conocimiento a ser expuestas. Los diálogos han sido tales en cuanto se convirtieron en un espacio de verdadero intercambio en el que yo mismo fui interactuando y modificando mis reflexiones a partir de lo discutido. Se trataba de un esfuerzo que pretendía servir de espacio para pensar *con* y en claridad de que soy yo quien, en definitiva, elabora una narración de lo discutido. Adicionalmente, aproveché de una serie de diálogos realizados y grabados durante el año 2001 a varios miembros de equipo editor del Conosur; obviamente esta información fue re-procesada en función de los objetivos de esta investigación.

Me parece importante aclarar que el *pensar con* al que me he referido fue posible gracias al lugar, que llamaría *privilegiado*, desde donde he realizado la tesis: vinculado a procesos de acompañamiento a organizaciones campesinas originarias en sus luchas por el control de sus territorios; parte del equipo técnico del Pacto de Unidad Indígena, Originario y Campesino que ha construido una propuesta conjunta sobre Estado Plurinacional para el proceso constituyente en curso; miembro de una ONG que ha participado en el debate sobre el control social que deben ejercer las organizaciones campesinas originarias sobre los procesos educativos; actor de varios procesos de EIB en Ecuador y vinculado a instituciones y personas que han trabajado en este ámbito en Bolivia; bilingüe “asimétrico” quichua/quechua-castellano. Mi bilingüismo es asimétrico por varias razones: teniendo el castellano como lengua materna pude desarrollar un aprendizaje de dos variedades de quichua, el llamado, en Ecuador,

“quichua unificado” y el quichua de mi culturalmente natal Zumbahua; por el lado boliviano, mi quechua se desempeña a la manera como se lo usa en el departamento de Cochabamba, es decir, a la manera del quechuañol sancionado como *incorrecto* desde la experticia lingüística vinculada a la EIB. En cualquier caso, este bilingüismo asimétrico ha sido parte de mi recorrido de varios años intentando aportar en la reivindicación de esta lengua subalternizada colonialmente.

Por lo dicho, en términos metodológicos el desarrollo de la investigación ha requerido una perspectiva analítica transdisciplinar y crítica. *Transdisciplinar*, en el sentido que he echado mano de herramientas de trabajo y elementos proporcionados por áreas y disciplinas como la sociolingüística, la pedagogía, la historia, las teorías de la subalternidad y la colonialidad. *Crítica*, en el sentido de un quehacer intelectual que lucha por hacer autoevidente y evidente la propia mirada como investigador, un quehacer intelectual que evidencia las contradicciones del mismo acto de conocer que implica hacer la tesis, un quehacer intelectual que es consciente de afectar el ámbito de estudio pero que también se deja afectar por él.

Un dato importante a destacar es que cuando comencé a pensar la tesis no podía imaginar que en tan poco tiempo muchas de las cosas aquí reflexionadas se convertirían en datos “históricos”; es decir, el abrumador triunfo electoral de Evo Morales el 18 de diciembre de 2005 cambió radicalmente el curso enunciativo de las políticas de la diferencia a las que me refiero, sobre todo, en el tercer capítulo. El discurso multiculturalista que critico en la tesis se transformó en un discurso que plantea, por lo menos en algunos sectores del gobierno, la descolonización del Estado, en general, y del sistema educativo, en particular. Este contexto político, si bien no es parte de la tesis como tal, sí ha condicionado, de alguna manera, los énfasis analíticos que pretendo enfrentar.

La tesis está organizada en cinco capítulos. En el primer capítulo muestro la manera como se ha estructurado una matriz colonial de valoración en el ámbito andino a nivel lingüístico y epistémico; me preocupa mostrar, en este caso, las continuidades históricas que devienen del modelo colonial de dominación pero también comprender las rearticulaciones contemporáneas de dicha forma de dominación.

En el segundo capítulo trato de comprender cómo funcionan las políticas de la diferencia en el capitalismo colonial global contemporáneo y cómo las teorías referentes a posmodernidad, subalternidad e interculturalidad se articulan a estas políticas globales de la diferencia.

En el tercer capítulo analizo la manera como se operativizaron en el aparato legal las políticas de la diferencia en Bolivia durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada y sus “leyes malditas”, entre las que se cuenta la Reforma Educativa.

En los dos últimos capítulos presento los resultados del material revisado. Trato de inducir las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en los textos de la Reforma y en el Conosur a fin de confrontarlas con las políticas de la diferencia y la discusión sobre interculturalidad y colonialidad. Aquí debo aclarar que la estructura de los capítulos de resultados la armé en base a lo que me fueron dando desde su propia lógica y finalidad. Por eso, el esquema general común que seguí fue poner atención al quechua y el conocimiento quechua pero lo que se derivó de cada uno tiene que ver con lo dicho.

CAPÍTULO I

La matriz colonial de ordenamiento lingüístico y epistémico en el ámbito andino

*El primer antropófago llegó desde Europa;
devoró al colonizado. Y, en el ámbito
geográfico que nos atañe, devoró sus
lenguas: glotófago, entonces. Por lo demás –
¡vamos!– esas lenguas no existían. Nada
más que dialectos, en especial jergas...*

(Louis-Jean Calvet, *Lingüística y
colonialismo*, 1974: 22).

El objetivo de este capítulo es mostrar cómo se configuró la matriz colonial de ordenamiento epistémico y lingüístico para las poblaciones de Abya Yala,¹ en general, y para el ámbito andino, en particular. Para ello revisaré las categorías analíticas de eurocentrismo, modernidad y colonialidad tanto lingüística como epistémica, al tiempo que me esforzaré por *evidenciar* la *continuidad histórica* de la matriz colonial de dominación a través de una serie de datos provenientes tanto de la cronística colonial como de los estudios sociolingüísticos y *etnohistóricos*.² Finalmente, reflexionaré sobre la manera como el conocimiento denominado científico y universal asumió un carácter de superioridad explicativa gracias a su articulación con la colonialidad eurocéntrica.

* * *

¹ *Abya Yala* es el término con que el que los *cuna* nombran a América y quiere decir ‘tierra madura y fecunda’. Como dice A. Muyulema (2001a: 328), “Nombrar es luchar. América primero y más tarde América Latina, resulta de aquellas políticas del nombrar y de las luchas imperiales por la hegemonía política y cultural en las tierras conquistadas”. En este sentido, el término Latinoamérica o América Latina, que es el que habitualmente se usa en estos casos, ha sido puesto en cuestión como una noción que históricamente ha sido construida para conocer y controlar al subalterno (W. Mignolo, 2000a); pero también S. Castro-Gómez (1999: 98) ha resaltado que latinoamérica fue construida por la intelectualidad local desde la discursividad global de los saberes expertos. Desde hace algunos años, las organizaciones indígenas de muchos países han adoptado el nombre *Abya Yala* para referirse a este espacio geográfico. A lo largo de la tesis usaré este denominativo en lugar de América Latina o Latinoamérica, salvo que se trate de citas textuales. De esta manera quiero hacer evidente mi ubicación junto a y con los que ejercen esta política del nombrar desde/en una lengua indígena; reconozco, no obstante, que esta opción excluye a los pueblos afros, quienes comparten con los indígenas la situación de subalternidad enunciativa.

² Tanto la sociolingüística como la etnohistoria son parte del entramado disciplinario de la Academia formado por una colonialidad epistémica que nos ha enseñado a establecer fronteras de conocimiento (W. Mignolo, 2000b). En la tesis echo mano de estas *disciplinas* como herramientas de mi propio *yuyay* y mi propio *parlay* que busca trabajar desde el trans, inter e indisciplinamiento académico (S. Castro-Gómez y E. Mendieta, coords., 1998; Comisión Gulbenkian, 1996; C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez, eds., 2002; I. Wallerstein, 1991).

En un esfuerzo realizado en los últimos años por pensar *desde* Abya Yala se ha reflexionado continuamente sobre la idea de colonialidad (W. Mignolo, 2000b; A. Quijano, 2000a). Este discurso parte del supuesto principal, como mostraré luego, que la Colonia como institución terminó, pero no las formas de dominación que siguen siendo coloniales al interior de los Estados-nación y en el entramado relacional de la colonialidad global; de tal manera que nos movemos en una matriz colonial de dominación que cruza el conjunto de las interrelaciones sociales presentes (P. Noboa, 2005). Estando de acuerdo con las líneas generales de estos planteamientos, me parece que hay que hacer un esfuerzo por evidenciar dichas continuidades coloniales que han creado *dispositivos de olvido* (B. Mannheim, 1989). Por eso quiero detenerme aquí en echar una mirada un tanto calma sobre la configuración colonial de nuestras prácticas y discursos a nivel teórico y en el esfuerzo de mostrar dichas continuidades históricas.

1.1. Eurocentrismo y modernidad en el sistema-mundo

Es ya de amplio consenso afirmar que el eurocentrismo³ y la modernidad tienen su origen en la conquista de Abya Yala, en aquel momento en que Europa se convierte en el centro del primer y único sistema-mundo⁴ que ha existido hasta ahora (E. Dussel, 1998: 50-86).

Para autores como E. Dussel (2000), E. Lander (2000), A. Quijano (2000a) y W. Mignolo (2000b) no es posible hablar de modernidad sin hablar de colonialidad. Se trata de una realidad de doble cara que la misma modernidad se ha esforzado por ocultar (W. Mignolo, 2000b: 35). La modernidad no habría sido aquel proceso que surgió de una Europa autoproyectada hacia su madurez racional sino una consecuencia del

³ Sobre la noción de eurocentrismo, consúltese los diferentes trabajos de E. Dussel (1993; 1998; 1999; 2000; 2001a).

⁴ I. Wallerstein (1974) acuñó la noción de sistema-mundo moderno para referirse al inicio de una “economía mundial” que se inaugura en el siglo XVI y que bajo diferentes modalidades se mantiene presente hasta la actualidad. Mignolo ha sido más preciso en afirmar que se trató de un sistema-mundo moderno/colonial, para enfatizar las dos caras del mismo fenómeno (W. Mignolo, 2000b).

fenómeno expansivo de las colonias europeas en Abya Yala; habría sido fruto de la ventaja comparativa que, como ya adelanté, obtuvo Europa al ser el centro del primer y único sistema-mundo.

¿Por qué esta mirada que no va en consonancia con lo que dicen la mayoría de los teóricos de la modernidad? Por el énfasis genético que se le da a la constitución de la misma. En el análisis social y filosófico general se suele afirmar que la modernidad es un fenómeno histórico que se inicia con el *cogito ergo sum* de Descartes, un proceso inmanente europeo que permitió *avanzar* a la humanidad, bajo el modelo europeo, un escalón arriba en el proceso evolutivo de la razón.⁵

Por el contrario, tanto Quijano como Dussel han enfatizado que la modernidad no tiene su origen en el siglo XVII o XVIII, como afirma la mayoría de análisis de este tipo. La modernidad empieza con la conquista de Abya Yala porque ése es el evento que permite por primera vez hablar de una *Historia Mundial*.

Dussel ha mostrado cómo, históricamente, antes de 1492, lo que existía eran sistemas interregionales en los que la Europa central, que después –hacia el siglo XVIII– se volverá hegemónica, no era otra cosa que el lugar más periférico del sistema regional más importante del momento (E. Dussel, 1998). Se ha dado, entonces, una construcción eurocéntrica de la modernidad que niega la colonialidad como elemento constitutivo e indisoluble de las armaduras societales. Y se ha universalizado ideológicamente una mirada provinciana, parroquialista de la modernidad: la europea.⁶

En este sentido, el autor plantea que hay dos modelos comprensivos de modernidad (E. Dussel, 2000: 45-47). El primero, eurocéntrico, provinciano y regional, en el que la modernidad se considera emancipación, “salida” de la inmadurez racional

⁵ Véase, por ejemplo, la afirmación de Giddens para quien la noción de modernidad “se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales” (A. Giddens, 1990: 15).

⁶ Véase, a este respecto, la propuesta de D. Chakrabarty (2001) de “provincializar” Europa.

hacia un proceso crítico que permite a la humanidad ascender a un nuevo desarrollo del ser humano. En este modelo de comprensión de la modernidad se sigue una secuencia espacio-temporal: renacimiento italiano (s. XV) → Reforma e Ilustración alemana (ss. XVI-XVIII) → Revolución Francesa (s. XVIII). Se trata de fenómenos intra-europeos en los que su desarrollo posterior no necesita más que de Europa para explicarlos. Para muchos este proceso empieza con Galileo (condenado en 1616), Bacon (con su *Novum Organum* en 1620) y Descartes (con su *Discurso del método* en 1636).

El segundo modelo, que Dussel propone y que es el que yo sigo, está marcado por la comprensión de la modernidad en sentido mundial. Desde esta perspectiva, la determinación fundamental del mundo moderno es el hecho que Europa se convirtió en *centro* de la historia mundial con sus estados, ejércitos, economía, filosofía, etc. Y esto ocurrió con la conquista de Abya Yala. Así, hay que considerar a España como la primera nación moderna que a su vez inaugura la primera etapa “moderna”: el mercantilismo mundial. Esta Europa Moderna, centro de la historia mundial, constituye por primera vez en la historia a todas las otras culturas como su periferia.⁷

Para A. Quijano (1999a; 2000a), el eje fundamental de patrón de poder que se instaure con la conquista de Abya Yala es la idea de raza; ésta es una construcción mental que organiza la distribución de poder de manera asimétrica y que se rearticula permanentemente a lo largo de la modernidad. Esto es lo que Quijano ha llamado *colonialidad del poder* y que en su momento constitutivo se dio mediante dos mecanismos indisolubles: 1. la práctica de clasificación e identificación social (utilizando la idea de raza) como mecanismo de subordinación del *otro/a* diferente del colonizador y dominador; y, 2. las formas de explotación y control del trabajo a partir

⁷ Para una revisión crítica de los postulados de Dussel sobre la constitución genética de la modernidad, consúltese J. Schlosberg (2004). El centro de la crítica de este autor tiene que ver con el riesgo de una lectura reduccionista y totalizante de la modernidad que cierre puertas a la intervención de otros factores que habrían incidido en la configuración de la misma.

de la subalterización producida mediante la clasificación socio-racial (A. Quijano, 1999b). La simultaneidad del proceso de clasificación racial y de una nueva distribución del trabajo en la explotación colonial y capitalista de Abya Yala es lo que W. Mignolo (2000a: 18) ha denominado *diferencia colonial* y que yo prefiero llamar *diferenciación colonial*.⁸

Se trata de una diferenciación colonial que se rearticula en el capitalismo contemporáneo como diferenciación imperial y que cruza la estructuración geopolítica tanto social como epistémica (W. Mignolo, 2001). En este sentido, el eurocentrismo daría muestras de reacomodos permanentes, tomando la forma, en el discurso globalizador del capitalismo contemporáneo, de *globocentrismo* (F. Coronil, 2000a) o de *occidentalismo* (J. Schlosberg, 2004). Esta aproximación, sin embargo, mantiene el carácter difuso de los mecanismos de dominación que precisamente pretende la retórica imperial(ista); yo preferiría hablar de *nortecentrismo*, justamente en reafirmación a lo que postula F. Coronil (2000a: 88): que el discurso sobre la globalización por parte de las instituciones financieras y las empresas transnacionales nos hace pensar en el advenimiento de una nueva era en la que la humanidad ya no estaría dividida en Oriente y Occidente, Norte y Sur, ricos y pobres, etc.

Lo cierto es que a partir del fenómeno de la colonialidad del poder y de la diferenciación colonial impuestas en Abya Yala, el trabajo, el sudor, las relaciones sociales y la misma razón tienen color (Ch. Eze, 2001), es decir, se han configurado socioracialmente al punto que se puede hablar de una colonialidad del saber (E. Lander, comp., 2000; P. Guerrero, 2006) que marca nuestras propias prácticas epistémicas.

⁸ Mignolo usa *diferencia colonial* como fruto de su traducción directa del inglés, *colonial difference*, y en oposición a *diferencia cultural* que es el lenguaje de la modernidad ciega a la colonialidad (véase W. Mignolo, 2000b: 27). Sin embargo, *diferenciación colonial* da cuenta de mejor manera del proceso de clasificación y jerarquización socio-racial que el autor toma como base para la formulación de tal categoría.

El estudio presentado por el filósofo nigeriano Emmanuel Chukwudi Eze nos puede ayudar a evidenciar cómo se constituyó dicha colonialidad del saber (Ch. Eze, 2001). Él presenta el caso de Kant, afamado filósofo de la modernidad que desarrolló una auténtica teoría racial. Autor consagrado que se ubica como el más importante filósofo “moderno” –según los manuales de filosofía– y que se encuentra entre los grandes representantes de la metafísica (J. Hirschberger, 1963), pocos saben que este autor no sólo dio cursos sobre filosofía sino también de lo que por aquél entonces se conocía como antropología. Kant nunca salió de su ciudad y se interesaba por conocer las historias de los viajeros que llegaban de *América*; lo hacía tanto de boca de los mismos aventureros que llegaban al puerto de Königsberg (su ciudad natal) como de lo que se publicaba sobre ello. Teniendo esta información como base, clasificó a los humanos en blancos (europeos), amarillos (asiáticos), negros (africanos) y rojos (indios americanos), atribuyéndoles, a cada uno, características esenciales inscritas en la *naturaleza humana*: según él, los indios americanos carecen de afecto y pasión, nada les importa, son haraganes; los negros, por el contrario, están llenos de pasión y afecto, son vanidosos y pueden ser educados pero sólo como sirvientes-esclavos; los “hindúes” son pasivos, se les puede educar en las artes pero no en las ciencias porque no llegan al nivel de conceptos abstractos. No hace falta mucha imaginación para saber que, según Kant, “La raza blanca posee en sí misma todas las fuerzas motivadoras y talentos” (citado en Ch. Eze, 2001: 227). Su conocimiento sobre los pueblos, razas y *culturas* se vuelve inseparable de su propuesta filosófica; es decir, no se trata de un tipo de reflexión marginal en Kant, se trata de que sus teorías raciales pertenecen de modo íntimo a su filosofía trascendental (Ch. Eze, 2001: 250). Así podemos ver cómo se fueron formando las bases epistémicas de la modernidad a partir de una racialización de los grupos humanos y de su conocimiento.

Lo propio podría decirse de Hegel, el gran filósofo con quien el idealismo alemán habría alcanzado su punto culminante (J. Hirschberger, 1963). Para este autor la Historia Mundial se desarrolla en una dirección espacial. Dice él que “la historia universal va del Oriente al Occidente. Europa es absolutamente el *fin de la historia universal*. Asia es el comienzo” (citado en E. Dussel, 1993: 21). *América* es el Nuevo Mundo de manera “absoluta”; es nuevo porque al ser conocido recientemente por los europeos, sólo desde ese momento existe. Por eso dice:

De América y de su grado de civilización, especialmente México y Perú, tenemos información de su desarrollo, pero como una cultura enteramente particular, que expira en el momento en que el Espíritu se le aproxima [...] La inferioridad de estos individuos en todo respecto es enteramente evidente. (Citado en E. Dussel, 1993: 22)

Por ser un Nuevo Mundo no tiene nada que ofrecer y por tanto Hegel la descarta como posibilidad de realización del Espíritu. Las partes del mundo que en principio cuentan son África, Asia y Europa. Pero para el filósofo los *negros* no han llegado a ningún nivel de objetividad y por eso son hombres en bruto y fáciles de ser fanatizados. Reconoce que Asia ha sido el comienzo de la Historia Mundial, pero el Espíritu se encuentra en su infancia debido al despotismo que reina ahí. ¿Qué queda como ubicación geo-ontológica del Ser? El eurocentrismo no podría ser mejor definido que de labios del propio Hegel:

Las tres partes del mundo mantienen, pues, entre sí una relación esencial y constituyen una totalidad [...] El mar Mediterráneo es el elemento de unión de estas tres partes del mundo, y ello lo convierte en el *centro* de toda la

historia universal [...] El Mediterráneo es el eje de la historia universal. (Citado en E. Dussel, 1993: 23)⁹

Europa es, entonces, el principio y el fin de la Historia; pero no cualquier Europa porque en la Europa del sur antiguamente habitó el Espíritu (cuando el norte estaba “incultivado”) y ahora es el norte el destino de la Historia. Pero no cualquier norte, no el de Polonia y Rusia que se encuentran en relación con Asia, sino la parte occidental de Europa: “Alemania, Francia, Dinamarca, los países escandinavos son el corazón de Europa”; es más, “El Espíritu germánico es el Espíritu del Nuevo Mundo, cuyo fin es la realización de la verdad absoluta, como autodeterminación infinita de la libertad, que tiene por contenido su propia forma absoluta” (citado en E. Dussel, 1993: 25).

Como vemos, los criterios de clasificación de la razón se constituyen sobre la base de una imagería geopolítica en la que se han racializado las *epistemes* del sistema-mundo a favor de un centro dictaminador de dicotomías excluyentes, definiendo y distinguiendo lo verdadero de lo falso, el *logos* (la razón) de la *doxa* (la opinión), lo puro de lo impuro.¹⁰

Interpretar el fenómeno de la modernidad de la manera como nos lo plantean Dussel y Quijano tiene varias implicaciones; una de ellas es que Abya Yala no estuvo nunca fuera de la modernidad, sino que fue parte de ella desde su inicio; parte periférica, pero parte (S. Castro-Gómez, 1999; E. Dussel, 2000). De igual forma, ello implica dejar de pensar en los grupos indígenas¹¹ como *tradicionales* frente a lo

⁹ Énfasis mío.

¹⁰ Estas dicotomías se han rearticulado permanentemente asumiendo la forma de lo civilizado vs. lo primitivo, lo letrado vs. lo iletrado, lo desarrollado vs. lo subdesarrollado.

¹¹ La diferenciación colonial operó en el primer momento de conquista en una clasificación que construyó una topografía socioracial para los *cristianos*, *europeos* y *blancos* vs. los *indios* y *negros*. Dado el énfasis de mi trabajo, haré referencia permanente a los indios o indígenas; ello no quiere decir que desconozca la inferiorización a la que fueron sometidas las poblaciones negras traídas a Abya Yala, tal vez de manera más brutal que la de los indígenas (véase P. Wade, 1997; C. Walsh y J. García, 2002).

moderno actual. Es el haber formado parte inseparable de la modernidad periférica desde el momento mismo de su constitución lo que ha hecho que al interior de Abya Yala –y en la interrelación de Abya Yala con el sistema-mundo– se desarrollen procesos de subalter(n)ización de manera permanentemente articulados y actualizados. Por subalter(n)ización entiendo dos procesos simultáneos: 1) el proceso de *diferenciación colonial* antedicho; es decir, aquel dispositivo mediante el cual se alteriza al otro inferiorizándolo racialmente (subalterización); y, 2) el proceso de subalternización de grandes masas poblacionales bajo criterios diversos que pueden referirse a clase, raza, género, casta, edad, ocupación. Como insistiré luego, la subalter(n)ización ha dado muestras de adaptabilidad vigorosa al rearticularse y reactualizarse permanentemente; el proceso de etiquetamiento de los indios fue transformándose: de paganos, en la primera época colonial, fueron convertidos en salvajes durante la ilustración republicana, para finalmente, hoy, ser constituidos como subdesarrollados o atrasados a quienes hay que ciudadanizar (B. Mannheim, 1989). A esta sucesión de asignaciones sociales, habría que añadir hoy en día, tal vez, aquella que permite que los pueblos indígenas dejen de ser excluidos para ser parte de una maquinaria de inclusión dentro de un sistema de desigualdad; aspecto éste que desarrollaré más adelante.

1.2. Colonia y colonialidad epistémica y lingüística

El eurocentrismo necesitaba desarrollar una maquinaria de dominación que legitimice sus prácticas. En función de este proyecto se constituyó, como ya dije, una *colonialidad del poder y del saber* (A. Quijano, 1999a; E. Lander, 2000); ésta rearticula, permanentemente, un proceso de *racialización* en el que se caracteriza intelectual y moralmente a un conjunto humano por sus atributos físico-biológicos (M. Wieviorka, 1998). Gracias a este proceso de racialización se justifican exclusiones de diverso tipo y

los mecanismos clasificatorios se extienden a otros diversos órdenes de la vida; así, se racializan los grupos humanos pero también sus religiones, lenguas y conocimientos.

La racialización implica, entonces, un proceso de esencialización colonial de los sujetos y grupos humanos. Sin embargo, no hay que olvidar que durante la Colonia los grupos subracializados (inferiorizados mediante la clasificación racial) usaron el espacio de dominación para hacer el camino inverso: si los blancos y criollos los *indianizaron* (subracializaron), los indios echaron mano de diversas estrategias decoloniales para escapar del control hegemónico colonial.¹² La búsqueda de *blanqueamiento* y el mestizaje/*cholificación* fueron estrategias que les permitían escapar, en alguna medida, del ámbito de marginación y segregación (S. Rivera, 1996; 2000).

En el primer momento colonial, la clasificación socioracial de la que hablan Quijano y Mignolo se reflejó en una clasificación-jerarquización de tipo racial-religioso.

En España, el principio de “pureza de sangre” sitúa a la Cristiandad en el centro y a los Moros y Judíos en la periferia. En las Américas, se trata de derivar el derecho de gentes del derecho natural (todos los seres humanos son iguales ante Dios) para justificar el lugar de los Amerindios en el orden planetario de la creación. En esa lógica, los esclavos traídos de África ya tienen un lugar asignado, en tanto que África fue asignada a Cam, uno de los hijos de Noa que se caracteriza por su falta de sabiduría, Japeth, en cambio, comparado con Sem (a quien se le asignó Asia) y con Cam es el futuro, la expansión, la sabiduría. Es decir, la lógica racial/religiosa está implícita [*sic*] en la lógica cristiana del mapa [...] en el cual cada continente quedó caracterizado por uno

¹² Para el momento de formación de las repúblicas andinas, sobre este aspecto, véase B. Larson (2002). Sobre la noción de *decolonialidad*, véase C. Walsh (2005).

de los hijos de Noé, y cada uno de los hijos de Noé fue jerarquizado por su sabiduría y posibilidades de futuro. (W. Mignolo, 2000a)

Desde esta perspectiva, es importante anotar que el cristianismo fue el primer metarrelato de la modernidad;¹³ de ahí que los misioneros coloniales se esforzarán por distinguir claramente aquello perteneciente al ámbito de la fe católica de aquello perteneciente a la *superstición* india. Para ello, realizarán una serie de prácticas de intervención lingüística que les permitirá *ordenar* la esfera religiosa. Veamos este aspecto con un poco de más atención.

1.2.1. El ordenamiento linguoreligioso y epistémico

En la Colonia, la racialización operó, en un primer momento, bajo el manto de la clasificación religiosa. En la *Plática* de Santo Tomás,¹⁴ por ejemplo, se divide a los hombres en: “nosotros los cristianos” vs. “vosotros los indios”, los negros, los indios de México, los indios que están en el monte y el resto de seres humanos “derramados y divididos del un cabo del mundo hasta el otro” (D. Santo Tomás, 1560: 176).

Fue en este ámbito religioso donde se intentó trabajar con mayor profundidad: “En el terreno religioso, el poder colonial tuvo, mucho más que en el idiomático, una política relativamente intransigente”, dice M. Lienhard (1990: 105). Para los misioneros podían existir las lenguas indígenas para la preservación del sistema colonial pero no la reproducción de los comportamientos religiosos ya que éstos resultaban incompatibles con las transformaciones político-sociales deseadas: a un determinado sistema social basado en la propiedad privada debía corresponderle una determinada creencia religiosa

¹³ Los cuatro metarrelatos de la modernidad, según W. Mignolo (2000c), son la civilización occidental, el cristianismo, el socialismo y el capitalismo. El primero de los cuatro, por su vinculación con el momento mismo de constitución de la modernidad, fue el cristianismo.

¹⁴ Me refiero a la *Plática para todos los indios* que se encuentra al final de la gramática quechua de Fray Domingo de Santo Tomás (1560: 172-179) y que sirve como muestra performativa lingüística y catequética de la obra de este dominico. La *Plática* también puede encontrarse ahora en G. Taylor (2003: 19-43), con sus comentarios y notas.

monoteísta, jerárquica y dogmática. Y es que “la reorganización de la producción y de la propiedad en un sentido mercantil, por ejemplo, no puede coexistir con la cosmovisión indígena –‘animista’ en un sentido amplio del término” (M. Lienhard, 1990: 105).

La primera tarea que debían emprender los españoles a través de sus misioneros era entonces subalter(n)izar las expresiones religiosas de los indios. Para ello, se desarrollará toda una empresa de “conquista espiritual” o control simbólico religioso –donde fuera posible– y de extirpación de idolatrías, donde no lo fuera según el criterio eclesiástico (M. Lienhard, 1990: 105). Así mismo, se creará todo un aparato de transmisión de la *verdad* religiosa, al tiempo de sancionar, no sólo las creencias de los indios, sino a sus mediadores.¹⁵ En tal sentido, la empresa de extirpación de idolatrías, para el mundo andino, se la realizará mediante el chantaje, la coerción, la extorsión y la manipulación psicológica.¹⁶

Así mismo, la subalter(n)ización religiosa estuvo estrechamente ligada a la apropiación de las lenguas indígenas y la intervención sobre las mismas por parte de los misioneros coloniales. Como dice Itier, “la tradición oral y la lengua quechuas fueron objeto, de parte de la Iglesia [...] colonial, de una minuciosa e inteligente empresa de manipulación” (C. Itier, 1993: 172). Los misioneros coloniales realizarán, para tal fin, un intenso trabajo de adaptación lexicográfica y de purificación semántica para poder fijar el código de dominio colonial (R. Moya, 1993; G. Taylor, 1987; 2000). En este sentido, como dice G. Taylor (2000: 3),

¹⁵ El sermón XIX del *Tercero Catecismo y exposición de la Doctrina Cristiana* tipifica al detalle a los “hechiceros” y sus abominables prácticas. En resumen se puede decir que ellos son mentirosos, engañadores y enviados del diablo. Por ello se pide que sean denunciados para que, a pedido de Dios, sean apedreados y muertos por ello. Desde esta perspectiva, uno de los objetivos del *Tercero Catecismo* es “declarar los engaños y mentiras, que los viejos hechiceros os enseñan contra la ley de Dios para que huyáis de ellos como el diablo”. Véase el texto en G. Taylor (2003).

¹⁶ Véase, como ejemplo, el caso del extirpador de idolatrías de Huarochirí, Francisco de Ávila, en el estudio de A. Acosta (1987). Así mismo, puede consultarse el trabajo de P. Duviols (2003: 53-117).

Es necesario tomar en consideración que los primeros evangelizadores no se preocupaban de la clarificación de los conceptos espirituales indígenas (que esperaban eradicar [*sic*]), sino de la imposición de conceptos cristianos, lo que explica la apropiación de un vocabulario religioso mal asimilado cuyos valores confusos se mantienen en el mundo híbrido del catolicismo andino hasta hoy. (G. Taylor, 2000: 3)

¿Cuáles son las estrategias de desarrollo idiomático que se evidencian en la escritura en lenguas indígenas realizada por los doctrinantes? Se podría decir que básicamente siguen dos estrategias de subalter(n)ización de las lenguas indígenas: el parafraseo de términos cristianos y la adopción de términos andinos con apariencia de equivalencia cultural. De tal forma que la traducción está basada en una transferencia de sentido antes que en un sistema de palabra por palabra (R. Cerrón-Palomino, 1998: 104-111).

Se podrían citar innumerables ejemplos de lo dicho; me referiré a algunos de ellos. Uno de los recursos de apropiación del quechua que los misioneros cristianos del siglo XVI emplearon fue la ampliación de los campos metafóricos de diversos términos quechuas.

El caso más conocido en este sentido es *sunqu*. La glosa habitual de este término es ‘corazón’; sin embargo, en la *Plática* de Santo Tomás, *sunqu* se traduce como ‘ánima’ y se refiere a la ‘esencia’ (D. Santo Tomás, 1560: 172-173):

*Sóngonchic, cámaquenichic, úcupi cac
rínanchic, uiñay uiñaypac mána uañuncchu,
uiñaypac cauçanga* (D. Santo Tomás, 1560:
173).

Mas nuestra ánima y spiritu, este hombre
nuestro interior (que acá dentro tenemos)
nunca muere: para siempre jamás bive (D.
Santo Tomás, 1560: 172).

Sin embargo, esta extensión semántica proporcionada por los evangelizadores peninsulares tuvo poca fortuna, llevando a la aceptación posterior del *préstamo* “ánima” (G. Taylor, 2003: 22-23). De igual manera ocurre con *supay*. La traducción habitual de este término, desde la colonización cristiana, es ‘diablo’ pero en la misma *Plática* de Santo Tomás su referencia amplia es a un ser extranatural (el alma-sombra de los antepasados) que podía ser *bueno* o *malo*¹⁷:

*Guaquincninc ancha mana allim tucurca, mana Diospa camachusanta huñispa, ancha hochallicurca, nanac Diosta piñachirca, chay hochallicuscanrayco paycona, mana alli cacta, Dios ruraquenchi ucu pachamanc carcurca, ninacpi, aznacpi, totayacpi, hochanta mochospa, ñacaricuspa uiñay uiñaypac harcasca tianganpac carcumurca, conancamapas chaypi tiacunc. / Chacáy acuyllacóna, **mana alli çupay**, simiyquichiguan xutioe, ñocáycop uiracóchap simiyco, diablos xutioemi* (D. Santo Tomás, 1560: 175, 177).

Otros fueron muy malos, no obedecieron a Dios, ni guardaron sus mandamientos cumpliendo su voluntad; antes peccaron y enojaron mucho a Dios nuestro señor. Y a éstos, por sus peccados, los echó Dios del cielo, y desterró acá abaxo de la tierra, el infierno, en gran fuego y obscuridad, y hedor, donde hasta agora están, y estarán para siempre encerrados, padesciendo por sus peccados. Y éstos son / los que en vuestra lengua llamáis *mana alli çupay* [lit. ‘supay no bueno’, fg]. Y nosotros, en la nuestra, les llamamos diablos (D. Santo Tomás, 1560: 174, 176).¹⁸

El caso más significativo es, sin embargo, el concepto de Dios como creador de la nada. La catequética del momento exigía invocar a Dios como *Señor* y *Creador* (véase D. Santo Tomás, 1560: 176). Hay consenso entre varios estudiosos que ningún término del quechua antiguo tuvo el valor de ‘crear’ y menos de ‘crear de la nada’. Dice C. Itier (1993: 171) que “Los verbos utilizados por los misioneros para traducir este concepto son a menudo reinterpretaciones de un vocabulario religioso prehispánico que en su mayoría designaba la transmisión por las divinidades de una capacidad para cumplir ciertos fines”.

El concepto en cuestión se encuentra en la ya referida *Plática* de D. Santo Tomás (1560), en las “Anotaciones” de la *Doctrina Cristiana* del Tercer Concilio

¹⁷ Véase el estudio específico de G. Taylor (2000: 19-34) sobre el término en cuestión.

¹⁸ Véase, además, G. Taylor (2000; 2003: 24-25).

Limense (1583, citado en B. Mannheim, 1991), en el *Segundo Cántico del Símbolo Católico Indiano* de Jerónimo de Oré (1598, citado en G. Taylor, 2003) y en la *Relación de Antigüedades* de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua (c. 1613). Veamos cuáles fueron los recursos lingüísticos utilizados para la expresión del Dios que crea *ex nihilo*.

En la *Plática* de Santo Tomás se encuentra la idea de Dios como creador de la nada, concepto ausente en la cosmología religiosa andina.

*Ñaupá ancha pacaricpi mana hananc pacha, mana indi, mana quilla, mana cuyllor carcacachu, mana cay pacha carcachu, manaracmi cay pachapi llama, mana lluychu, mana atoc carcachu, mana pisco, mana cocha, mana challua, mana çacha, / mana imapas, mana sucllapas carcachu. Dios ruraquenchic çapalla uñaymanta carca. Pay monascammanta, hananc pachacta, cay pachacta, tucuy ima ayca cacta paymi rurarca, **llapanta yachachircapas** hananc pachacta, quiquimpa yanancónap guacimpac rurárca (D. Santo Tomás, 1560: 173, 175).¹⁹*

Primero, mucho tiempo ha no avía cielo, ni sol, ni luna, ni estrellas, ni avía este mundo inferior, ni en él avía ovejas, ni venados, ni zorras, ni aves, ni mar, ni pexes, ni árboles, ni otra cosa alguna. Sola-/mente entonces avía Dios, que jamás tuvo ni tiene principio, ni tendrá fin. Y quando le plugo, y fue servido, hizo y crió el cielo, la tierra, y todo lo demás que ay en ellos. Hizo el cielo para casa y morada de los ángeles y de los buenos hombres (D. Santo Tomás, 1560: 172, 174).²⁰

Santo Tomás usa la expresión *llapanta yachachircapas* para significar que Dios “dio acabamiento a” (creó) todo.²¹

Con respecto a la *Doctrina Cristiana* elaborada a partir del Tercer Concilio Limense (1583), afirma Mannheim que en éste hubo una especial preocupación acerca de los puntos críticos de la fe que podrían perderse mediante la traducción. Por ello, los principales problemas de traducción fueron expresados en las “Anotaciones” de la *Doctrina Cristiana*; ahí, el Concilio recomendó usar, por ejemplo,

the verb ruray instead of kamay to refer to the | el verbo *ruray* en lugar de *kamay* para

¹⁹ Énfasis mío.

²⁰ Véase también G. Taylor (2003: 27, 32, 33 y la nota 20 de la página 40).

²¹ Sobre la raíz *yacha-*, véase, más adelante, el análisis que ofrezco a partir de C. Itier (1993).

creation of the universe. The verb *kamay* would have suggested a god who is the soul (or hidden principle) of the world, rather than its creator (B. Mannheim, 1991: 66).²²

referirse a la creación del universo. El verbo *kamay* podría haber sugerido un dios quien es el alma (o el principio oculto) del mundo, antes que su creador

La idea de Dios creador de la nada aparecerá también en el *Segundo Cántico del Símbolo Católico Indiano* (1598) de Jerónimo de Oré:

[...] *ñaupacca manam ymapas carcachu hanacpachapas, cancharic intipas, coyllorcunapas, quillapas, chaypacha chussarcanracmi.*

Dios çapallanmi çapay Dioslla carcan, pay quiquin Diosmi, quiquillampi carca(n) cusi cauçayta mana callarispam viñay cauçarcan.

*Pay quiquintacmi, callaripachapi, hanacpachacta, allpapachactapas, chussaclamanta **pacarichimurcan capac Dios caspa,***

*Manam Diosninchic, ymamantapaschu, hanacpachacta, yma haycactapas, ñaupac rurarcán, **mana cacllamantam, pacarichircan*** (Oré, citado en G. Taylor, 2003: 172).²³

Porque antes ninguna cosa había, ni cielos, ni este sol resplandeciente, ni las estrellas, ni la luna.

Sólo Dios fue *ab eterno*, que siempre vivió una vida bien aventurada y sin principio ni jamás tendrá fin.

Y este mismo Dios crio en el principio el cielo y la tierra y como Dios poderoso lo produjo de nada.

Lo cual es cosa manifiesta, pues no precedió otra materia de que Dios hiciese el mundo (Oré, citado en G. Taylor, 2003: 123).

En el caso de la *Relación* de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua (c. 1613) se echa mano del término *Viracocha* para reflejar la idea de un dios andino que, con la presencia de los epítetos *Pacha yachachiq* y *Runa wallpaq*, además, tiene el atributo de ser “criador del mundo” y “criador del hombre [ser humano]”. Para el cronista indio, Viracocha es el nombre andino del Dios cristiano, o más precisamente, *Viracocha Pacha Yacháchic* es el Dios creador y *Viracocha* es el Cristo, el Hijo de Dios (P. Duviols, 1993: 30). Santa Cruz Pachacuti le aplica a Viracocha once veces el epíteto de *Pacha Yachachiq* en la *Relación* (ff. 3v, 12r, 14r, 18r, 21v, 25r, 31v, 32r, 34r, 39v,

²² *Ruray* significa, en estricto, ‘hacer’. En el contexto de los textos catequéticos coloniales hace referencia al Dios “Hacedor”.

²³ Énfasis míos.

43r). De estas once, aparece tres veces con glosa de “Hazedor” y una como “Hazedor del cielo y tierra”.

En opinión de Itier, lo esencial de la *Relación* de Pachacuti es que “ofrece un testimonio significativo de lo que fue la manipulación misionera de la tradición oral andina y de la lengua misma, en particular en sus contenidos semánticos” (C. Itier, 1993: 129). En tal sentido, la *Relación* da cuenta de la manera cómo operó la colonialidad lingüística y epistémica en el mundo andino.

En la *Relación*, escrita en castellano por tres amanuenses distintos, se encuentran 7 largos textos o *himnos* en quechua. Un primer problema importante a resolver en la *Relación* es el referente a la variedad quechua en la que fueron elaborados estos *himnos*: ¿se echó mano de la variedad misionera o de una variedad indígena de las habladas al momento?²⁴ Para Itier, “todo el vocabulario de los ‘himnos’ forma parte [...] del acervo lingüístico catequístico” (C. Itier, 1993: 139), de tal forma que se trataría de textos en quechua que traducen términos del castellano pertenecientes a la tradición quechuista evangelizadora. Veamos las concepciones en cuestión.

Con respecto a la raíz *yacha-* (de *Yachachiq*), como se sabe, histórica y actualmente ella puede tener dos tipos de significados asociados, por un lado, al concepto de ‘saber, conocer’ y, por otro, al concepto de ‘vivir, habitar’ (C. Soto 1976; F. García, 2005: 91).²⁵ Itier, luego de un trabajo de reconstrucción histórica, postula como significado original de **ya-* y *-*cha-* ‘ir y cruzar un límite’ y ‘llegar completamente a un objeto’, respectivamente. Así, la reiterada forma usada en las crónicas (*yachaku-*) significaría ‘llegar al propio ser, al propio término’ o ‘llegar con cuidado a un objeto’

²⁴ El *quechua misionero* hace referencia a una variedad quechua que fue *elaborada* con fines evangelizadores, sobre todo a partir del III Concilio Limense. Para su caracterización, véase R. Cerrón-Palomino (1991; 1992) y C. Itier (1993).

²⁵ No deja de ser curioso, además, que tanto el quichua como el castellano ecuatoriano conserven el significado de ‘soler’ y ‘habituarse’ para las formas *yachay* y *yachariy*: “*ñawpa watakunamanta, kay llaktaman ñuka shamuyta yachak kani*” [antes yo sabía (solía) venir a esta tierra]; “*¿ñachu kaypi yacharishkanki?*” [¿ya te has enseñado (acostumbrado) a vivir aquí?]. Lo propio podría decirse de la forma boliviana *¿yachakapuchkankichu?* ‘¿te estás enseñando [acostumbrando a vivir aquí]?’.

(C. Itier, 1993: 155), razón por la que en algunos textos funciona con los dos significados antedichos. De tal forma que la tercera persona del verbo en cuestión (*yachakun*) significaba que un sujeto reunía las condiciones de acabamiento que lo hacían efectivo para los objetivos que le correspondieran; es decir, que un sujeto había llegado a su estado propio (C. Itier, 1993: 155). A partir de los textos coloniales en los que aparece el término, se puede saber que ciertas divinidades andinas tenían el poder de *yachakuchi*-; es decir, de hacer llegar ciertas cosas a su completud; de llevar algo de un estado virtual o inicial hasta un estado de pleno desarrollo; los elementos a ser *plefinificados*, a los que generalmente se refieren los textos, tienen que ver con el maíz, la coca, la comida, los manantiales, las acequias e, incluso, el culto a divinidades como Pariacaca (en el texto de *Huarochirí*) (C. Itier, 1993: 158).

Con respecto a la concepción de *pacha* en el denominativo de *Viracocha Pacha Yachachiq*, si bien se podría aceptar la definición general de que se refiere tanto a la realidad temporal que se organiza según la dimensión que el hablante quiere darle como al mundo o universo de los predicadores españoles y al momento y lugar precisos en que acontece algo (G. Taylor, 1987: 32), es necesario acercarse al contexto específico de producción de este término en los textos coloniales. Dos son, en este sentido, las extensiones susceptibles de ser designadas por *pacha*: a) lo que llamamos suelo o superficie de la tierra, y b) el cielo. En relación a *Virachocha*, pareciera que la primera acepción es la más plausible (C. Itier, 1993: 161).

Desde la perspectiva de las fuentes históricas, a su vez, se puede evidenciar que “Viracocha no fue un Dios Creador como lo imaginaban los cronistas y misioneros de la Colonia [...] sino la versión cuzqueña de un héroe cultural de difusión panandina” (C. Itier, 1993: 158) que adoptó distintas denominaciones según la región “peruana” a la que uno se refiera (Huari en la sierra central, Cuniraya en Huarochirí, Tunupa en la

sierra sur, Huichama en la costa). Basándose en los estudios de Duviols, Itier afirma que “El examen de las fuentes cuzqueñas y de la sierra central [...] deja ver claramente que no hubo un Viracocha ni un Huari sino varios: el principal y sus ‘hijos’ o ‘criados’. El nombre o atributo de **Pacha Yachachiq** pertenece al principal o al primero de ellos” (C. Itier, 1993: 158).²⁶

De tal forma que nos encontraríamos ante un proceso de colonización semántica por parte de los misioneros. El verbo *yachachi-* no tendría nada que ver con la noción de creación; los misioneros reinterpretaron *Viracocha Pacha Yachachiq* como reminiscencia andina del creador cristiano. Así, *Pacha Yachachiq* habría sido “el que lleva la superficie de la tierra al punto de desarrollo requerido (para su pleno aprovechamiento agrícola)”, tanto en un acto fundador ubicado en un pasado mítico como en los ciclos productivos contemporáneos del momento colonial (C. Itier, 1993: 161).

Lo dicho en referencia a *Pacha Yachachiq* se puede atribuir a *Runa Wallpaq*. En la Oración a Manco Cápac que se encuentra en la *Relación* de Santa Cruz, el término en cuestión aparece con el significado de ‘creador del ser humano’ (< *runa* = ser humano; *wallpaq* = el que crea). La raíz *wallpa-* es una forma desaparecida de todas las variedades del quechua actual y fue usado por los misioneros coloniales, al igual que *yachachi-*, para traducir el concepto de ‘crear’.

Al igual que lo hecho con *Pacha yachachiq*, Itier rastrea el término en los diccionarios coloniales de D. González Holguín (1608) y L. Bertonio (1612) para el quechua y el aimara, respectivamente. De estas fuentes y de otras de los siglos XVI y XVII que inscriben el término *wallpa-*, deduce que el significado original habría sido ‘dotar a alguien o algo de lo necesario para un fin determinado’ (C. Itier, 1993: 167). De

²⁶ Enfatizado en el texto.

otro lado, tanto en quechua como en aimara, el verbo *wallpa-* tenía su correspondiente sustantivo *wallpa*, el cual designaría lo que es dado o agregado a alguien o algo para un fin determinado. De lo dicho, *Runa Wallpaq* significaría ‘el que dota a los hombres de lo necesario para un fin determinado’.

La pregunta fundamental es, ¿cómo pasó este concepto al lenguaje religioso cristiano con el sentido de ‘crear’? En la teología cristiana del siglo XVI se distinguía entre “crear”, como acción única, atribuible sólo a Dios en cuanto que hizo las cosas “de la nada” (creación *ex nihilo*), y “formar” como acción de transformar la materia a partir de lo ya existente. En este sentido, el hombre no es un ser creado, sino formado. *Runa wallpa-* no podría significar crear sino formar. Debido a que el concepto de *wallpa-* en la religión andina, como ya dije, implicaba uno de los modos de acción de la divinidad sobre los hombres, los misioneros vinculan esta acción con el concepto de “formar al hombre” y posteriormente al de crear. En realidad lo usan para decir que los andinos tenían el germen del concepto de crear. Como dice C. Itier (1993: 158), “Llamó la atención de los historiadores coloniales el creer reconocer en los relatos míticos andinos huellas o reminiscencias dispersas, deformadas y desordenadas de un ‘conocimiento verdadero’.” Obviamente, dicho “conocimiento verdadero”, según los misioneros coloniales era el de la fe cristiana.

Wallpa-, junto a *yachachi-*, se usa en la catequética andina sólo hasta 1610 aproximadamente; a partir de aquí, se usará *rura-* y *kama-*. ¿A qué se debe este cambio? A la política de evangelización en la que se decide eliminar de la predicación los términos procedentes del vocabulario religioso andino en vez de recuperarlos cristianizando su significado “pagano” (C. Itier, 1993: 171).

Pero la estrategia de resemantización llevada a cabo por los misioneros coloniales también fue desarrollada, a nivel religioso, por los indios; es decir, si los

misioneros jugaron con la semántica quechua para adaptarla a sus intereses, los indios hicieron lo propio con las prácticas religiosas de los españoles: jugaron con ellas para mantener las suyas propias. Dice M. Lienhard (1990: 106) que “Los nuevos comportamientos indígenas que surgieron al calor de la conquista espiritual son sumamente reveladores en cuanto a las estrategias de los indios frente a este intento de aculturarlos unilateralmente”. Las crónicas están llenas de quejas de misioneros en el sentido que los indios continuaban practicando sus rituales “autóctonos” y clandestinos de manera combinada con las prácticas cristianas: los primeros en sus casas y las segundas en los templos de los centros poblados (M. Lienhard, 1990: 107). El mismo Francisco de Ávila, ya citado, se lamentaba así:

He hallado tantos Idolos, tan regalados y uenerados en las casas de *los Indios que yo tenía por Christianos*, que ni se pueden contar ni dezir, y que estando en la plaça el templo dedicado al uerdadero Dios se le ofrece el Sacro Sacrificio de la Missa están alrededor dél en diferentes barrios Cedículas, Sacellos o Delubros, que son unas casillas, templos lúgubres y oscuros de cada uno, con su Idolo; Sacerdotes y seruicio para su falso culto, y esto en todo el pueblo y entre todos los conuecinos es público; porque en qualquiera ay lo propio, y *solo el cura no lo sabe*, ni a abido quien se lo aya dicho en tantos años, y con estos confesaban cada año, y muchos comulgaban, y así *no hallo que aya ni uno que no aya apostado y sea formalísísimo Herege*, y los niños se iban criando a este modo. (Ávila ¿1648?, citado en P. Duviols, 2003: 56-57)²⁷

En el ambiente de represión religiosa los indígenas acudieron de igual forma a la resemantización religiosa de la(s) divinidad(es) y de los santos católicos: “La

²⁷ Énfasis proporcionados en el texto.

invocación de Dios y de los santos del panteón cristiano disimula entonces la invocación de las divinidades antiguas: a cada ‘vocablo’ del idioma cristiano corresponde un significado que pertenece al universo del discurso prohibido” (M. Lienhard, 1990: 108). Así, en el siglo XVI, el misionero franciscano Diego Durán se quejaba en el sentido que los indios, “fingiendo [...] celebrar las fiestas de nuestro Dios y de los santos, entremeten y mezclan y celebran las de sus ídolos, cayendo el mismo día. Y en las ceremonias mezclarán su antiguo rito” (citado en M. Lienhard, 1990: 108).

Se trata entonces de un intento doble de resemantización: por parte de los misioneros y por parte de los indígenas. Dada la colonialidad del saber instaurada en el ámbito andino, dicha resemantización de doble vía se volvió dominación y hegemonía del lado de los invasores, logrando apenas espacios de resistencia en las prácticas lingüoepistémicas de los indios subalter(n)izados.

Más allá de los tecnicismos y de la recurrencia a los “datos históricos”, lo que he querido mostrar en este apartado es la manera como se configuró una estructura de poder en la que la racialización religiosa operó de la mano con una elaboración lingüística a favor de los misioneros, lo que no implica que los pueblos indígenas colonizados dejaran de echar mano de mecanismos de adaptación y resistencia.²⁸ Este primer momento de “colonización espiritual” fue seguido años más tarde por una colonización lingüística que buscaba definir una correlación de fuerzas a favor del castellano y de la población blanco-mestiza.

1.2.2. Castellano y lenguas mayores andinas

En este apartado me moveré con libertad a lo largo de todo el ámbito andino tomando el quechua como unidad lingüística, aunque sé que ello es un *efecto de verdad*,

²⁸ Sobre estos mecanismos de adaptación y resistencia, en relación a la comprensión de la religión de los conquistadores, véase la anécdota narrada por Fray Domingo de Santo Tomás (1560: 140): “Que preguntando una vez en cierta provincia a un cacique si era christiano, me dixo: ‘aún no lo soy del todo, pero ya comienzo a ser’, y preguntándole yo qué sabía de christiano, me dixo: ‘sé ya jurar a Dios, y jugar un poquito a los naipes, y comienzo ya a hurtar’”.

como diría M. Foucault (1978: 147), que invisibiliza la gran diversidad de variantes quechuas/quichuas.²⁹ Es sólo un marco interpretativo que me sirve para entender lo que ocurrió en la Colonia y cómo se forjó el imaginario lingüístico-poblacional y las prácticas que continúan reproduciéndose en la actualidad.

La colonialidad religiosa, como hemos visto, operó a través de una colonialidad lingüística. Inicialmente los misioneros echaron mano de las mismas lenguas indígenas para llevar adelante su proceso de evangelización y proselitismo religioso, como ya he mostrado para el caso del quechua. Sobre la base de este uso y de esta modalidad *misionera* del quechua se le dará a esta lengua el carácter de *general* (F. Garcés 1999a) y será difundida por los mismos misioneros a lo largo de toda el área andina, incluyendo la amazónica, como veremos luego para el caso ecuatoriano.

Las llamadas lenguas generales tenían por característica el encontrarse extendidas en vastos territorios, ser de uso generalizado entre las élites gobernantes – aunque no necesariamente habladas por el grueso de la población– y, por ello mismo, podían tener el carácter de segunda lengua (R. Cerrón-Palomino, 1995: 60). Con respecto al quechua, Blas Valera afirmaba así su carácter de lengua general:

Resta que digamos algo de la lengua general de los naturales del Perú, que aunque es verdad que cada provincia tiene su lengua particular diferente de las otras, una es y general la que llaman Cuzco; la cual en tiempo de los reyes Incas se usaba desde Quito hasta el reino de Chile y hasta el reino Tumac, y ahora la usan los caciques y los indios que los españoles tienen para su servicio y para ministros de los negocios. (Citado en I. Garcilaso de la Vega, 1609: 11)

²⁹ En R. Cerrón-Palomino (1991; 1992) se enfatiza que la hiperdiversificación dialectal fue producida por tres razones fundamentales: 1. los procesos de diferenciación interna propios de toda lengua; 2. los movimientos mitmaicos llevados adelante por la administración incaica que pusieron en contacto a hablantes de diversas procedencias dialectales al interior del mundo quechua; y, 3. la conquista española que incidió en la reestructuración de los dialectos existentes con la presencia del castellano.

Entre las lenguas mayores, en el contexto colonial andino, y aparte del quechua, se contaban también la aimara, la puquina y la chibcha (ésta última para la zona de la actual Colombia) (F. Garcés, 1999a: 34).

En términos generales, como ya he dicho en otro lugar (F. Garcés, 2005a), la Corona favoreció el paso directo al castellano desde las lenguas indígenas, mientras la Iglesia favorecía el uso de estas últimas en función de sus fines evangelizadores.³⁰ Con este marco general, no se puede negar que, al mismo tiempo, también hubo permanentemente una política de asimilación al castellano y de búsqueda de extinción de las lenguas indígenas. Sin embargo, el tenor y la perspectiva fueron diferentes según el momento específico de dominación. Así, durante la época de gobierno de Carlos V (1517-1556) se practicó una política explícitamente asimilacionista, mientras que durante el período de Felipe II (1556-1598) la característica principal fue la concesión de que las lenguas indígenas sirvan como instrumento de evangelización. De ahí que durante este período hubo una proliferación de cartillas en lenguas indígenas elaboradas sin una supervisión eclesial que garantice su ortodoxia según la fe de los evangelizadores. Es en este contexto que

hay que considerar la fundación de la cátedra de quechua en la Universidad de San Marcos en 1579 –si bien se había comenzado a dictar desde 1576–, las ordenanzas para que los clérigos y religiosos fueran admitidos a las doctrinas y beneficios sólo sabiendo la lengua general o la de los indios que debían adoctrinar, el interés por el estudio gramatical o léxico de las lenguas indígenas [...], y no en último lugar la elaboración de catecismos y libros de oraciones en lenguas vernáculas. (J. Rivarola, 1990: 131)

³⁰ Sobre este punto, véase también D. Arnold y J. Yapita (2000: 77).

Pero el uso de la lengua indígena estaba sujeto a su instrumentalización evangelizadora. De ahí que el principal problema para los misioneros coloniales era asegurarse que la lengua indígena transmita verdadera y efectivamente la fe cristiana. El obstáculo que frecuentemente se encontraba para tal fin era no encontrar garantías en las traducciones de los textos religiosos. Por ello, el Primer Concilio limense ordenó que se evangelizara en castellano o en latín porque circulaban

cartillas en las lenguas de los naturales donde se contienen los principios de nuestra fe, y porque aun no nos consta que las / dichas cartillas o algunas dellas esté traducida y corregida conforme a la propiedad y significación de la lengua latina o de nuestro romance castellano [...] mandamos [...] no se usen de las dichas cartillas hechas en su lengua hasta que tanto por nos, juntamente con los autores de ellas y otras personas que entienden bien su lengua, sean vistas y examinadas. (Primer Concilio de Lima, citado en J. Rivarola, 1990: 131-132)

Fue así que, para el Tercer Concilio Limense, se tomó la determinación de escribir una *Doctrina Cristiana* (un sermonario y un confesionario) en las dos principales lenguas generales de la zona andina (quechua y aimara) que contenga los elementos centrales y oficiales de evangelización, a fin de superar las desviaciones del uso anterior de cartillas de amplia divulgación (J. Rivarola, 1990: 131). No obstante, es necesario indicar que los textos base de dicha doctrina no se elaboraron directamente en las lenguas indígenas referidas sino en castellano y sólo luego de haber fijado su contenido se los tradujo al quechua y al aimara. Quien realizó este trabajo de traducción fue un equipo de “expertos” en ambos idiomas, a la cabeza de los jesuitas, que luego

puso los textos a consideración de otros tantos especialistas (R. Cerrón-Palomino, 1992: 213).

A partir del siglo XVII las políticas lingüísticas provenientes de la Corona vuelven a tener un fuerte carácter castellanista de matiz coercitivo,³¹ el cual se radicaliza a fines del siglo XVIII (J. Rivarola, 1990: 135). La razón de este giro se basaba en la concepción de que pese a todos los esfuerzos de utilizar la lengua indígena para lograr la asimilación religiosa, se consideraba que el castellano era mejor lengua para adoctrinar a los indios. No se puede negar, no obstante, que había una suerte de indigenismo catequético (J. Rivarola, 1990: 134) obligado por la presión de la realidad que impedía el uso extensivo del castellano tal como hubieran deseado los misioneros. Lo cierto es que a pesar de las disposiciones de que el adoctrinamiento o catequesis se haga en castellano, parece ser que en la práctica se siguieron usando las lenguas indígenas, al punto que los mismos agentes eclesiásticos las expandieron a ámbitos donde no se usaban las lenguas generales; tal es el caso de la implantación del quichua en el oriente ecuatoriano y en el noroeste argentino, donde a lo sumo servía como lengua de relación (R. Cerrón-Palomino, 1992: 211).³²

La situación cambió radicalmente hacia fines del siglo XVIII por algunas razones, entre las que se cuentan la política lingüística claramente asimilacionista y anti-indígena de Carlos III (1759-1788), la expulsión de los jesuitas en 1767 y la fuerte represión que siguió a las rebeliones de fines del siglo XVIII. Con respecto al último aspecto, en otro lugar (F. Garcés, 1999a: 42-43) ya he dicho que la rebelión de Túpac Amaru fue sólo el punto más alto de una serie de otras rebeliones que se dieron a lo largo del mundo andino. S. O'Phelan (1985), por ejemplo, calcula que en los actuales

³¹ Véase, sin embargo, A. Durston (2003) quien muestra casos de una escritura quechua, durante el siglo XVII, realizada por indígenas, tanto hombres como mujeres.

³² Sobre la introducción del quichua en la amazonía de la "Provincia de Quito", por parte de los jesuitas, véase F. Garcés (1999a: 44-45).

Perú y Bolivia se dieron alrededor de 140 rebeliones entre 1708 y 1783,³³ al tiempo que en la “Provincia de Quito” se pueden identificar por lo menos 17 en el mismo siglo (S. Moreno Yáñez, 1976; F. Salomon, 1985; G. Ramón, 1993).

La derrota de la rebelión trajo la firme resolución de parte de la administración colonial borbónica de eliminar la lengua y la cultura quechua. La sentencia de muerte contra Túpac Amaru acarreó la siguiente instrucción:

Y para que estos indios se despeguen del odio que hen concebido [*sic*] contra los españoles ... se vistan de nuestros [*sic*] costumbres españoles, y hablan la lengua castellana, se introducirá con más vigor que hasta aquí el uso de sus escuelas bajo las penas más rigurosas y justas contra los que no las usen. (Areche, citado en B. Mannheim, 1991: 74)

El visitador Areche, emisor de la anterior disposición, dio el plazo de cuatro años a todos los hablantes del quechua para aprender el castellano y abolió la cátedra establecida en la Universidad de San Marcos.

Por otro lado, el mismo siglo XVIII fue testigo de una suerte de resurgimiento del quechua en manos de las élites cuzqueñas que se apropiaron de la memoria de los incas para legitimar su poderío; es decir, se dio una suerte de apropiación simbólica incaica, expresada en el arte literario y visual, que permitió a las élites criollas recrear el pasado incaico según su propia imagen (B. Mannheim, 1999a).³⁴ Como dice Mannheim,

They [los criollos del siglo XVIII] established | Ellos, [los criollos del siglo XVIII,]

³³ S. Stern (1987) sugiere tomar en cuenta la escasez de estudios sobre los levantamientos y sublevaciones del momento en la zona de la actual Bolivia, lo que implica que en términos numéricos la cifra podría ascender a mucho más de lo que conocemos.

³⁴ Como parece haber sido el caso de la obra clásica *Ollantay* que, habiendo sido escrita por un nativo “peruano” que dominaba el quechua, representa un drama de historia y leyenda incaica de corte, sin embargo, tremendamente hispánico (véase J. Calvo, 1998).

continuity with the Inkas, but displaced them into the past, their past, not the past of Runa agriculturalists and laborers (B. Mannheim, 1991: 73). | establecieron continuidad con los Incas, pero los desplazaron al pasado, *su* pasado, no al pasado de los campesinos agricultores y trabajadores.

Se trataba, entonces, de una apropiación que resumía una práctica de exclusión que se podría sintetizar en la siguiente consigna: “incas sí, indios no”.³⁵

Este uso simbólico de la lengua y la cultura quechua, no obstante, jugó un rol crítico en las movilizaciones sociales de fines del siglo XVIII, en el sentido que sirvió de mecanismo de resistencia de la élite local frente a la autoridad del virreinato español (B. Mannheim, 1991: 73).³⁶

De esta manera quedó configurada la estructura racial-lingüística colonial que permanece hasta nuestros días: el castellano pasó a ser la lengua del blanco-criollo y el quechua la lengua de los indios. Como se ha visto en lo presentado líneas arriba, dicha estructuración raciolingüística opera esencializando a los grupos seleccionados en pos de criterios clasificatorios-jerarquizadores. No obstante, los usos de las lenguas rompen dicha esencialización con fines políticos de dominación o subversión; es decir, aunque el quechua fue asignado raciolingüística y racioreligiosamente a los indios, los colonizadores, y también los criollos, usaron la lengua como capital de inversión

³⁵ Frase que aún hoy se puede inferir de los discursos de los sectores dominantes criollos de la ciudad del Cuzco. La frase, además, evoca el proceso de negación de la coetaneidad de J. Fabian (1983: 31), el cual, aunque refiriéndose al discurso antropológico, nos ilustra la manera como el referente enunciado se ubica en otro tiempo diferente del enunciador. Véase también L-J. Calvet (1974: 42).

³⁶ Permítaseme una cita un tanto extensa para articular las dos ideas antedichas: “En el siglo XVIII, los terratenientes de la provincia del Cuzco, como, por ejemplo, el Marqués del Valle Umbroso, auspiciaban la realización de pinturas y dramas poéticos que inventaron una visión utópica de pasado incaico, que invocaban la intervención divina de la Virgen a favor de la gente de la provincia, o que –en los cuadros– pintaban a los terratenientes en trajes ‘Incásicos’. Los poemas dramáticos eran escritos mayormente en quechua, menos las indicaciones de escena que se escribían en castellano.

Estas obras formaban parte de un intento por parte de las élites provincianas de descendencia española de afirmar su legitimidad dentro de un campo de referencia quechua y, por lo tanto, de legitimar su tenencia de grandes haciendas. Los autodenominados ‘nobles quechuas’ que los auspiciaban se vestían de Incas, hablaban quechua, y usaban el título *Apu* ‘señor’, un título que hoy en día sólo es usado para referirse a las divinidades de las montañas o al Señor. Estos poemas dramáticos eran, entonces, reclamos simultáneos de legitimidad dentro de dos áreas de disputa social. Era una reivindicación de parte de los Quechuas y las élites provincianas contra los españoles y las élites de la costa, y, al mismo tiempo una reivindicación de parte de los terratenientes de su dominio sobre los campesinos quechuas” (B. Mannheim, 1999a: 17-18).

dominadora. Lo que es necesario destacar es que los indios hicieron lo propio con el castellano: se apropiaron de él como mecanismo de burla de la esencialización colonial, vale decir, como mecanismo de *blanqueamiento* o como estrategia de “adaptación en resistencia” (S. Stern, 1987) para la defensa de sus recursos, especialmente la tierra (D. Arnold y J. Yapita, 2000).³⁷

De esta apropiación lingüística antiesencialista surgió lo que se ha dado en llamar *castellano andino* (R. Cerrón-Palomino, 2003) o *español andino* (G. Granda, 2001); esto es, una variedad de lengua fruto del uso de los andinohablantes (quechuas y aimaras) que no responde a los patrones normativos del castellano o español peninsular emanados de su academia de lengua. Del otro lado, el del quechua, también han surgido formas *chaqru* que los especialistas han dado en llamar quechuañol o *chawpi* lengua (P. Muysken, 2000).

1.2.3. Las lenguas indias y las ideas abstractas y espirituales

Los misioneros de la primera época colonial intentaron, como hemos visto, expresar sus ideas “espirituales” mediante las lenguas indígenas. Para ellos, la validez de la lengua estaba ligada a su imaginario de que se semeje al latín, de que tenga todas las partes de la gramática latina. Hay que recordar que el mismo año en que se inicia la invasión a Abya Yala también el castellano tiene por primera vez su gramática en consonancia con el latín. A. Nebrija (1492), autor de la primera gramática del castellano que se publicó el mismo año del inicio de la conquista europea, propuso que se aprenda latín como medio de unificar y consolidar el mundo cristiano; por contraparte y curiosamente, los frailes invasores de Abya Yala tomaron la opción de aprender y expandir el uso de las lenguas abyayaleanas como un medio para cumplir el mismo fin. Las lenguas de Abya Yala, especialmente la náhuatl y la quechua, fueron usadas como

³⁷ Silvia Rivera presenta el caso de la formulación de demandas en torno a la defensa de tierras, por parte de comunarios aimaras, “traducidas” a términos inteligibles para la sociedad criolla dominante como parte del movimiento de caciques-apoderados en la Bolivia republicana (S. Rivera, 1991).

lenguas francas a lo largo de un gran número de comunidades y devinieron en instrumentos de cristianización, adquiriendo, en muchos sectores de la sociedad colonial, un prestigio comparable al castellano y al latín (W. Mignolo, 1995: 54). Así, para los frailes mendicantes y, luego, para los jesuitas, escribir gramáticas, predicar y escribir sermones y vocabularios en las lenguas de Abya Yala tuvo prioridad sobre enseñar castellano (W. Mignolo, 1995: 55).

Así, encontramos, en los documentos coloniales, la percepción de los misioneros y funcionarios de la Corona respecto a las lenguas indígenas y respecto al quechua, de manera específica: unos a favor de su utilidad para expresar ideas espirituales y religiosas y otros en contra.

Uno de los casos más conocidos y significativos en referencia a exaltar las bondades del quechua es el de Fray Domingo de Santo Tomás, ya citado anteriormente. En la introducción o prefacio de su *Grammatica*, dirigida a Felipe II, dice:

Mi intento pues principal S. M. ofresceros este Artezillo ha sido, para que por el veays, muy clara y manifiestamente, quan falso es lo que muchos os han querido persuadir, ser los naturales de los reynos de Peru barbaros, & indignos de ser tractados con la suauidad y libertad que los demas vassallos vuestros lo son. Lo cual claramente conoscerá V. M. ser falso, si viere por este Arte, *la gran policia que esta lengua tiene, La abundancia de vocablos, La conuenencia que tiene con las cosas que significan. Las maneras diuersas y curiosas de hablar. El suaue y buen sonido al oydo de la pronunciacion della, [...] El estar ordenada y adornada con propiedades del nombre, modos, tiempos, y personas del verbo. Y breuemente en muchas cosas y maneras de hablar, tan conforme a la latina y española [...] Lengua pues. S. M. tan polida y abundante, regulada y encerrada debaxo de las reglas y preceptos de la latina como es esta* (como

consta por este Arte) *no barbara, que quiere dezir* (según Quintiliano, y los demas latinos) *llena de barbarismos y de defectos, sin modos, tiempos, ni casos, ni orden, ni regla, ni concierto, sino muy polida y delicada se puede llamar*. Y si la lengua lo es, la gente que vsa della, no entre barbara, sino con mucha policia la podemos contar: pues según el Philosopho en muchos lugares, no ay cosa en que mas conozca ell ingenio del hombre, que en la palabra y lenguaje que usa, que es ell parto de los conceptos del entendimiento. (D. Santo Tomás, 1560: 8-9)³⁸

Como se ve, hay aquí una clara distinción entre lo bárbaro, indigno y defectuoso vs. lo delicado, con policia, regulado, normatizado del quechua. Como ya dije, es importante notar el deseo del gramático de mostrar la lengua como potencialmente igual a la latina (“*tan polida y abundante, regulada y encerrada debaxo de las reglas y preceptos de la latina como es esta*”) que era en aquel momento el parámetro de comparación de la validez de las demás lenguas o idiomas (W. Mignolo, 1995: 48). La cita de Santo Tomás también pone sobre la mesa la discusión en torno a las relaciones entre lengua y pensamiento; es decir, la concepción común de que determinada lengua lleva incorporada una serie de bondades que la hacen predilecta para determinadas tareas del intelecto o para la vivencia de determinadas virtudes morales.

Es la idea que expresa el mestizo jesuita Blas Valera: “todos los indios que obedeciendo esta ley [de hablar el quechua] retienen hasta ahora la lengua del Cuzco son más urbanos y de ingenio más capaces, lo cual no tienen los demás” (Blas Valera, citado en I. Garcilaso de la Vega, 1609: 9). Su afirmación, además, sería compartida por sacerdotes, jueces y corregidores del momento; ellos afirman

³⁸ Los énfasis son míos.

Que a los indios del Perú les es de tanto provecho [la lengua cortesana de los incas] como a nosotros la lengua latina, por que además del provecho que les causa en sus comercios, tratos y contratos, y en otros aprovechamientos temporales y bienes espirituales, *les hace más agudos de entendimiento, y más dóciles, y más ingeniosos para lo que quisiesen aprender, y de bárbaros los truecan en hombres políticos y más urbanos.* Y así los indios Puquinas, Collas, Urus, Yuncas y otras naciones, que son rudos y torpes, y por rudeza aun sus propias lenguas hablan mal, *cuando alcanzan a saber la lengua del Cuzco, parece que echan de sí la rudeza y torpeza que tenían y que aspiran a cosas políticas y cortesanas, y sus ingenios pretenden subir a cosas más altas; finalmente se hacen más capaces y suficientes para recibir la doctrina de la fe católica,* y cierto los predicadores que saben bien esta lengua cortesana, se huelgan de levantarse a tratar cosas altas y declararlas a sus oyentes sin temor alguno; porque así como los indios que hablan esta lengua tienen los ingenios más aptos y capaces, así aquel lenguaje tiene más campo y mucha variedad de flores y elegancias para hablar por ellas; y de esto nace que los Incas del Cuzco que la hablan más elegante y más cortesantemente reciben la doctrina evangélica en el entendimiento y en el corazón con más eficacia y más utilidad. (Blas Valera, citado en I. Garcilaso de la Vega, 1609: 15)³⁹

En el fondo, como ya dije, se trataba de demostrar que el quechua y las lenguas de los indios servían para expresar ideas abstractas y espirituales. Así lo afirmaba explícitamente, pero en sentido contrario, el jesuita Diego González Holguín: “Aduiertase que los indios no tenían vocablos de todo lo espiritual ni vicios, ni virtudes, ni de la otra vida y estados de ella” (D. González Holguín, 1608: 10).

³⁹ Los énfasis son míos.

En 1579, Fray Antonio de Zúñiga, escribe una carta al Rey Felipe II en la que denuncia, a manera de queja, que las lenguas nativas de los andes ayudan a mantener las prácticas religiosas paganas; esto ocurre por el hecho de ser lenguas que expresan conceptos religiosos nativos y por no poseer el vocabulario apropiado para las ideas cristianas. Dice Zúñiga: “hay entre ellos lengua ninguna que sea bastante para declararles los misterios de nuestra Sancta Fe Católica, por ser todas ellas muy faltas de vocablos” (citado en B. Mannheim, 1991: 254). Zúñiga ubica el lenguaje de los indios en tercer lugar, después de la coca y la brujería, respecto de los impedimentos a la conversión religiosa.⁴⁰ Sus objeciones son múltiples: las lenguas nativas americanas son oscuras; no tienen términos para conceptos abstractos como *tiempo*, *ser* o *virtud*; no poseen términos para conceptos religiosos importantes como *Dios*, *fe*, *ángel*, *virginidad* o *matrimonio*; y, no hay manera de expresar el concepto de *Espíritu Santo* (B. Mannheim, 1991: 69).

Esta concepción linguoepistémica colonial logrará mantenerse y continuarse en la Colonia “tardía” y en la República. Y se mantendrá no sólo en el ámbito andino. En 1770, el arzobispo de México, Francisco Antonio Lorenzana y Buitrón, decía en sus *Cartas pastorales y edictos*: “Los Indios en su Lengua no tenían términos para los Santos Sacramentos de la Iglesia, ni para los Misterios de nuestra Santa Fé, y aun hoy

⁴⁰ A manera de dato complementario, véase el estudio de etnografía epistémica realizado por Silvia Rivera (2003a) en referencia a la coca y los mecanismos de rearticulación de la colonialidad del saber. El interés inicial de la autora era hacer una revisión bibliográfica del tema de la coca, aprovechando su estadía en el estado de Tejas en Estados Unidos. A través del seguimiento de la información en la biblioteca de la Universidad de Austin, Rivera nos muestra cómo se construye la *doxa* (hegemonía o dominio cultural de clase, en la línea de Bourdieu) con respecto a un tema tan complicado como el de la coca. En la mencionada biblioteca “los libros e investigaciones sobre la hoja de coca construyen de cierta manera el conocimiento científico y provocan una serie de asociaciones espaciales, visuales y textuales” (Rivera, 2003a: 13). Ella observa dónde se encuentran los documentos y los libros sobre la coca, en qué lugares y asociados a qué temas. En el fondo, Rivera nos muestra cómo se construye el conocimiento que subalterniza y clasifica colonialmente. Los estudios de la coca aparecen irremediabilmente amarrados al tema de la cocaína y sutilmente se construye la imagen de que son los indios los culpables de las maldades de la cocaína. “Estos trabajos nos muestran el juicio moral lapidario y la abierta intención prohibicionista, no exenta de racismo, hacia el akhulliku, que destila de la percepción de la ciencia social del Norte” (Rivera, 2003a: 13).

no se hallan para su explicación los propios, y que den cabal idea” (citado en W. Mignolo, 1995: 63).

De otro lado, hacia fines del siglo XVIII, en el actual Ecuador, el conocido jesuita Juan de Velasco alabará las virtudes del quichua con intenciones de usar su discurso como práctica de “afirmación de la auto-identidad criolla” (B. Muratorio, 1994a: 13), justificadora del esbozo de construcción del Estado-nación. Velasco tendrá no sólo una actitud de respeto sino de admiración por el quichua. Dirá que éste

Es copiosísimo y tanto cuanto son los [idiomas] dominantes en Europa, los cuales han adoptado del mismo modo palabras extranjeras. No hay cosa alguna que no se pueda explicar con sus propios términos, como lo he mostrado contra algunos filósofos que no saben lo que dicen, en orden a las cosas del espíritu, de Ente Supremo, abstractas y universales. Sólo para significar las partes interiores y exteriores del cuerpo humano, pasan de 120 términos, sin meterse en los propios de la anatomía. Para explicar los parentescos, excede ciertamente en palabras a los idiomas europeos, de que tengo noticia; con la ventaja de que aquello que no se puede decir en otros sino con varias palabras, se dice en éste con una sola [...]

Otra de sus buenas propiedades es ser muy dulce y expresivo, singularmente para la poesía; tanto que los peritos en este idioma hallan particularísimo deleite en su ejercicio. Tiene el grave defecto de no poderse aprender perfectamente con sólo el arte, sin un grande y continuado ejercicio. (J. Velasco, 1789: 100)

Como vemos, para Juan de Velasco el quichua se caracteriza por ser abundante en palabras de diversos campos semánticos, lo que le da la posibilidad de explicar cualquier realidad, sobre todo las referentes a las cosas del espíritu, abstractas y universales; es un idioma dulce y expresivo, sobre todo para la poesía.

Por contraparte, en la misma época, Eugenio Espejo verá que la enseñanza del español es condición necesaria para unificar a los indios y mestizos en su proyecto de construcción de Estado Nacional. Postulaba que habría que “obligar a los indios a que [...] hablasen nuestro idioma” (citado en G. Ramón, 1993: 101). Obviamente dicho aprendizaje tendría que darse en detrimento del quichua, lengua que hablaban los indios de la sierra ecuatoriana.

A fines del siglo XIX e inicios del XX el debate sobre las virtudes o limitaciones del quichua continúa. Veremos cómo se toman fundamentalmente dos posiciones referentes a la validez de esta lengua como vehiculizadora de ideas abstractas y espirituales (véase F. Garcés, 1997: 64-67; 1999a: 41-47).

Federico González Suárez, el conocido historiador jesuita, planteará que lamentablemente no se cumplieron las disposiciones del gobierno español en el sentido que debían extinguirse todas las lenguas indígenas durante la Colonia.

El Gobierno español dictó providencias muy laudables en beneficio de los indios; pero no se cumplieron y los humanitarios propósitos de la Corona, respecto de los indios quedaron frustrados; una de esas previsoras y excelentes providencias fue la de que se extinguieran las lenguas maternas de los indígenas, para que éstos hablaran la castellana; la extinción debía hacerse poco a poco y gradualmente. Por desgracia, esta medida no se llevó a cabo en todas las provincias de la Audiencia de Quito. (F. González Suárez, 1892: 1414)

Y más adelante afirma: “para civilizar á los indios es necesario transformarlos y la transformación social de ellos depende de su lengua materna. Cuando se logre que en el Ecuador no haya más que una sola lengua, entonces no habrá más que un solo pueblo” (*ibíd.*).

Es interesante mostrar aquí como se establece la relación entre civilización y uso social de una determinada lengua. A la civilización, que implica la transformación social de las comunidades, se llega mediante el abandono y erradicación de la lengua indígena.⁴¹

De manera más o menos contemporánea a González Suárez surge un debate en los círculos intelectuales y eclesiásticos ecuatorianos sobre si la lengua de los indios servía o no para expresar ideas abstractas y espirituales, tal como ya había adelantado Juan de Velasco. Se puede constatar que, en general, había dos posiciones. Veamos a los representantes de cada postura: quichuistas como Cordero y Grimm pensaban que el quichua era una lengua pobre para los fines antedichos, mientras Juan León Mera y Guzmán afirmaban lo contrario.

Luis Cordero (1833-1912) fue presidente del Ecuador entre 1892 y 1895. Manejaba coordinadamente el quichua y el castellano. Escribió mucho en quichua y sobre el quichua. A pesar de su afecto manifiesto por esta lengua, pensaba lo siguiente:

No nos ciega nuestro afecto a tan hermoso idioma hasta el punto de afirmar que sea rico en palabras y expresiones propias para la designación de objetos morales y filosóficos y la manifestación de conceptos superiores a lo material y sensible. Ya hemos manifestado que a este respecto es realmente pobre el quichua, como no podía menos de serlo, aún en la época de mayor brillo; pues bien se ve que el progreso de quienes lo hablaban no fue tal que los alzase sobre el nivel de lo puramente relativo a la cómoda satisfacción de las ordinarias exigencias de la vida. (L. Cordero, 1895: 369)

⁴¹ No deja de ser interesante la postura opuesta planteada por el boliviano José Berríos sobre la relación lengua indígena – camino a la civilización: “I vigoroso debe ser el idioma *qheshua* cuando resiste aun á las contrarias circunstancias de incuria, falta de caracteres para escribirlo, i, más que todo, el desdén con que lo miran los que gobiernan, teniendo un crecido número de súbditos de cada nación aislados, por decirlo así, del progreso, por no civilizarlos en su propio idioma: cosa mil veces más fácil que querer darles ciencia i civilización en la lengua castellana, oficial en esos pueblos; pero no hablada por los indígenas desde su infancia” (J. Berríos, 1904: VI)

En la misma línea se apunta Juan Manuel Grimm, sacerdote alemán, lazarista, autor de varios textos de carácter religioso escritos en quichua (véase J. Grimm, 1896). En su *Vademécum para párrocos de indios quichuas* afirma que “Lo más difícil nos ha sido, expresar las ideas religiosas en un idioma tan estrecho como es el quichua á causa de sus pocas palabras y giros circunscritos” (J. Grimm, 1903: CLXII).

En una postura diferente se encuentran Mera y Guzmán. Juan León Mera (1832-1894), poeta y político, recogió varias coplas y testimonios de la literatura oral quichua. Pensaba que

La lengua quichua es una de las más ricas expresivas, armoniosas y dulces de las conocidas en América; se adapta á maravilla á la expresión de todas las pasiones, y á veces su concisión y nervio es intraducible a otros idiomas. Merced á sus buenas cualidades, no hay objeto material ó abstracto que no anime con vivísimos colores é imágenes hermosas y variadas. (J. Mera, 1868: 19)

Finalmente, el P. Manuel Guzmán, sacerdote jesuita, en su *Gramática de la lengua quichua* afirma:

El Quichua no tiene partícula simple que corresponda al relativo castellano *que*; por que para expresar las ideas y pensamientos que se desean comunicar, se los expresan por medio de participios, gerundios y partículas que intercaladas en los verbos ostentan su riqueza; y si se le califica de idioma pobre es por que no se la conoce, sino muy superficialmente. (M. Guzmán, 1920a: 19)

Más adelante, el mismo autor añade: “Es falso lo que asegura un grave autor, que en quichua no se puede exponer todos los Dogmas y Misterios de nuestra Santa Religión, por falta de términos para explicarlos” (M. Guzmán, 1920a: 52).⁴²

Aparte de la validez o no que se le atribuye al quichua para expresar lo religioso y abstracto, destacan en los textos dos aspectos interesantes: 1. la referencia de Cordero al progreso, en vinculación con la aspiración a cosas que están más allá de la satisfacción de las necesidades ordinarias de la vida; en tal caso, los quichuas no se han elevado a este progreso ni en sus mejores tiempos; 2. la referencia de Juan León Mera a la capacidad del quichua a expresar lo abstracto mediante variados colores e imágenes, aspecto que podría interpretarse en el sentido de que aún desde una perspectiva de “defensa” de la lengua su capacidad expresiva no tendría todo lo que puede dar un idioma basado en el *logos*.⁴³

Estos discursos sobre el quichua expresan las representaciones compartidas por emisores ubicados en puestos de poder enunciativo (M. Foucault, 1980) o de acuerdo a su lugar de enunciación (H. Bhabha, 2002). Es importante hacer notar, sin embargo, que las representaciones lingüísticas y epistémicas que hemos presentado no funcionan como casos aislados sino en consonancia con otros discursos y representaciones, sobre los indígenas, en boga durante el siglo XIX en Ecuador.⁴⁴ Andrés Guerrero (1994: 209-212), por ejemplo, ha mostrado cómo en los debates congresales de 1855 había dos posiciones en cuanto al “carácter” del indio: por un lado,

⁴² Del mismo autor puede consultarse también su obra religiosa (M. Guzmán, 1920b).

⁴³ Esta percepción opuesta sobre la validez del quichua se puede encontrar incluso hoy: en muchas provincias del Ecuador se sigue usando el denominativo *yanga shimi*, como herencia del imaginario hacendal, para referirse al quichua como ‘lengua inútil, que se usa en vano’ frente a *kuri shimi* ‘lengua de oro’ (A. Conejo, s.f.).

⁴⁴ Para un estudio de las representaciones e imaginarios sobre los indígenas ecuatorianos, pueden consultarse los trabajos de K. Clark (1999); L. Endara (1998); J. Fitzell (1994); B. Muratorio (1994a; 1994b). Así mismo, sobre la conformación del concepto de “raza” de cara a los imaginarios existentes sobre los indígenas, véase P. Wade (1997) y N. Whitten (1999).

se lo veía como escaso de inteligencia, ignorante en cuanto incapaz de comprensión y con ausencia de previsión; por otro, se decía que en los indios “no hay tanta imbecilidad”, que son iguales o similares a los blancos. Este debate tenía fundamentos administrativos importantes: se trataba de saber si los indios podían quedar libres de las obligaciones hacendales cuando eran “demasiado maltratados” para pasar a depender de otro patrón que los tratara mejor.

En cualquier caso, para comprender las representaciones en pugna ofrecidas por Grimm, Cordero, Guzmán y Mera, es importante notar cómo buena parte del siglo XIX estuvo marcado por el mandato de García Moreno hacia la Iglesia en la búsqueda de que ésta sea la encargada de “educar y moralizar al campesinado indígena, a fin de prepararle para su ingreso gradual a las filas inferiores de la sociedad ‘civilizada’” (B. Larson, 2002: 81). Luego, de manera correlativa, el discurso liberal institucionalizará como política de Estado la imagen del indio que necesita protección en condición de “raza oprimida” (A. Guerrero, 1994).

Las concepciones y representaciones sobre el quechua tienen una vinculación estrecha con las prácticas lingüísticas quichuas. En términos generales se puede afirmar que la lengua fue usada, desde los espacios de poder, como lengua de evangelización, lengua de enseñanza y lengua de pacificación.

Con respecto a lo primero, varias fuentes⁴⁵ y varios estudios⁴⁶ han mostrado cómo durante la época colonial andina se recurrió de distinta manera al uso de las llamadas *lenguas mayores* (quechua, aimara, puquina, chibcha) para la evangelización de los indios.

⁴⁵ Véase, por ejemplo, F. Avendaño (1649), F. Ávila (1648), D. Molina (1649) y el Tercer Concilio Limense (1584).

⁴⁶ Por ejemplo, S. Íñiguez y G. Guerrero (1993), B. Mannheim (1991), R. Hartmann (1989), H. Triana y Antorveza (1993).

En cuanto al uso del quichua como lengua de enseñanza, hay que recordar que el 17 de noviembre de 1581 se inauguró en Quito la cátedra de enseñanza de quichua, encomendada al dominico Hilario Pacheco (R. Hartmann, 1976: 21).⁴⁷ Además, al interior del mundo eclesiástico, desde la colonia hasta hace pocos años, se mantuvo la disposición de que los candidatos a recibir el sacerdocio dieran examen de quichua antes de ser ordenados como tales.

Un aspecto interesante en lo que tiene que ver con el quichua como lengua de pacificación lo encontramos en las sublevaciones que se produjeron a lo largo de todo el siglo XVIII. Aunque parezca obvio, hay que resaltar que “la colaboración del estado eclesiástico, como grupo social al servicio de los intereses coloniales, es una constante que permanece invariable a lo largo de la historia de las sublevaciones” (S. Moreno Yáñez, 1976: 421).

En este sentido, los sectores eclesiásticos intervinieron en las sublevaciones usando la lengua como mecanismo de control de las comunidades.⁴⁸ Así lo encontramos en múltiples pasajes del estudio de Segundo Moreno Yáñez:

El estado eclesiástico fue un constante y eficaz colaborador del poder colonial en la represión y pacificación de la población sublevada. Además de las labores de espionaje e información a las autoridades, sobre posibles planes subversivos de los indios y del control actuado sobre los mismos en base a los padrones de doctrina y de confesión, se hizo amplio uso del ministerio de la palabra para aplacar, con exhortaciones a los rebeldes y explicar a sus feligreses la bondad de las instituciones coloniales, acción que generalmente tuvo éxito,

⁴⁷ Véase también S. Iñiguez y G. Guerrero (1993: 14).

⁴⁸ S. Stern (1987: 78) también hace referencia al uso del quechua por parte de los confesores para descubrir intentos de sublevación.

por lo menos para obstaculizar la propagación mayor de los movimientos subversivos. (S. Moreno Yáñez, 1976: 421-422)

A manera de ejemplo de lo dicho en la cita anterior, cito el caso del triple papel que jugó el clero en la sublevación ocurrida en Riobamba, en 1764 (S. Moreno Yáñez, 1976: 94-100): 1° labor de información y espionaje ejercida por el párroco de indios del lugar; 2° control de posibles deserciones de la población indígena a través del uso de los “padrones de confesión”; y, 3° uso de la predicación como medio de convencimiento a los indios de que la sublevación era un “acto de maldad contra ambas majestades: la Divina y la de su señor natural el rey de España, a quienes debían absoluta sumisión” (S. Moreno Yáñez, 1976: 97). De ahí que, repetidamente,

Se les explicó en su idioma [...] que la numeración les libraría de los abusos experimentados en las mitas y que la gañanía de los forasteros redundaba en beneficio de los llactayos, pues su situación se aliviaría con la inclusión de aquellos dentro de las mitas. Es unánime la afirmación de los doctrineros de que sus indios se habían tranquilizado, gracias al ministerio de la palabra. (S. Moreno Yáñez, 1976: 97)

El objetivo de este apartado ha sido mostrar cómo se ha dado y se sigue dando un proceso de racialización lingüística y epistémica en torno al quechua/quichua, esencializando sus posibilidades de expresión sujeta a determinadas cualidades. En la siguiente sección veremos cómo dicho proceso ha caminado de la mano con una diferenciación escrituraria impuesta desde la colonialidad lingüística.

1.2.4. Colonia y escrituralización de las lenguas indígenas

Desde la perspectiva de la colonialidad del poder de la modernidad, la presencia de la escritura en Abya Yala está fuertemente articulada a una geopolítica lingüística y epistémica. La primera modernidad, la colonial, georeferenció y georacializó las lenguas y los conocimientos: el latín, el griego y las lenguas vernáculas europeas se convertirán en lenguas de dominación colonial, al tiempo que el quechua, el náhuatl, el aimara, el guaraní y las demás lenguas indígenas de Abya Yala se convertirán en lengua subalter(n)izadas por la colonialidad (W. Mignolo, 2000a). La implantación de la escritura alfabética en el mundo andino dará cuenta de estos procesos de diferenciación textual colonial. Las lenguas indígenas buscarán, en un primer momento, ser escrituralizadas según las reglas de juego de las lenguas coloniales de dominación, como ya hemos visto; luego, con la conquista instaurada, con la *pacificación* lograda,⁴⁹ el uso escriturario de aquéllas quedará a un lado o perderá importancia institucional, por lo menos de parte de los heraldos de la evangelización y la dominación.

Un aspecto interesante para el análisis que presento es que la colonialidad lingüoepistémica ha permeado incluso nuestra propia percepción del fenómeno escriturario colonial. Así, se acepta fácilmente que en el mundo andino los indios no tenían escritura hasta el momento de la conquista; es decir, no tener escritura alfabética significaba y significa *de hecho* no tener escritura (F. Salomon, 2004). Pero además, la diferenciación textual colonial instauró la ecuación negativa *no tener escritura* (alfabética) *es igual a no tener inteligencia* (W. Mignolo, 1995: 45).

Quienes reflexionan sobre el fenómeno escriturario desde esta perspectiva, no dejan de hacerlo teniendo como base interpretativa el papel, el papiro, el pergamino, la

⁴⁹ Sobre el quichua como instrumento de “pacificación” en la “Provincia de Quito”, véase lo dicho en F. Garcés (1999a: 43-44).

piel, las tablas y tablillas de madera, las tablillas de arcilla, el bronce o semejantes. La escritura alfabética, forjada bajo el imaginario colonial, entonces, asume una universalidad en términos del significado mismo de *escritura*. Desde esta concepción, sistemas de registro no basados en la inscripción gráfica, como los *kipus*, se tornan “protoescritura” o “pre-escritura” que antecede a la “escritura real” (F. Salomon, 2004), la instaurada por la clasificación textual colonial.

Por mucho tiempo se mantuvo la idea de que el *kipu* constituía un instrumento mnemotécnico que servía para registrar datos cuantitativos estatales en relación a producción, población, tributos, etc.; así mismo, habría servido de base material para la realización de ceremonias, para la resolución de asuntos de paz y de guerra y para la recitación de historias (L. López, 1998: 20-21). También creció la opinión de que los *kipus*, además, habrían sido un tipo de escritura.

Las actuales investigaciones sobre el uso del *kipu* (F. Salomon, 2004) desplazan la atención de la búsqueda de una homologación a la escritura alfabética a pensar en una heterogeneidad funcional en relación al tipo de información que consignaba. Y es que pensar el *kipu* en términos de escritura alfabética impone ciertos términos marcados por la colonialidad de la epistemología alfabética que impide pensar no sólo en semióticas alternativas sino en *hermenéuticas pluritópicas* a partir de una semiósis colonial (W. Mignolo, 1995)

Así, los españoles del primer momento colonial insistían en decir que los indios no tenían escritura pero les sorprendía que los *kipus* tuvieran una función “similar” a los libros europeos. Éste era el modelo interpretativo colonial: la escritura alfabética y el libro (W. Mignolo, 1995: 83). Por eso, José de Acosta, en 1590 y en referencia a los *kipus*, dirá que “Los indios del Perú, antes de venir los españoles, ningún género de escritura tuvieron, ni por letras ni por caracteres, o cifras o figurillas,

como los de la China y los de México; más no por eso conservaron menos la memoria de sus antiguallas, ni tuvieron menos su cuenta para los negocios de paz, y guerra y gobierno” (Acosta, citado en W. Mignolo, 1995: 83). Como se ve, el *kipu* fue considerado por Acosta un instrumento válido para recordar pero no equivalente a la escritura debido a que no consideraba letras, caracteres o figuras. La definición de Acosta de la escritura, entonces, presuponía que un signo gráfico inscrito en una superficie sólida era necesario para tener escritura. Cuando Acosta describe qué es el *kipu* y cómo se usa, hace una perfecta analogía entre escritura con letras y escritura con cuerdas, colores y nudos. Dice Acosta: “Son quipos unos memoriales o registros hechos de ramales, en que diversos ñudos y diversas [*sic*] colores, significan diversas cosas” (Acosta, citado en W. Mignolo, 1995: 84). Dice también: “los libros pueden decir historias, y leyes y ceremonias, y cuentas de negocios, todo eso suplen los quipos tan puntualmente que admira” (*ibíd.*). Es decir, para Acosta los *kipus* no son escritura o libros pero funcionan como la escritura y los libros. Así establece la analogía:

Y en cada manajo de éstos, tantos ñudos y ñudicos, y hilillos atados; unos colorados, otros verdes, otros azules, otros blancos, finalmente tantas diferencias que así como nosotros de veinte y cuatro letras guisándolas en diferentes maneras sacamos tantas infinidad de vocablos, así estos de sus ñudos y colores, sacaban innumerables significaciones de cosas. (*ibíd.*)

De esta manera, Acosta muestra la dificultad de los españoles de interpretar los *kipus* como escritura debido a su asociación directa con el dibujo de signos gráficos sobre superficies sólidas con algún tipo de “rasguño” (W. Mignolo, 1995: 120).

Por cierto, es probable que los cronistas supieran de los *kipus* más de lo que escribían sobre ellos. Los *kipus* que permanentemente habrían recibido la mirada

censurante habrían sido los que se usaban en referencia a los ámbitos ceremonial y ritual. De esta manera, luego de los primeros años de conquista y de sorpresa ante el uso de tal “instrumento de memoria”, se definió la escritura según la norma escrituraria europea, aunque se siguió contando con los *kipus* para llevar adelante tareas administrativas y contables (M. Lienhard, 1990: 45-47; Salomon, 2004). Es decir, por un lado, se habría buscado erradicar su uso ritual y ceremonial pero se habría permitido su uso administrativo (D. Arnold y J. Yapita, 2000: 72-75).⁵⁰ Lo dicho se puede ver en el uso de los *kipus* como “pruebas” que acompañaban la reivindicación de derechos indios de diverso tipo: títulos nobiliarios, tierras, compensaciones, etc. (M. Lienhard, 1990: 46-47).

La referencia que he hecho al *kipu* andino es importante en términos de replanteamiento de la noción misma de escritura marcada por la colonialidad del poder. Si se piensa la escritura no desde criterios alfabéticos sino como base de comunicación, ésta debe incluir todos los ejemplos de templete con los cuales la voz interactúa para producir sentido. Recuérdese que la etimología de *texto* proviene de ‘tejer, tejido’ (J. Millán y S. Narotzky, 1998; W. Mignolo, 1995: 8) y, por tanto, una primera definición de escritura en el mundo andino incluiría todas las prácticas *textuales* cargadas de significación: tejidos, canciones, bailes, etc. Pero yendo incluso más allá, la escritura se podría redefinir como el templete de base con el que las vocalizaciones posteriores interactúan dinámicamente. Se trata de invertir la perspectiva etimológica del *texto* para enfatizar la dinámica de vocalizar, de hacer vivir la escritura de base inerte (D. Arnold y J. Yapita, 2000: 30-36).

Desde esta perspectiva, queda claro que la escritura alfabética quedó amarrada en los andes a las estructuras del poder colonial. En tal sentido, parece ser que la mirada

⁵⁰ El reciente trabajo de F. Salomon (2004) es una excelente muestra de cómo los usos rituales y ceremoniales de los *kipus* han logrado mantenerse más allá, incluso, de su utilidad semiótica comunicacional.

andina sobre la escritura europea se construía en una perspectiva ambigua en la que se veía algo temeroso y poderoso a la vez. Como ejemplo vale recordar que las diferentes perspectivas sobre el estatus de la *escritura* habría sido el nudo central temático del fatal encuentro de Cajamarca en 1532 (L. López, 1998: 18). Ahí se evidencian dos mundos textualizados de manera distinta: las escrituras sagradas occidentales vs. la oralidad y la “adivinación” andinas. Pero además esta interpretación de la doble perspectiva escritural del encuentro de Cajamarca también se da en los dramas de la muerte de Atahualpa: ahí se compara el papel con la hoja de maíz, se comparan los caracteres escriturarios en el papel con las huellas que dejan los pájaros o con formas animales (D. Arnold y J. Yapita, 2000: 70-72).

Como ya se adelantó de alguna manera, las políticas de la escritura alfabética en el área andina arrancan con el Tercer Concilio limense. Es en ese momento que empieza la normativa oficial sobre la escritura alfabética (R. Cerrón-Palomino, 1991; 1992), produciendo una diglosia escrituraria⁵¹ en la que las funciones jerárquicas de la escritura se reparten: por un lado, en los centros de poder se reproduce la escritura y la lectura en el sentido impuesto por los invasores, mientras por otro lado, en los márgenes de la dominación, a nivel local se continúa con las prácticas escriturarias no alfabéticas. En el medio, iban emergiendo una serie de prácticas *chaqru*, manejadas por un nuevo grupo versado en ambas prácticas (G. Taylor, 1999; F. Salomon y G. Urioste, 1991; F. Guamán Poma, 1615; Pachacuti Yamqui, 1613; Titu Cusi Yupanqui, 1570). Se trata de escrituras que, entre otras características, reflejan el enfrentamiento entre una escritura de base alfabética con una escritura de base oral. Esta situación “atestigua que entre los

⁵¹ En el ámbito de la sociolingüística, por *diglosia* generalmente se entiende la coexistencia conflictiva, dentro en un territorio, de dos o más lenguas o variantes de lenguas en condiciones asimétricas de uso y valoración. De esta manera, una de las lenguas en cuestión acapara para sí todos los usos y funciones, mientras las demás restringen sus usos y funciones a los ámbitos doméstico y agrícola. Para las especificidades técnicas del término, consúltese X. Albó (1998), J. Fishman (1995) y A. Luykx (1998). Sobre la utilidad del concepto como herramienta interpretativa en el ámbito cultural, véase M. Lienhard (1996) y lo que he desarrollado en F. Garcés (2005a).

dos universos, el de la escritura y el de la oralidad, siempre ha habido zonas de contacto, de conflicto, de intercambio” (M. Lienhard, 1990: 44).

Es decir, las poblaciones indias coloniales buscaron mecanismos de apropiación de la escritura alfabética occidental y de filtración de sus elementos culturales. Estos procesos no estuvieron separados de la producción de conflictos que desembocaron en la elaboración de textos, por una parte, alternativos, pero también diglósicos (M. Lienhard, 1990). Así, en la Colonia, junto a la estructura de dominación escrituraria que se fue consolidando en Abya Yala también fue creciendo una serie de prácticas de resistencia que produjeron una lucha textual. Éstas a su vez dieron como resultado la coexistencia de diversos campos simbólicos sobrepuestos.⁵²

Después de la ejecución de Túpac Amaru I (1572), “hubo un intento de borrar sistemáticamente lo que quedaba de ‘escritura’ andina” (D. Arnold y J. Yapita, 2000: 76). Se prohíben las inscripciones de distinto tipo por la asociación que implicaba con dioses prehispánicos, al tiempo que se prohíbe la escritura del quechua por su vinculación con los reclamos de tierras del Inca.

Así, en la administración del Virrey Toledo, las lenguas andinas asumen dos funciones: 1. expresión de ámbitos discursivos legal y político y 2. expresión de espacios evangelizadores y pacificadores (D. Arnold y J. Yapita, 2000: 76). Sobre la primera función, las *probanzas*, las *informaciones*, las *visitas* y otros mecanismos legales coloniales registran testimonios indígenas que dan como producto una escritura mediada por escribanos que reproducen formas orales. Se trata de una escritura que, como dice Lienhard, entra por la puerta de servicio al mundo escriturario alfabético

⁵² Un buen ejemplo de esta “sobreposición simbólica” puede ser la *Nueva Coronica y Buen Gobierno* de Felipe Guaman Poma de Ayala (1615), en donde se articulan medios, técnicas, códigos y lenguas diferentes en una “carta” de más de 1000 páginas y en la que el autor denuncia ante el rey de España las atrocidades cometidas por los invasores al punto de tener el “mundo al revés” (véase R. Adorno, 1986; 1989; R. Quispe-Agnoli 2006). Sobre el debate contemporáneo en referencia a la autoría de la *Nueva Coronica*, véase M. Borrero (1997) y L. Laurencich-Minelli (2000).

occidental (M. Lienhard, 1990: 48), pero lo interesante es que en dichos textos no sólo se recoge la palabra de los nobles sino que, al ser muchos de ellos documentos judiciales en torno a pleitos de diverso tipo, se recoge también la voz de los indios comunes. Por ello, dice Lienhard que “pese a las desfavorables condiciones de su producción, el conjunto de los testimonios logra restituir el eco del diálogo social indígena del período de la conquista y de la consolidación del orden colonial” (M. Lienhard, 1990: 49). Se trata de una escritura que desde la diferenciación colonial permite una lectura decolonial o a contrapelo de la historia colonial.⁵³

En cuanto a lengua de conversión, ya quedó claro por todo lo dicho anteriormente, que “el glotocentrismo europeo se manifestaba en un profundo desdén para con las lenguas indígenas, tildadas de primitivas y salvajes como correspondientes a mentalidades igualmente silvestres e infantiles” (R. Cerrón-Palomino, 1998: 97). A partir del Tercer Concilio Limense, entonces, se determinará que se escriban doctrinarios, sermonarios y demás instrumentos de catequización de los indios (R. Cerrón-Palomino, 1998: 98), iniciando así un proceso explícito de normalización y normatización lingüística para fines eclesiales explícitos. De tal forma que durante el período colonial fue casi imposible separar el aprendizaje de la lecto-escritura del aprendizaje de la fe católica. En este contexto se diseminan las experiencias de escuelas y colegios para los hijos de los caciques, en los que se aprendía a leer en base a los libros de oración (S. Íñiguez y G. Guerrero, 1993; M. Lienhard, 1990: 65-66).

Como hemos visto, la escrituralidad alfabética quedó, desde sus primeros momentos coloniales, estrechamente articulada a las prácticas de subalter(n)ización de las lenguas indígenas. Sin embargo, este proceso no sólo tenía características o matices lingüísticos sino que estaba, así mismo, articulado a los procesos de subalter(n)ización

⁵³ Véase, en este sentido, el esfuerzo de R. Guha (1982a) de des-elitizar la historiografía de la India como parte del proyecto de Estudios Subalternos.

epistémica. Desde la estructuración del saber colonial la escritura ha quedado entronizada como absoluto epistemológico, como la condición *sine qua non* de explicitación de los saberes del denominado mundo occidental. ¿O es que acaso existe la posibilidad de pensar la ciencia, la filosofía y el saber del mundo moderno fuera de la escritura? (A. Muyulema, 2000: 12).

1.3. Conocimiento científico y uni-versal

Retomando la discusión que he presentado al inicio de este capítulo, la colonialidad ha logrado rearticularse permanentemente en el *pacha* o *cronotopo* abyayaleano.⁵⁴ Su faceta económica, el capitalismo, lucha desesperadamente, incluso hoy con más fuerza, por mostrarse mundial e ineludible gracias a una serie de otros mecanismos que le han proporcionado una apariencia de totalidad. Uno de los aspectos clave que ayuda a mantener este (des)orden económico es la extensión de sus supuestos a otros ámbitos de la vida social. Así como hay una jerarquía en la valoración de los bienes y servicios de las sociedades según parámetros económicos, así mismo hay una valoración de los conocimientos y las lenguas; esta valoración logra una distribución geopolítica de los pueblos, sus conocimientos, sus lenguas y otros aspectos de la vida social. Es decir, las lenguas y conocimientos funcionan como funciona la economía: mediante un sistema valorativo que clasifica asimétricamente la producción, consumo, distribución e intercambio de bienes (P. Bourdieu, 1985).⁵⁵

Gracias a la colonialidad del poder que se ejerció en Abya Yala, su ubicación geopolítica a nivel lingüístico y epistémico quedó marcada por la modernidad colonial. Así, Abya Yala se construyó como *América*, es decir, como algo desplazado y periférico

⁵⁴ Uso *pacha* y *cronotopo* como formas de expresar la simultaneidad de las concepciones de tiempo y espacio. *Pacha* es el concepto quechua que da cuenta de dicha simultaneidad y *cronotopo* es el término usado por Bajtín (1979) para referirse a los sucesos que no pueden cumplirse lejos de la densidad espacial en la que ocurrieron, para referirse a la totalidad del tiempo-espacio.

⁵⁵ Sobre esta cuatrilogía (producción, consumo, distribución e intercambio) y sus interrelaciones-determinaciones, véase K. Marx (1857-58).

de lo que se consideraba moderno. Lo moderno quedó marcado por una mirada temporal y teleológica: aquello a lo que había que llegar o, mejor, ascender. En este sentido, W. Mignolo (2000b: 361) habla del desplazamiento que se dio entre el siglo XVI y el XIX en el que los salvajes y caníbales se transformaron en primitivos y orientales; es decir, un desplazamiento desde las fronteras espaciales (los límites geográficos de los “descubridores” eran los límites de la humanidad y la pregunta central giraba en torno a si los “descubiertos” eran humanos o no) hacia las fronteras cronológicas (la pregunta por cuán lejos se encontraban los *otros* de la etapa presente de la *humanidad*). Se instaura, de este modo, la “negación de la coetaneidad” de la que habla J. Fabian (1983) o la “no contemporaneidad de la simultaneidad” de la que habla B. Santos (2004).

La modernidad y el capitalismo se convierten, entonces, en un lugar y tiempo de perfección y felicidad con tres promesas (libertad, igualdad y fraternidad) que serían cumplidas a medida que los pueblos llegaran a ellos. De más está decir que las tres promesas de la modernidad no sólo se han visto incumplidas sino que nos han llevado a una sensación permanente de malestar, indignación e inconformismo. Como muestra de lo dicho, Sousa Santos ofrece varios datos de los que escojo algunos al azar: con respecto a la igualdad, “Los países capitalistas desarrollados, que abrigan al 21% de la población mundial, controlan el 78% de la producción de bienes y servicios, y consumen el 75% de la energía generada”; en referencia a la libertad, “Sólo en la India, 15 millones de niños trabajan bajo condiciones de esclavitud”; y sobre la fraternidad: “mientras que en el siglo XVIII murieron 4,4 millones de personas en 68 guerras, en el siglo XX murieron alrededor de 99 millones en 237 guerras” (B. Santos, 2003: 26 y 27).

Junto al proceso descrito, los autoproclamadores de la modernidad crearon la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y por lo tanto

“objetivo”. Esto ha ocurrido también en el ámbito de las ciencias sociales que se convirtieron en constitutivas de la modernidad eurocéntrica que universaliza la historia europea y establece jerarquías entre culturas (E. Lander, 2000). De esta forma, las ciencias contribuyen a naturalizar las relaciones sociales del capitalismo liberal; en este sentido, el neoliberalismo, para Lander, debe ser comprendido como un modelo civilizatorio y no simplemente como una teoría económica. El pensamiento científico moderno, especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales, naturaliza las relaciones sociales y ve a la sociedad moderna como el fruto de tendencias naturales y espontáneas del desarrollo histórico, el cual habría arribado hoy a un punto de llegada sin cambio posible. Para Lander, el pensamiento neoliberal presenta esta narrativa como conocimiento científico objetivo, con capacidad de convertirse en el sentido común de la sociedad moderna. Esta construcción tiene orígenes en una larga tradición del pensamiento occidental que es preciso deconstruir para poder construir alternativas, cuestionando lo que ha sido hegemónico en las ciencias sociales occidentales modernas, al menos en dos aspectos constitutivos clave: las particiones que se realiza de lo “real” (sagrado-profano, cuerpo-mente, razón-mundo) y su articulación con el poder y las relaciones coloniales-imperiales. Surgen así, tres esferas autónomas de la razón: la ciencia, la moralidad y el arte, cada una de ella con sus especialistas (E. Lander, 2000: 13-15).

Estas separaciones se articulan con el contraste entre el mundo occidental, visto como lo moderno, lo avanzado, y los “otros”, el resto de los pueblos y culturas. Con la colonización abyayaleana la modernidad se articula con la organización colonial del mundo, que organiza la totalidad del espacio y también del tiempo, construyendo una narrativa universal en la que las diferentes culturas tienen distintas jerarquías

cronológicas, negando la simultaneidad: unos pueblos no son diferentes a otros sino que están más o menos atrasados.

S. Castro-Gómez (2005a; 2005b), por su parte, explica cómo se dio dicho proceso de “objetivación” científica; mediante lo que él llama *la hybris del punto cero* el conocimiento de la modernidad colonial se constituyó en un conocimiento superior, atribuyéndose un punto de mirada “neutro”, “una forma de conocimiento humano que eleva pretensiones de objetividad y científicidad partiendo del presupuesto que el observador no forma parte de lo observado” (S. Castro-Gómez, 2005b: 63). Al igual que el *Deus absconditus* de los griegos, esta forma de conocimiento permite ver sin ser visto, permite “observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera a sí mismo, de la legitimidad de tal observación; equivale, por tanto, a instituir una visión del mundo reconocida como válida, universal, legítima y avalada por el Estado” (*ibíd.*). Para ello, durante el siglo XVIII, los representantes de la Ilustración buscan crear un metalenguaje universal: el de la ciencia.

El lenguaje de la ciencia permitiría generar un conocimiento exacto sobre el mundo natural y social, evitando de este modo la indeterminación que caracteriza a todos los demás lenguajes. El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano –considerado como fuente de error y confusión– para ubicarse [...] [en] el *punto cero*. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad [...] sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los

lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón. (S. Castro-Gómez, 2005a: 14)

Mediante estos mecanismos, entonces, la modernidad fue separada de la colonialidad y concebida como punto de llegada y no como lo que es en realidad: justificación de la colonialidad del poder (W. Mignolo, 2000c).

Si vemos las cosas desde el lado de la colonialidad, en cambio, el conocimiento está marcado geo-históricamente, tiene valor atribuido y un determinado lugar de producción; no existe el conocimiento abstracto ni deslocalizado. Y como ya dije, lenguas y conocimientos serán asignados a una escala de valoración que los ubicará según su cercanía a los centros de poder nacional, regional y global (F. Garcés, 2005b).

En este contexto, el conocimiento llamado “científico” asume la valoración de *el* conocimiento por excelencia, aquél que expresa la racionalidad “moderna” (es decir, lo que se considera moderno: aquella razón de origen europeo que habría permitido salir a la humanidad de su infancia cognitiva). El conocimiento científico será relacionado, a su vez, con las lenguas que lograron consolidar un circuito de poder en el ámbito geopolítico de Europa; estas lenguas son el inglés, el alemán y el francés. Quien quiera hacer ciencia y filosofía (consideradas actividades cognitivas “superiores”) deberá hacerlo en una de estas tres lenguas.

Obviamente, las lenguas que formaron parte de las sociedades ubicadas en el escalón más bajo de la estructura colonial (las indígenas) no serían capaces de expresar ese conocimiento considerado moderno, científico, racional. Podrán ser lenguas que vehiculen cultura y, hasta, tal vez, literatura (X. Albó, 1998: 127-128; F. Garcés, 2005a), pero no el conocimiento de la oficialidad colonial, el que se expresa a través del Estado y la Universidad (W. Mignolo, 1999). Por ello, el conocimiento de las lenguas

subalter(n)izadas puede ser objeto de estudio pero no puede ser un conocimiento paradigmático del pensar y del vivir (W. Mignolo, 2000c: 26).⁵⁶

Los datos estadísticos sobre el manejo de las lenguas en el mundo son reveladores en este sentido: unas cien lenguas, de las habladas en el planeta, se corresponden con el 95 por ciento de los habitantes del mismo. “De estas cien lenguas, doce son habladas por el 75 por ciento de la población. De esas doce, seis son coloniales y, por ende, son las lenguas de la modernidad europea. Su orden según la cantidad de hablantes es: inglés, español, alemán, portugués, francés, italiano” (W. Mignolo, 1999: 62). Y entonces resulta curioso que el chino, siendo la lengua más hablada del mundo, por encima del inglés, no tenga el prestigio de éste. Incluso el español, que tiene más hablantes que el francés y el alemán, no goza del concierto de prestigio de las tres grandes lenguas de la modernidad (francés, alemán e inglés) debido a su pérdida de hegemonía en la modernidad colonial tardía. Las tres lenguas citadas dan cuenta del “poder de hegemonía de las lenguas coloniales en el campo del conocimiento, la producción intelectual y las culturas de conocimiento académico” (W. Mignolo, 1999: 64). Podríamos afirmar, entonces, “dime qué lengua hablas y en qué lengua piensas y te diré qué valoración tiene tu conocimiento”.

Así, estamos ante una colonialidad lingüística que muestra una doble cara: por un lado, la modernidad subalter(n)izó determinadas lenguas a favor de otras, pero por otro lado, además, colonizó la palabra y el conocimiento de los hablantes de dichas lenguas subalter(n)izadas. Es decir, no sólo se subalternizó determinadas lenguas sino la propia palabra y el conocimiento de los hablantes colonizados.

De esta manera, Europa logró hegemonía en el sistema-mundo hacia el siglo XVIII (E. Dussel, 2001b). Con dicha hegemonía se instauró la clasificación del saber y

⁵⁶ Véase, también, C. Walsh (2001a).

de la verdad. Un tipo de conocimiento recibió el nombre de ciencia, basada en el *logos* y la *episteme*, es decir en la racionalidad y objetividad; otros conocimientos quedaron reducidos al nivel de creencia, opinión o *doxa*. Desde una particularidad o parroquialidad (Comisión Gulbenkian, 1996) se autonominó ese conocimiento como uni-versal; es decir, un solo verso-palabra y sólo uno para todos. Este conocimiento particular, vestido del ropaje de uni-versalidad, se definió como tal junto a ciertas lenguas: primero, el castellano y el portugués (en la modernidad temprana o primera modernidad); luego, en un proceso que va del siglo XVII al XIX (W. Mignolo, 2000b: 291-390) el inglés, el francés y el alemán ocuparán el lugar definitivo como lenguas de modernidad (la segunda o tardía). Será en este período que este conocimiento pretendidamente uni-versal forjó la autoconcepción de un conocimiento *mejor* en tanto permite un mayor acercamiento a la “verdad”; este conocimiento será denominado *conocimiento científico*.

¿Cuáles son las características que debe tener un conocimiento científico? Sabiendo que no es posible hablar de sus características como un bloque monolítico de opiniones dentro del saber de la modernidad colonial, me atrevo a decir que sus principales concepciones han quedado marcadas por el positivismo. Desde esta perspectiva, nada habría más exacto y objetivo que el conocimiento científico; éste sería lo más parecido a un dibujo natural del mundo o a una fotografía de la realidad. El conocimiento científico señala cómo son los hechos y esto lo hace mediante la observación neutra y objetiva de los fenómenos que son siempre neutros y objetivos. Tras esta concepción, se encuentra la creencia de que la ciencia progresa gracias a una suerte de continuidad ininterrumpida con las teorías anteriores (T. Kuhn, 1962) y que el científico es un ser racional y desinteresado buscador de verdades (R. Follari, 2000: 11-14).

Esta clásica caracterización de la ciencia ha sufrido reajustes importantes en, por lo menos, el último siglo, pero siempre dentro del propio horizonte epistémico moderno. M. Martínez (1998), por ejemplo, muestra los cambios ocurridos en la física durante las primeras décadas del siglo pasado. Se ha dado una revolución comprensiva en la física, la cual ha sido siempre considerada la más exacta de todas las ciencias empíricas. Y ello, obviamente, ha cuestionado de manera radical los supuestos más firmes del positivismo (objetividad del conocimiento, determinismo de los fenómenos, experiencia sensible como fuente de saber, verificación y lógica formal como garantía de procedimiento correcto). Martínez destaca la introducción, en la física contemporánea, del principio de incertidumbre, según el cual el observador cambia la realidad que estudia. Si ello ocurre en una ciencia *exacta* como la física, mucho más es de esperarse en el ámbito de las ciencias sociales. Desde esta perspectiva, entonces, el autor propone que estaríamos en un momento de abandono de una causalidad de tipo lineal para ingresar en un nuevo tipo de orientación comprensiva de la realidad: la postpositivista. Según esta orientación, el conocimiento “se considera como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y el objeto conocido” (M. Martínez, 1998: 25-26). Este nuevo enfoque nos llevaría a una construcción perspectivista del conocimiento en el que la validez de los estudios estaría dada por una intersubjetividad compartida, antes que por criterios de objetividad y/o verdad.

Las voces “críticas” a la visión positivista de la ciencia se dan no sólo desde los límites observados al interior de las mismas ciencias “duras” o naturales, sino desde el ámbito de las ciencias sociales. Follari propone, en este sentido, recuperar una mirada materialista de los sistemas de producción del conocimiento. Él hace referencia a Rethel y desde ahí explicita que en dicho materialismo se trata de

Asumir la conformación del sujeto de conocimiento desde condiciones socialmente materiales (es decir, históricamente determinadas con modalidades de específico ordenamiento de la fuerza de trabajo en relación con la propiedad de los medios productivos), y advertir cómo ese sujeto depende de tales condiciones objetivas. (R. Follari, 2000: 81)

De manera más enfática afirma que “en eso consiste el materialismo: en advertir que el sujeto no es ajeno al mundo ni primariamente epistémico, sino que está siempre-ya asentado en condiciones socioculturales específicas; en modos definidos de organización social de la economía y el trabajo, de aquello que permite la reproducción de la existencia humana” (*ibíd.*).

Esto significa insistir en que el conocimiento no es una reproducción a manera del “dibujo del mundo” inscrito en nosotros, según un modelo platónico, sino en que se trata de un proceso productivo, lo cual implica que

La constitución de lo perceptible viene ofrecida a partir de las posibilidades surgidas de la condición sociohistórica de que se trate. En el concreto caso del capitalismo tardío, la abstracción se hace presente en virtud del intercambio mercantil abstracto que se da en la sociedad por vía de la mediación del intercambiante universal dinero. (R. Follari, 2000: 82)

Aunque Follari piensa desde una perspectiva economicista y dentro de los parámetros *modernos*, su planteamiento articula la constitución de la colonialidad con el capitalismo mercantil y con el eurocentrismo epistémico:

En la práctica del intercambio capitalista, y particularmente en el proceso de competencia entre pares, el cálculo racional sistemático se hace imprescindible. Sin él no hay posibilidad de ejercicio eficaz de la propia decisión. De manera que la ordenación del proceso de conocimiento se dio en relación intrínseca con la dada por el proceso económicosocial, por la organización social de la actividad económica. La ciencia surge en consonancia con el modo de producción capitalista, a los augures de la modernidad. (R. Follari, 2000: 83)

Como se ve, desde el ámbito intrarreflexivo del conocimiento que se ha dado en llamar científico se puede afirmar la parroquialidad de un conocimiento absolutizado en función de consolidar una hegemonía no sólo económica sino ideológica y colonial. Para lograr lo dicho, además, la modernidad colonial creó su propia guardiana de este conocimiento autoentronizado como superior y modélico: la epistemología.

La concepción de epistemología forma parte de un cuerpo reflexivo que el occidente colonial ha ido refinando a lo largo de los últimos siglos. Es, por tanto, una concepción monocultural, geohistóricamente localizada y referencialmente restringida. Es un concepto que tiene que ver con un tipo de conocimiento que en un momento de la historia rompió las fronteras de su ámbito de producción, imponiéndose como universal.

Marcado este *espacio* de comprensión de lo que debe ser entendido por epistemología, se la puede definir, en cualquiera de sus corrientes, con la afirmación general de que es la ciencia que se ocupa del estudio crítico del conocimiento científico o de la teoría del conocimiento. Se trata, como se ve, de una definición *ad intra* de occidente que desconoce otros espacios de producción del conocimiento (llámense epistemología o no).

En esta concepción *desde dentro* de la epistemología ya hay corrientes críticas que marcan la necesidad de romper con la clasificación clásica de ciencias naturales y ciencias sociales o por lo menos de trabajar desde una interrelación y una trans-relación que las ponga en diálogo (E. Morin, 1999; Varios Autores, 2000). Otros, pueden desarrollar una fuerte crítica a la rigidez con la que trabaja la socialización y divulgación del método científico (P. Feyerabend, 1975). Estas perspectivas, siendo necesarias, no son suficientes; y esto porque constituyen un reacomodo de los mismos principios clasificatorios que *occidente* definió en coherencia con su mirada “objetivadora” de la “realidad”. Sólo a manera de ejemplo, la forma como se concibe “la naturaleza” en *occidente* es parte de una serie de “descubrimientos” en los que la modernidad fue ubicando al oriental, al salvaje y a la naturaleza como espacios de alteridad, otredad y exterioridad, respectivamente (B. Santos, 2003: 69-79). En esta perspectiva, la “naturaleza” sólo podía ser comprendida como “objeto”, lo cual es diferente en otros grupos socioculturales que no siempre hacen la distinción sujeto-objeto a la manera *occidental*. Esto ocurre no sólo en el mundo andino, como se verá luego, sino también entre los tojolabales, por ejemplo, donde no hay objetos sino sólo sujetos, aunque de clases muy diferentes (C. Lenkersdorf, 1996).

En el mundo existen diversos modos de producción del conocimiento y es necesario acercarse a esas *epistemes* para construir una epistemología que sea pluri-tópica, por lo menos (W. Mignolo, 2000c). Se podría objetar, sin embargo, que al trabajar desde la idea misma de epistemología se estaría intentando asimilar las demás formas de producción del conocimiento a la lógica totalizadora y monopólica del saber de *occidente*. Es posible; sin embargo, dado que el conocimiento es siempre un conocimiento situado creo que se puede pensar en una especie de campo intersticial en el que se expresen en un cierto lenguaje mínimo esas distintas *epistemes*, en un esfuerzo

comunicativo (S. Castro-Gómez, 2003: 69) y no fagocitario. Desde los grupos subalter(n)izados por *occidente* creo que éste es un requerimiento necesario dado el carácter político que tiene actualmente la necesidad reivindicar sus conocimientos como mecanismo de defensa (ante los intentos de apropiación de las agro y farmaempresas transnacionales, por ejemplo) y como propuesta alternativa de crear un espacio de diálogo intercultural (ICCI, 2000).

Es decir, creo que se trata de mostrar lo que dije antes: que todo conocimiento es un conocimiento *situado*, que no surge de la nada y que responde a determinados contextos, intereses, grupos e historias. Por otro lado, creo que esto significa, también, hacer énfasis en que la *epistemología* es una forma de ver una determinada *episteme* o *gnosis* (en su sentido más antiguo y “original” o etimológico) (W. Mignolo, 1995) y que somos bastante ignorantes en referencia a otras formas de producción y reproducción de conocimientos, amparadas en otras “lógicas” y supuestos.⁵⁷

De ahí que sea necesario trabajar en una perspectiva de aprendizaje silencioso de otras formas de saber el saber. Aprender otras formas de saber el saber es un gran desafío si se quiere romper con una visión que sabe el saber como objeto y no como paradigma de vida. Esto es lo más *radical* del conocimiento *científico* moderno-occidental. Es decir, estamos mentalmente programados para pensar en la dualidad sujeto-objeto pero desde la inmediata y acrítica *in-corporación* y *sujetización* del conocimiento legítimo, serio, válido, que es el conocimiento universitario, experto y científico (P. Bourdieu, 2003). Cuando nos acercamos a cualquier *tema* o *aspecto* de reflexión lo hacemos estableciendo la separación sujeto-objeto: yo soy el que pienso sobre *eso* que está fuera de mí, pero inmediatamente los hacemos desde la *in-corporación* (M. Foucault, 1975; 1977) de los supuestos paradigmáticos de la

⁵⁷ Muestras de este proceso de *aprendizaje intercognitivo* (B. Santos, 2004) pueden encontrarse en C. Lenkersdorf (1996) y C. López (1999).

modernidad occidental. Es en este sentido que se puede hablar de una colonialidad de nuestro saber y de nuestro saber el saber. Nuevamente se trata de que los otros conocimientos y saberes sirven para ser conocidos pero no sirven como paradigma del pensar y del vivir. Personalmente, entonces, esto implica no sólo pensar en el *yachay* quechua sino aprender a *yachar* desde ahí. Esto implica, así mismo, entrar en un proceso de aprendizaje silencioso con largos tiempos y espacios de *yachakuy*, es decir, con largos tiempos y espacios de ‘saberse’, de ‘comprenderse’ (que es lo que querría decir en estricto el ‘aprender’ del *yachay*).

* * *

Como se ha podido ver, la Colonia instauró una jerarquización racial conectada con su proyecto religioso y político. Esta jerarquización, lejos de desaparecer en la configuración de las repúblicas y en el entramado global contemporáneo, se ha rearticulado mediante el establecimiento de continuidades y rupturas (F. Coronil, 2004). En este capítulo he intentado mostrar de qué manera se dio ese patrón de poder que da muestras de vigor y que ha probado ser “más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido” (A. Quijano, 2000a: 201). El objetivo de tal trabajo es mostrar las continuidades que justifican y permiten hablar de una colonialidad lingüística y epistémica en nuestras prácticas representacionales contemporáneas, de acuerdo a los objetivos de la tesis.

La afirmación central que ahora, por lo menos parcialmente, me interesa destacar es que el ordenamiento lingüístico y epistémico se forjó desde una *matriz colonial* de valoración y de dominación que cruza diferentes elementos teóricos, históricos y prácticos. Es en este sentido que Patricio Noboa, luego de revisar tal concepto en varios autores, afirma que

La *matriz colonial* permite ver la organización y articulación de esta forma actual de dominación que tiene una trayectoria teórica e histórica, es percibida como un conjunto estructural de dominación, como una estructura de autoridad colectiva y de dominación política, se establece como un *patrón de poder* con carácter y vocación global y como resultado de la articulación de algunos elementos: la colonialidad del poder, el capitalismo, el Estado-nación y el eurocentrismo (entendido como colonialidad del saber). (P. Noboa, 2005: 77)⁵⁸

Lo dicho a nivel lingüístico-religioso operó conexamente a nivel epistémico, como ya he adelantado en el presente capítulo. La subalter(n)ización y racialización de las lenguas (L-J. Calvet, 1974) y expresiones religiosas caminó de la mano con la inferiorización de los conocimientos de los pueblos de Abya Yala. Su rearticulación contemporánea se da desde el establecimiento de una serie de políticas de la diferencia que operan a nivel global y al interior de los Estados-nación. De ahí que sea necesario acercarnos a esta configuración epistémica colonial global para comprender su funcionamiento y acción en las políticas culturales actuales.

⁵⁸ Énfasis proporcionados en el texto.

CAPÍTULO II

Políticas de la diferencia y capitalismo colonial global

*O, ¿es que acaso se ha extinguido la miseria?
La explotación del hombre es cotidiana herida.
La tarea sigue siendo, compañeros,
transformar todas las dimensiones de la vida.
Para que los hombres construyan sus caminos
y del pan y la alegría sean dueños.
Por eso no podemos renunciar a seguir siendo
intransigentes militantes de los sueños.*
(Patricio Guerrero, *Militantes de los sueños*).

En el primer capítulo he intentado mostrar el horizonte histórico y teórico mediante el cual el quechua y los conocimientos que esta lengua vehicula han sido sistemáticamente subalternizados por un proceso de hegemonización lingüística que arranca de tiempos de la Colonia. Ahí se instauró una distribución socioracial que estableció un orden jerarquizador de la palabra y del saber. Luego de un proceso de luchas y conflictos por definir las lenguas que podían expresar los conocimientos de la religión de los conquistadores, poco a poco la balanza se fue inclinando en favor del castellano como lengua de expresión de esa primera modernidad.

Luego, con la instauración de las repúblicas en el ámbito andino, la matriz colonial de valoración de las lenguas y los conocimientos indígenas se mantuvo en la construcción de los imaginarios de los estados-nación. La distribución de lenguas y saberes se funcionalizó en referencia al ordenamiento social, político, administrativo y económico de las élites de las jóvenes repúblicas.

Las últimas décadas han asistido al protagonismo discursivo y a la acción política desde la diversidad y la diferencia de distintos grupos sociales. Esta irrupción sociopolítica ha ido creando una serie de políticas de la diferencia que se articulan en un discurso y unas prácticas no sólo nacionales sino también globales. En el presente

capítulo, me interesa comprender cómo se articulan las lenguas y los conocimientos indígenas con las políticas de la diferencia a nivel global, principalmente.

2.1. ¿Cambios en el capitalismo global o el mismo caballero con otro terno?

Para Boaventura de Sousa Santos (1995), actualmente estamos entrando en una transición paradigmática tanto a nivel social, político y cultural como epistémico. Para este autor la modernidad es un proyecto amplio y contradictorio que permanentemente se ha movido entre la emancipación y la regulación, habiendo triunfado finalmente la segunda sobre la primera.⁵⁹ De manera que “estamos entrando en un período de transición paradigmática, tanto en el plano epistemológico –de la ciencia moderna hacia un conocimiento postmoderno– como en el plano social –de la sociedad capitalista hacia otra forma social que puede ser tanto mejor como peor”. Es decir, nos encontramos en una época de “gran turbulencia, de equilibrios particularmente inestables y de regulaciones particularmente precarias” (B. Santos, 1995: 372). Nos encontramos en un momento de “crisis paradigmática y por tanto, de transición entre paradigmas epistemológicos, sociales, políticos y culturales” (B. Santos, 1995: 423). Desde esta perspectiva, no basta continuar criticando el paradigma moderno, aún dominante, sino que “Es necesario, además, definir el paradigma emergente” (*ibíd.*), asunto que, siendo el más importante, es también el más difícil.

La necesidad central es entonces preguntarse por las características que se le atribuyen a este momento de transición del capitalismo, llámese desterritorializado (A. Appadurai, 1996), posnacional (U. Beck, 1997; 2000) imperialista (F. Coronil, 2004; J. Petras, 2003), tardío (F. Jameson, 1984), de mercado total (E. Lander, 2002a), colonial (W. Mignolo, 2000b), imperial (T. Negri y M. Hardt, 2001) o multinacional-global (S. Zizek, 1993). Pareciera que hay dos elementos centrales que pueden ayudar a

⁵⁹ Aunque desde una perspectiva diferente, lo planteado por Santos está en relación con la doble cara de la modernidad que hemos visto en E. Dussel (2000): su versión mítica-provinciana-eurocéntrica y su versión emancipadora-liberadora.

comprender este momento transicional: el lugar que se le asigna a la cultura y al conocimiento en el capitalismo global contemporáneo y su relación con el papel hegemónico de los estados-nación (F. Garcés, 2006a).

2.1.1. El lugar de la cultura y el conocimiento en el capitalismo global contemporáneo

Parto de los postulados de Fredric Jameson. Para este autor, la posmodernidad no es simplemente un estilo, sino una pauta cultural que tiene su asiento en la cultura estadounidense, “es la expresión interna y superestructural de toda una nueva ola de dominación militar y económica norteamericana de dimensiones mundiales” (F. Jameson, 1984: 19). Jameson llama “tardío” a este *momento* del capitalismo. Lo hace echando mano de lo postulado por Ernest Mandel, quien describió tres rupturas o saltos cualitativos fundamentales en la evolución tecnológica del capitalismo que suponen, a su vez, una expansión dialéctica con respecto a la fase anterior. Estas tres fases son: el capitalismo mercantil, el capitalismo monopolístico o imperial y, el actual, el capitalismo multinacional (F. Jameson, 1984: 79-80). Jameson plantea que la fase actual ha sido erróneamente llamada “postindustrial” ya que “no solamente no es incompatible con el genial análisis de Marx en el siglo XIX, sino que, muy al contrario, constituye la forma más pura de capitalismo de cuantas ha existido, comportando una ampliación prodigiosa del capital hasta territorios antes no mercantilizados” (F. Jameson, 1984: 80-81).

Lo interesante del planteamiento de Jameson es que postula que ha habido una mutación en la función social de lo cultural en el capitalismo tardío. Si en las anteriores fases había una cuasi-autonomía del ámbito cultural, ahora, no es que ésta haya desaparecido; por el contrario, “se trata de una prodigiosa expansión de la cultura en el dominio de lo social, hasta el punto de que no resulta exagerado decir que, en nuestra

vida social, ya todo [...] se ha convertido en cultura de un modo original y aún no teorizado” (F. Jameson, 1984: 106-107).

En términos gruesos se puede decir que hasta hace poco han sido dos las concepciones más usuales del término *cultura*: 1. entendida como una serie de características que distingue a un grupo de otro; y, 2. entendida como una serie de fenómenos que son diferentes de otra serie de fenómenos (más *refinados* que estos últimos) dentro de un mismo grupo. A estas dos formas de ver y entender la cultura, I. Wallerstein (1999) las ha llamado Uso 1 y Uso 2, respectivamente. Se podría decir que estos dos usos comprensivos se ubican en los ámbitos de la antropología y de una teoría tradicional de cultura. En efecto, la antropología, creada como disciplina en el siglo XIX al igual que la historia, la economía, la sociología y la ciencia política (Comisión Gulbenkian, 1996), buscaba entender lo cultural como “un conjunto de valores, costumbres y normas de convivencia ligadas a una tradición particular, a una lengua y a un territorio” (S. Castro-Gómez, 2003: 67); es decir, en la línea del Uso 1 de Wallerstein.

Con respecto a la segunda forma de comprensión de lo cultural, Castro-Gómez nos recuerda que la noción de cultura surge en Occidente sólo en el momento en que el ser humano se ve a sí mismo como constructor de su historia, de su destino, de su porvenir; sólo cuando el ser humano se sabe no determinado por fuerzas cósmicas o divinas (S. Castro-Gómez, 2000). Ni en Grecia ni en Roma ni en la cristiandad medieval fue posible desarrollar una teoría de la cultura aun cuando sea en su versión tradicional, menos en perspectiva crítica según lo que presentaré luego. Este proceso de teorización cultural emerge en el siglo XVI y se consolida entre los siglos XVIII y XIX. Antes no es posible una noción de cultura porque tampoco existía esa mirada reflexiva sobre el ser humano como constructor de su mundo y su futuro.

Este ser humano que se piensa a sí mismo como dueño de sí, inaugura, como consecuencia, una concepción cultural en la que se puede definir, elegir y construir un *futuro mejor*. El ser humano, entonces, se autodescubre perfectible. Y es aquí donde surge una visión de los pueblos y sociedades de tipo clasificatorio: aquellos que manejan un determinado tipo de conocimiento, ética, normativa jurídica, etc., son sociedades o *naciones* que han alcanzado mayor desarrollo cultural. Las otras, en cambio, se han quedado atrasadas y en estado de primitividad y barbarie (Uso 2 de Wallerstein). Siguiendo el parangón tomado de M. Horkheimer (1937),⁶⁰ una teoría tradicional de la cultura se tipificaría por el hecho de naturalizar las construcciones culturales en clave evolucionista tal como lo hiciera la Ilustración moderna de Occidente.⁶¹

Este planteamiento nos lleva inmediatamente a otra pregunta clave para la reflexión que estoy planteando y que se puede formular así: ¿por qué la identidad, la cultura y el conocimiento se ponen como centro de agencia hoy en el capitalismo contemporáneo? Y aquí también puede servir la línea de reflexión aportada por Castro-Gómez: porque, según él, las estructuras de producción y reproducción que caracterizan a la sociedad global actual se alejan de las que teorizaron los científicos sociales del siglo XIX. Dice este autor que “El capitalismo industrial o fordista de los siglos XIX y primera mitad del XX ha sido reemplazado por un capitalismo posindustrial, en el que

⁶⁰ S. Castro-Gómez (2000) toma como punto de partida la distinción que hiciera Horkheimer entre *teoría tradicional* y *teoría crítica* para postular la distinción entre teoría tradicional y teoría crítica *de la cultura*. La idea central del texto de Horkheimer es que una teoría tradicional trabaja sobre el supuesto de construcción de un *objeto* que permite la actividad teórica pura del sujeto, mientras la teoría crítica parte de la comprensión de que sujeto y objeto de investigación y de reflexión se encuentran marcados por su propia situación histórica y, en tal sentido, sólo es posible un trabajo crítico en la medida en que se plantee explícitamente el interés, “ínsito en ella, por la supresión de la injusticia social” (M. Horkheimer, 1937: 270).

⁶¹ Nótese que este evolucionismo cultural se ha rearticulado en el capitalismo global contemporáneo bajo el término *desarrollo*: el mundo desarrollado tiene más cultura y el mundo subdesarrollado tiene menos o ninguna cultura, según el llamado Uso 2 de I. Wallerstein (1999); pero cruzando esta imagen con lo que afirma S. Zizek (1993), se podría también decir, hoy en día, que el mundo “localizado” tiene cultura, mientras el mundo “globalizado” no se identifica con ninguna, lo cual vuelve a subalter(n)izar las relaciones coloniales de los grupos humanos.

las categorías de análisis provenientes de la economía clásica han perdido su poder explicativo” (S. Castro-Gómez, 2003: 96). Señala dos factores que serían constitutivos de este cambio: 1. la pérdida de hegemonía de los estados nacionales como espacios de control político y cultural; y, 2. la importancia que ha adquirido la mercantilización de la información y el entretenimiento como “fuerza de producción” en el ámbito de la industria cultural del capitalismo actual (S. Castro-Gómez, 2003). Veamos los argumentos a favor del segundo de estos cambios.⁶²

De una parte M. Horkheimer y T. Adorno (1969) ya nos habían advertido sobre cómo la industria cultural se ha convertido en una de las principales fuerzas de producción del capitalismo contemporáneo, provocando una masificación del consumo cultural. Aunque no sin un dejo de nostalgia y de una comprensión elitista de lo cultural al igual que D. Bell (1996), lo planteado por los dos autores es central al punto que se puede afirmar que hoy se produce, se empaqueta, se vende y se consume *cultura*.

Y es en este sentido que ya no podríamos ampararnos en una concepción de lo cultural vinculada a una definición territorial específica. Giddens, desde esta perspectiva, muestra cómo la mundialización ha producido una serie de cambios que se manifiestan como un proceso permanente de anclaje y desanclaje en prácticamente todas las sociedades; dice este autor que el desarrollo del mecanismo de desanclaje, “Al remover la actividad social de sus contextos localizados[,] permite la reorganización de las relaciones sociales a través de enormes distancias entre tiempo y espacio” (A. Giddens, 1990: 58). En este sentido, afirma S. Castro-Gómez (1999), el aquí no coincide más con el ahora y los actores sociales se mueven en un juego permanente de des-re-territorialización.

⁶² Sobre la pérdida de hegemonía de los estados nacionales, véase el siguiente apartado.

Esta nueva *pan-ubicación* de la cultura en los mecanismos de producción y reproducción del capitalismo pone también al centro el problema de la hegemonía, la ideología y los regímenes discursivos. Como se sabe, L. Althusser (1970) ubicaba la ideología en el nivel de la superestructura social y determinada por la base económica. La misma justificación que mueve a Althusser a desarrollar una explicación de las relaciones entre infraestructura y superestructura, es la que mueve a R. Williams (1977) a criticar el determinismo y la construcción cerrada de dicha relación: me refiero al hecho que ambos consideran que la imagen del edificio sobre el que se basaría la separación y definición de lo infra y superestructural es una metáfora. Por ello, las últimas décadas han conocido un importante espacio de reflexión dentro de la tradición (post)marxista en torno al *lugar* de la ideología en las relaciones productivas y reproductivas del capitalismo.

Laclau y Mouffe, por ejemplo, critican el planteamiento de Althusser por la vía de que “no nos hace avanzar demasiado el saber que las superestructuras intervienen en el proceso de reproducción, si sabemos también desde el comienzo que son *superestructuras*, que tienen por tanto un lugar asignado en la topografía de lo social” (E. Laclau y Ch. Mouffe, 1985: 137). Así, plantean que las relaciones sociales están sobredeterminadas antes que determinadas; es decir, que ellas no tienen una determinación última anclada en la infraestructura económica sino que habría una suerte de reenvío simbólico permanente que permite la apertura a una pluralidad de sentidos. Para ellos lo social es la sede de diferencias y antagonismos discursivos nunca plenamente resueltos, nunca plenamente suturados y por ello siempre renovados y siempre abiertos.

Lo planteado por estos autores conlleva profundas implicaciones en las ciencias sociales contemporáneas: ellas, que en un cierto momento elaboraron una

crítica al economicismo reinante desde el siglo XIX, realizaron un giro lingüístico (R. Rorty, 1967)⁶³ que actualmente, como dice F. Jameson (1998), ha tomado la forma de un giro cultural. A nivel epistémico se plantea, entonces, el reto de imaginar otras ciencias sociales que ya no sigan operando con las categorías del siglo XIX. Se hace necesario trabajar más allá de los usos 1 y 2 de la concepción de cultura que explicara Wallerstein; se hace necesario trabajar sobre la idea de una teoría crítica de la cultura que permita “acercarse hacia otras formas de producción de conocimientos, pero no para convertirlas en ‘objeto de estudio’, es decir, para ‘representarlas’ [...] sino para *comunicarse con ellas*” (S. Castro-Gómez, 2003: 69).

Es decir, el que reflexiona sobre la cultura también está atravesado por ésta y también representa a uno de los sectores en conflicto y en búsqueda de legitimación de sus espacios, prácticas y representaciones. Una teoría crítica de la cultura enfatizaría las contradicciones que son propias de las relaciones culturales, marcadas por el conflicto y la misma contradicción. En esta concepción, el intelectual que reflexiona sobre la cultura no es un ser aséptico ubicado en la distancia, que puede contemplar los fenómenos culturales sin mancharse en ellos, sino que está atravesado por los mismos hechos culturales que estudia y por ello mismo se encuentra en una situación contradictoria de sujeto-objeto no siempre separable y distinguible (S. Castro-Gómez, 2000: 94-96). De tal forma que epistémicamente se necesita, no sólo reinventar el futuro, como dice Santos, sino reinventar la forma en que nos acercamos a pensarlo.

De otro lado, resulta indispensable comprender si esta *neo* y *pan* ubicación cultural ha desplazado los mecanismos de producción y reproducción considerados clásicos en el capitalismo, si efectivamente nos encontramos en otro momento de producción caracterizada por una *desmaterialización* del capital, por una transformación

⁶³ El giro lingüístico al que se refiere Rorty se ubica en el plano de la filosofía del lenguaje; sin embargo, sus postulados son fácilmente expandibles al ámbito de las ciencias sociales.

del capital industrial en capital post-industrial, como diría D. Bell (1976). Esto es lo que afirmaría Martín-Barbero; para él las nuevas tecnologías informáticas no son equiparables a las máquinas que se correspondían con el modo de producción industrial, sino que ellas trabajan “una nueva aleación de cerebro e información” en la que la materia prima no está constituida por objetos físicos, sino por algoritmos que producen símbolos y textos. Habría, entonces, un cambio radical que ha permitido el paso de una relación exterior cuerpo-máquina (el obrero en la fábrica) a una relación híbrida “de la que resulta un nuevo tipo de saber, [...] una nueva figura de razón”. Por ello, para el autor, “Estamos ante una *tecnicidad* que establece una mediación estructural en la producción del conocimiento, y no sólo en su circulación” (J. Martín-Barbero, 2000: 104).

¿Nos encontramos entonces en un momento de cambio sustancial en el modelo de producción y acumulación capitalista o se trata del mismo caballero con otro terno?⁶⁴ Desde mi perspectiva, los interesantes replanteamientos presentados no deben llevarnos a pensar, como ocurre frecuentemente, que estos complejos procesos que cruzan mercantilización cultural, reubicación cognitiva y relación infra – supra estructura hayan abolido el eje central de acumulación capitalista.

En los análisis sobre el capitalismo global contemporáneo se destaca la centralidad que, junto a la cultura, el conocimiento, la biotecnología (F. Garcés, 2005b) y la innovación tecnológica en general (J. Martins, 1999) han tomado en el sistema de producción capitalista contemporáneo. Según Martins, la globalización es un movimiento de capital que se desplaza de dos maneras: mediante el aumento creciente de la explotación de los trabajadores en todos los lugares del mundo en los últimos 20 ó

⁶⁴ Uso aquí la misma feliz inversión metafórica de Silvia Rivera (*Pulso*, 24 de octubre, 2003) con respecto al bolivianismo racista *La misma chola con otra pollera*.

25 años, y mediante el aumento de la explotación de las economías dominantes sobre las economías dominadas en el mercado mundial. En este sentido,

Tanto a exploração dos operários quanto a exploração imperialista não poderiam ter sido aprofundadas se o capital não fosse capaz de se apropriar de novas condições tecnológicas e produtivas para, em seguida, ampliar o crescimento econômico global (J. Martins 1999: 44).

Tanto la explotación de los obreros cuanto la explotación imperialista no podrían ser profundizadas si el capital no fuese capaz de apropiarse de nuevas condiciones tecnológicas y productivas para, inmediatamente, ampliar el crecimiento económico global.

La crisis del capitalismo mundial, que se arrastra desde los años 70, camina en busca del salto tecnológico que, hoy como ayer, le permita superar el estancamiento de la tasa de crecimiento económico. Esta crisis ha ido acompañada por la “baja constante del precio de las materias primas, la elevación de las tasas de interés del Mercado financiero, la crisis de la deuda externa y [...] la caída de las tasas de ganancias de las grandes corporaciones y la reciente ola de quiebras” (P. Regalsky, 2003a: 38). Se le apostó al desarrollo de la informática, como herramienta de superación de la crisis, y parece que ésta no ha podido dar más de lo que ha dado: recursividad,⁶⁵ liberalización de fuerza de trabajo y velocidad operativa.⁶⁶

Obviamente, la supuesta centralidad actual del capital financiero por sobre el capital industrial está estrechamente conectado con el desarrollo comunicacional tecnológico de las últimas décadas (A. Appadurai, 1996). De hecho, buena parte de la transferencia de acumulación hacia las principales economías del mundo se realiza en la esfera del capital financiero, del capital de crédito. Ésta es una forma importante en que las economías dominadas transfieren recursos hacia las economías dominantes del sistema-mundo capitalista. De igual forma, las empresas industriales transnacionales

⁶⁵ La idea de recursividad la he tomado del lenguaje matemático y se refiere a la capacidad de reproducción al infinito de determinadas operaciones.

⁶⁶ Entre otras razones, la informática no ha permitido el *salto tecnológico* ansiado por las fuerzas del capital debido a su difusión y *popularización* (piratería), lo cual ha impedido la extracción de plusvalía mediante el monopolio tecnológico (Pablo Regalsky, comunicación personal, 13-01-04).

utilizan estos mecanismos financieros para incrementar sus márgenes de ganancia, especulando en los países donde se encuentran instalados (J. Martins, 1999). Sin embargo, no es ésta su principal fuente de extracción y transferencia de capital. Como dice José Martins

Atualmente, a ação do capital financeiro é apenas uma forma secundária dentro da exploração imperialista. A principal é a geração, acumulação e centralização dos lucros industriais criados nas incontáveis indústrias de transformação espalhadas pelo mundo (J. Martins, 1999: 24).

Actualmente la acción del capital financiero es sólo una forma secundaria dentro de la explotación imperialista. La principal es la generación, acumulación y centralización de las ganancias industriales generadas en las incontables industrias de transformación expandidas por el mundo.

En la misma línea, Petras ofrece datos conclusivos en el sentido que antes de la llamada revolución de la información (años 1953-1973), en Estados Unidos, la productividad creció una media del 2.6%, mientras con la introducción de las computadoras, en los siguientes 20 años, apenas creció menos de la mitad. “Incluso en el llamado boom de 1995-99, el crecimiento de la productividad se situó en el 2,2%, todavía por debajo de las cifras del período anterior a los ordenadores” (J. Petras, 2003: 40). Semejante situación ha vivido Japón, país que hace un uso más extenso de computadoras y robots. Estos datos demuestran que la informática no reviste una centralidad determinante en los mecanismos de acumulación del capital, sin dejar de ser importante.

Conectado con lo recientemente dicho, en el momento actual de acumulación capitalista llamado globalización el desarrollo de la biotecnología y la apropiación del conocimiento colectivo de comunidades “locales”, especialmente campesinas e indígenas, es hoy una de las apuestas más importantes que está haciendo el capitalismo como mecanismo de salida de su crisis. Nos encontramos ante un salto cualitativo en la inserción del saber vinculada a las relaciones de dominio neocolonial contemporáneas.

De tal forma que, hoy, los saberes ya no son sólo mecanismos de legitimación del poder, como se postulaba unos años atrás, “sino que inciden *inmediata y directamente* en el establecimiento de nuevas subordinaciones y nuevas relaciones de dominio y explotación” (E. Lander, 2002b: 73). Y es en este contexto que se ubica la importancia del conocimiento en la globalización del capital.

Para los diseñadores del orden global, el conocimiento occidental es objetivo y universal y por tanto digno de protección mediante derechos de propiedad privada. Los otros conocimientos son no-conocimiento y por tanto son conocimiento apropiable mediante pillaje o piratería. Se considera que el conocimiento científico empresarial es *el* conocimiento y por eso hay que protegerlo, esto es, pagar por su uso. Como dice Lander tenemos aquí “uno de los dispositivos más importantes en las tendencias a la concentración del poder y aumento de las desigualdades que caracteriza al actual proceso de globalización. Constituye, por ello, una de las dimensiones más significativas de la geopolítica del capitalismo contemporáneo” (E. Lander, 2002b: 74).

El desarrollo biotecnológico, que ha conocido un avance impresionante en los últimos años con la experimentación de la clonación, los transgénicos y el desciframiento del genoma humano, requiere mecanismos legales y de seguridad comercial que le permita actuar con plena libertad de acumulación. Ese marco legal y de seguridad de acumulación se viene diseñando desde hace algunos años. Sus instituciones e hitos más importantes son: la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994,⁶⁷ la constitución de la Organización Mundial de

⁶⁷ El TLCAN se firmó el 1 de enero de 1994 entre Canadá, Estados Unidos y México y sus efectos sobre la economía del más débil de los tres (México) han sido devastadores: aumento de concentración de tierras, quiebras de pequeños y medianos productores rurales, explosión del desempleo de trabajadores rurales, éxodos violentos hacia los centros urbanos y migración al exterior. Lo más grave, sin embargo, ha sido la subordinación de su agricultura al *agro-business* de Estados Unidos: México pasó de ser un país exportador de varios productos agrícolas a multiplicar por 10 el número de sus importaciones; hoy, cerca del 50% de lo que consume lo importa desde Estados Unidos (A. Borges y J. Stedile, 2002).

Comercio (OMC) en 1995,⁶⁸ el intento de suscripción del Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI) entre 1995-1998⁶⁹ y, ahora, el intento de formalizar las negociaciones de “libre comercio”, sea mediante el ALCA,⁷⁰ sea mediante tratados específicos como el TLC Andino.⁷¹

En cada uno de estos acuerdos o tratados internacionales, patrocinados o impuestos por los grupos y naciones de poder a nivel mundial, los rubros referentes a Agricultura y Derechos de Propiedad Intelectual cobran suma importancia (F. Houtart, 2004). No es casual, en este sentido, que en estos acuerdos y tratados se haya ampliado el concepto de Derechos de Propiedad Intelectual: ya no se limitan a aquello que se inventa, sino también a aquello que se *descubre* (E. Lander, 2002b: 76).

⁶⁸ La OMC es un organismo internacional que nació formalmente el 1 de enero de 1995 y su propósito es lograr un marco institucional común para el desarrollo de las relaciones comerciales y el libre acceso a los mercados, eliminando “distorsiones” y “barreras” comerciales. En la OMC los funcionarios gubernamentales de los países miembros (141 hasta el momento) toman decisiones por “consenso”. Cada país tiene un voto. Uno de los problemas de cómo funciona la OMC es que sus dirigentes no son elegidos directamente y, peor aún, “todas las negociaciones que desembocan en acuerdos tienen lugar a puerta cerrada” (J. Stiglitz, 2002: 284).

⁶⁹ En mayo de 1995, la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, compuesta por los 29 países económicamente más poderosos del mundo) comenzó su búsqueda de suscripción del AMI, mediante la creación de un Grupo de Negociación de alto nivel cuyo mandato era concluir el tratado para mayo de 1997 (E. Lander, 1999). El AMI buscaba ser un tratado internacional para la protección de inversiones extranjeras. Se trataba de lograr un acuerdo firmado por los estados pero con la finalidad de proteger a los inversionistas, teniendo profundas repercusiones en la política, la democracia, el medio ambiente, los derechos laborales y la pluralidad cultural planetaria. Este Acuerdo buscaba ser el “Documento Constitucional del Nuevo Orden de hegemonía plena del capital transnacional” (E. Lander, 1999: 2). Debido a las presiones externas, en octubre de 1998, Francia anunció su retiro de las negociaciones y en diciembre del mismo año la OCDE anunció la cancelación de las mismas; sin embargo, sus principales postulados quedaron como base de las formulaciones del ALCA.

⁷⁰ El Acuerdo de Libre Comercio para las Américas (ALCA) es una propuesta lanzada por Estados Unidos durante la cumbre de las Américas, realizada en Miami en 1994. Se busca que el ALCA sea una ampliación del TLCAN. De realizarse el Acuerdo sería la zona de libre comercio más grande del mundo, con 800 millones de habitantes y 11 billones de dólares de PIBs (M. Barlow, 2001: 5). El ALCA se presenta como un intento de combinar el control sobre los servicios y sobre las inversiones, de manera que otorgaría a las empresas transnacionales del hemisferio nuevos derechos sobre áreas como salud, seguridad social, educación, servicios de protección ambiental, suministro de agua, cultura, protección de recursos naturales y todos los servicios gubernamentales desde el nivel estatal central al municipal. Las negociaciones del ALCA fueron suspendidas en 2003 debido a las presiones de diversos sectores sociales.

⁷¹ El TLC Andino no es otra cosa que el mismo ALCA, ahora propuesto y pensado sectorialmente para Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. El formato de los TLCs se fijó en la Cumbre ministerial de Miami, reunida en noviembre de 2003, cuando se acordó la implementación de un ALCA *light*. En el caso andino, la propuesta contiene los mismos principios y objetivos de control económico, político y cultural del AMI y del ALCA mediante la otorgación de privilegios a las transnacionales con sede en Estados Unidos y mediante la subordinación de los países de la región a sus mercados (Fundación Solón, 2005).

Desde estos datos se puede entender la importancia que ha adquirido el conocimiento de las poblaciones que se ubican en los lugares estratégicos de “riqueza natural”. Y es que para el capital global, la colonización de la “naturaleza” y de los “naturales” (los indios), es fundamental para para su proyecto de supervivencia.

Así, quiero subrayar que si bien nos encontramos en otro momento de producción global en el que la compleja trama cultura – conocimiento – innovación biotecnológica juega un papel de suma importancia y en el que, al parecer, las ciencias sociales han optado por privilegiar los mecanismos de dominación simbólica, esto no debe distraernos en la comprensión de que los procesos de acumulación y de desigualdad económica siguen siendo centrales y más *salvajes* que nunca.⁷²

2.1.2. El estado de los estados-nación

El otro elemento que muchos consideran clave para entender este momento que Santos llama de *transición* es la pérdida de hegemonía política y cultural de los estados nacionales. Éste es el argumento central de T. Negri y M. Hardt (2001). Ellos afirman que la soberanía del los Estados-nación ha declinado progresivamente y que ha tomado una nueva forma compuesta por una serie de organismos supranacionales unidos por una única lógica de mando. Esta nueva configuración de poder la llaman *imperio* y se diferenciaría del imperialismo por el hecho de no establecer un centro territorial de mando, por no tener barreras ni fronteras fijas.

De hecho, factores primarios de producción e intercambio como el dinero, la tecnología, la población y los bienes se mueven cada vez más con mayor facilidad por sobre los estados nacionales impidiendo que éstos puedan imponer mecanismos de regulación económica (T. Negri y M. Hardt, 2001).

⁷² Véase 1.3. donde presenté algunos datos ofrecidos por Sousa Santos (2003: 26 y 27) sobre las promesas incumplidas de la modernidad.

Por ello afirman tajantemente que “Los Estados Unidos no pueden, e, incluso, ningún Estado-nación puede hoy, constituir el centro de un proyecto imperialista. El imperialismo ha concluido. Ninguna nación será líder mundial, del modo que lo fueron las naciones modernas europeas” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 45).⁷³

El imperio se caracteriza, además, por presentar un cambio en las formas de producción a la manera que ya señalamos antes:

La construcción de los pasajes y límites de estos nuevos flujos globales ha estado acompañada por una transformación de los propios procesos productivos dominantes, con el resultado que el rol del trabajo fabril industrial ha sido reducido y la prioridad otorgada al trabajo cooperativo, comunicacional y afectivo. En la posmodernización de la economía global, la creación de riqueza tiende cada vez más hacia lo que denominamos producción biopolítica, la producción de la misma vida social, en la cual lo económico, lo político y lo cultural se superponen e infiltran crecientemente entre sí. (T. Negri y M. Hardt, 2001: 44-45)

El texto de Negri y Hardt me sirve para hacer notar que, con diferencias y críticas a su postura, muchos de los autores que reflexionan sobre el estatuto social en el marco de las relaciones entre estados nacionales y capitalismo-globalización, lo hacen aceptando lo central de la afirmación de *Imperio*; es decir, aceptan el declinamiento de la hegemonía de los estados a nivel político y cultural (A. Appadurai, 1996; U. Beck,

⁷³ Nótese que los planteamientos de Negri y Hardt son producidos antes de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001. El pronunciamiento de Bush, inmediatamente después del ataque al *World Trade Center* y al Pentágono, revestía el tono de una cruzada internacional contra el terrorismo en la que Estados Unidos sería el líder de la misma. Desde esta perspectiva, los planteamientos de Negri y Hardt se vuelven caducos en cuanto a su vaticinio de un poder descentralizado al margen de la acción de los estados del Grupo de los 8. Sin embargo, muchos discursos sobre la globalización insisten en la perspectiva de pérdida de hegemonía de los Estados-nación propuesta por Negri y Hardt. Sobre la racialización del terrorismo desde la política estadounidense y en referencia al 11 de septiembre, véase el ensayo de A. Quijano (2001).

2000; S. Castro-Gómez, 2003). Algunos, como S. Zizek (1993), pueden hilar fino en el sentido de mostrar que el multiculturalismo autocolonizante es la ideología predominante y predilecta de este capitalismo global-multinacional. Se trataría de una forma refinada de poder que actúa bajo una suerte de racismo invertido: respeta la identidad del Otro, lo tolera, pero lo concibe como una comunidad auténtica y cerrada a la que él, el multiculturalista, puede tener acceso desde un punto vacío de universalidad. Lo importante a destacar es que Zizek, como otros autores, se mueve en la línea planteada por *Imperio* en cuanto a la declinación de la hegemonía cultural y política de los estados nacionales.

E. Dussel (2001b) mantendrá una cierta postura “intermedia”. Para él desde 1989 el liberalismo entra en crisis y deja lugar al neoliberalismo conservador, primero, y, luego, a un economicismo de liberalización de los mercados ligado a la hegemonía del poder global de las transnacionales y al capital financiero en manos de una burocracia tecnócrata privada mundial. De ahí que el debilitamiento de ciertos estados nacionales se haya dado a la par de la concentración de poder de las empresas transnacionales que globalizan el capital y que crean una suerte de mercado cultural posnacional. Para este autor, la contradicción fundamental que necesitamos comprender para plantear el problema del Estado hoy es que las empresas transnacionales debilitan al Estado pero, sin embargo, lo necesitan.

Hay, sin embargo, otras posturas en referencia a estos planteamientos. La que se presenta de manera más claramente opuesta es la de James Petras. Para él, las instituciones financieras internacionales son instituciones que obtienen su poder de los estados imperialistas y no de nuevas o más elevadas formas de gobierno en comparación con los Estados-nación (J. Petras, 2003: 37).

Petras se opone a cada uno de los supuestos y premisas de *Imperio*: descarta que los Estados-nación hayan sido desbancados por un nuevo gobierno mundial constituido por los mandatarios de las instituciones financieras internacionales, de la OMC y de las empresas multinacionales; niega que haya tenido lugar una revolución de la información, eliminando las fronteras entre los Estados y creando una nueva economía global; no acepta el planteamiento de que lo existente hoy sea un sistema imperial sin estados imperialistas (J. Petras, 2003).

Para este autor el Estado no es un anacronismo sino un elemento central de la economía mundial; y esto, tanto al interior de los estados “fuertes” como de los “débiles”: en la década pasada, en las importantes crisis económicas y financieras que tuvieron lugar en diferentes lugares del mundo, los estados “fuertes”, especialmente los Estados Unidos, intervinieron para salvar a las empresas transnacionales y evitar el colapso de los sistemas financieros. Esto, dice el autor, sería aceptado por la mayoría de los teóricos de la globalización. Lo que no estarían dispuestos a aceptar es que el Estado también ha sido central e importante en los estados “débiles”, lo cual, sin embargo, ocurre. El Estado de los países “débiles” es un estado activo, regulador e intervencionista; necesita serlo para aplicar las políticas de ajuste estructural, para caminar al ritmo de las imposiciones de los estados “fuertes” y sus transnacionales, para estabilizar la anarquía del mercado creada por el capital especulativo, etc. El problema es que se confunde la disolución del Estado de bienestar con la capacidad interventora del Estado neoliberal en general.

Otras voces, como la de Atilio Borón, en la misma línea de Petras, nos recuerdan que las doscientas megacorporaciones que prevalecen en los mercados mundiales registran ventas por un total combinado mayor que la totalidad de los países del planeta excepto los nueve mayores. Así mismo, “el 96% de esas doscientas

empresas globales y transnacionales tienen sus casas matrices en ocho países, están legalmente inscriptas en los registros de sociedades anónimas de ocho países, y sus directorios tienen su sede en ocho países del capitalismo metropolitano” (A. Borón, 2002: 47). En la revista *Fortune* se publicó un dato acerca de la encuesta practicada a las cien empresas transnacionales más grandes de todo el mundo: ellas reconocieron haberse beneficiado de una manera u otra de las intervenciones hechas en su favor por los gobiernos de “sus países”; además, el 20% de ellas admitió que habían evitado la bancarrota gracias a los subsidios y los préstamos de rescate que les habían sido concedidos de manera oportuna por “sus gobiernos” (A. Borón, 2002).

De igual forma, Edgardo Lander critica la celebración de una nueva era “más allá de las utopías, más allá de los metarrelatos históricos, más allá de las ideologías y de la política” (E. Lander, 2002a: 1), cuando en realidad lo que está detrás de estas declaraciones es la constitución de una nueva (anti)utopía: la del mercado total. Dice Lander que se trata del imaginario “de acuerdo al cual los criterios de asignación de recursos y de toma de decisiones por parte del mercado conducen al máximo del bienestar humano y que por ello es tanto deseable como posible la reorganización de todas las actividades humanas de acuerdo a la lógica del mercado” (E. Lander, 2002a: 2).

Para Lander uno de los mitos centrales de la utopía del mercado total es el de la disminución del papel del Estado en la sociedad global contemporánea. La instauración del *mercado libre* requirió, como ya lo señalaba Petras, de una fuerte imposición por parte del Estado, tal como hoy ocurre en América Latina donde los programas de ajuste neoliberal fueron articulados desde la represión y la severidad estatal. De ahí que sin desconocer la emergencia de una nueva soberanía global sea necesario afirmar que los estados de los países centrales, especialmente los Estados

Unidos, no se han debilitado, sino que se han fortalecido y se encuentran poco limitados por la normativa internacional. Por ello, “lejos de la visión de un poder sin ‘localización’, ‘multiforme y espacialmente difuso’ que describen Hardt y Negri, nos encontramos ante un poder imperial altamente concentrado y con una localización precisa” (E. Lander, 2002a: 32-33).

Como veremos en el siguiente capítulo, el caso boliviano también muestra la centralidad del Estado en la configuración del poder global colonial. Así ha sido desde, por lo menos, la Revolución Nacionalista del 52, pero también desde la inauguración del período del neoliberalismo en el país con el Decreto Supremo 21060 de 1985. Paradójicamente, el “programa de ajuste” que puso la economía en manos del empresariado privado se impuso por medio de violentas medidas de represión y violencia de parte del Estado. Lo propio puede decirse sobre las llamadas reformas de segunda generación, sobre las que me detendré también en el siguiente capítulo: mientras el Estado boliviano se vestía con el ropaje del multiculturalismo tolerante hacia los pueblos indígenas, se instalaba el modelo neoliberal que entregaba los apetitosos recursos naturales al capital transnacional articulado a los estados “fuertes”.

Es necesario reconocer, sin embargo, la crisis del Estado, pero en el caso boliviano, dicha crisis viene dada por su carácter de Estado-nación. En este sentido, las luchas por el control de los recursos naturales renovables y no renovables tiene tres esferas de interés: 1. el del capital inter y transnacional; 2. el del Estado central organizado sobre el imaginario de Estado-nación; y, 3. el de los pueblos indígenas y originarios que proponen la constitucionalización y reconocimiento del Estado boliviano como plurinacional (F. Garcés, 2006c).

El objetivo de este apartado ha sido mostrar las posiciones referentes a los cambios que estarían operando en el capitalismo global/colonial contemporáneo, sobre

todo en referencia al lugar que ocupan la cultura y el conocimiento, por un lado, y los estados-nación, por otro. Estos planteamientos nos serán de utilidad para comprender la fuerza que ha tomado el diseño de políticas de la diferencia al interior de los sistemas productivos tanto a nivel global como estatal-nacional.

2.2. Políticas de la diferencia, posmodernidad y poscolonialismo

Como dije al inicio del presente capítulo, nos encontramos en un momento en que las políticas de la diferencia son parte tanto de diseños globales como estatales.⁷⁴ Cabe la pregunta, ¿cuál es la razón de que esto ocurra? El elemento central que parece responder a la pregunta tiene que ver con la denominada *crisis de la modernidad*, identificada y denunciada desde, por lo menos, dos vertientes: la posmodernidad y el poscolonialismo.

2.2.1. ¿De la in-diferencia moderna a la diferencia deconstructiva posmoderna?

El pensamiento posmoderno se caracteriza por tener un núcleo fuerte de crítica a la modernidad en cuanto a su carácter fundacionista, binarista, totalista y esencialista (E. Lander, 1995) que ha creado una serie de metarrelatos absolutos y dominadores (J-F. Lyotard, 1990). Desde el lado del conocimiento, la modernidad se habría sustentado en un llamado al orden, la simplicidad y la segmentación del conocimiento en parcialidades, lo que habría desembocado en un proceso de negación de la diferencia.

Frente a esta crítica, la posmodernidad se caracterizaría por privilegiar interpretaciones que enfatizarían el juego entre múltiples significaciones y dimensiones de la realidad (J-F. Lyotard, 1990), destacando el carácter contingente, parcial e indeterminado de las relaciones de sentido social (F. Coronil, 2004: 20). La crítica posmoderna se constituye como una crítica al pensamiento moderno en tanto heredero de una racionalidad totalitarista occidental.

⁷⁴ En el tercer capítulo me referiré específicamente a las políticas de la diferencia implementadas en Bolivia durante la década del 90.

Lander define los distintos elementos presentes en una conceptualización de lo posmoderno:

Se entiende por postmodernidad a un amplio espectro de fenómenos y tendencias que incluye posturas teórico-conceptuales de caracterización de un momento histórico, propuestas normativas presentadas como respuesta a la crisis de la modernidad, así como múltiples y diversas expresiones artísticas, culturales y políticas que pueden ser catalogadas como un estado de ánimo de amplios sectores de las sociedades industriales contemporáneas. La postmodernidad es una constelación de valores, prácticas y tendencias culturales que ha sido, entre muchas otras caracterizaciones, entendida como el fin de los grandes relatos; como el momento en que la modernidad adquiere plena conciencia de sí misma; como el reemplazo de los valores de la producción por los del consumo, el intelecto por el placer, y el surgimiento de una política de representación; como el mundo del absurdo y de la imposibilidad de la comunicación; o como un mundo donde predomina el pastiche y la esquizofrenia del presente permanente. (E. Lander, 1995)

Desde esta perspectiva, el tema de la diferencia (M. Wieviorka, 2001) cobra gran importancia al interior del pensamiento posmoderno. En este sentido, y por la importancia que tiene para la discusión que estoy presentando, es importante acercarse al planteamiento de Jacques Derrida en cuanto constructor, desde la diferencia, de la deconstrucción del pensamiento moderno.

J. Derrida (1967a, 1967b) postula la necesidad de pasar de un pensamiento logocéntrico a un pensamiento gramatológico. Derrida plantea el concepto de diferencia en sentido positivo y ubica como problema de fondo la relación entre signo y sentido, entre las palabras y las ideas, entre el lenguaje y su fundamento. Frente a la clásica

valoración de un sentido-idea-fundamento verdadero y estático, Derrida reivindica el valor autónomo de los signos, dando primacía al fenómeno, a la manifestación, cuyo modo ejemplar es la palabra.

Nos muestra cómo la palabra–signo ha estado siempre vinculada a un sistema comunicativo con el fin de expresar o indicar *algo*. Aquí, como se ve, el sentido precede al signo, el signo es manifestación del sentido, el signo es apoyo exterior de *algo* que es su fundamento.

Este *algo*, en la historia de la filosofía ha tenido diversos nombres: *logos*, ser, idea. Por ello nuestro autor afirma que la tradición occidental ha sido fundamentalmente *logocéntrica*, donde el signo ha tenido siempre una función subsidiaria y psicológica: siempre remitiendo a un *logos*, a un significado que sitúa en el ser su fundamento último; el ser, entonces, como garantía de sentido.

En esta perspectiva, el signo tendrá cabida de modo subsidiario y accesorio al someter el signo a la verdad, el lenguaje al ser, la palabra al pensamiento y la escritura a la palabra. Pero además, este logocentrismo camina de la mano con un fonocentrismo o reconocimiento de la palabra como signo por excelencia. Ello es debido a que la palabra no es “casi” signo, sino “casi” presencia; ella está cerca del *logos* en cuanto se desvanece apenas pronunciada y, por tanto, resulta ser la que menos oculta y menos aleja el ser como presencia (Derrida, 1967a: 11-35).

Pero de otro lado tenemos que la escritura, según este autor, es una operación originaria que disocia, objetiva, distancia y aleja al signo de la presencia o atadura al ser (R. Follari, 2002). La escritura, entonces, adquiere independencia, se autonomiza, es poder de olvido del ser, del *logos*, de la presencia (M. Maceiras, 1994: 93). Para Derrida es Nietzsche quien ha logrado liberar al significante de las ataduras del discurso “verdadero” que siempre intenta significar *algo*: “Nietzsche ha *escrito aquello* que ha

escrito. Ha escrito que la escritura –y en primer término la suya– no está sometida originariamente al *logos* y a la verdad” (J. Derrida, 1967a: 27).⁷⁵

Así, en el programa de Derrida se trata de saber encontrar el valor del lenguaje, no por su referencia por el *algo* que expresa, sino por las diferencias que constituyen la entidad de cada signo y del sistema en su conjunto.

Al introducir este autor el término *diferencia* recurre frecuentemente a un juego lingüístico en francés: *différence* es reinterpretado como *différance*, entendiéndose por ello el efecto o resultado producido por el conjunto de las relaciones entre los signos (M. Maceiras, 1994: 93). Siendo la lengua un sistema en el que cada elemento se caracteriza negativamente, en virtud de su relación con los demás –cada uno es lo que no es el otro– el resultado viene a ser un campo dinámico de diferencias o interferencias, en el que los signos no están nunca dotados de un significado definitivo. Por ello, considera el signo como un núcleo con significado no idéntico y de ahí que la variabilidad de significados provenga de los lectores.

El texto, en tal sentido, es para Derrida el ámbito donde el lector encuentra sólo el juego de las diferencias que se le brindan como posibilidad de sentidos múltiples. A ello hay que añadir que cada lector está vinculado a condiciones variables de lectura que hacen imposible otorgar un significado único a cada signo. El signo es sólo ocasión para significados diversos dependientes de la diversidad de lecturas. Por eso el significado será siempre provisional, puesto que una nueva lectura hará brotar otro distinto (J. Derrida, 1967a: 65). Y desde aquí el lenguaje será dicha *différance* o ámbito de interrelaciones de signos que se produce permanentemente cuando alguien lee.

⁷⁵ Énfasis proporcionado en el texto.

Finalmente, es necesario decir que la *différance* se convierte en Derrida en un principio de valor universal⁷⁶ apto para el análisis de todos los fenómenos, no sólo humanos, sino también naturales, espirituales o psíquicos. Así, la esencia de la fuerza es la diferencia, el poder diferir, de otro modo no sería posible distinguir realidades, todo sería homogéneo. Pero al mismo tiempo, la *différance* actúa como principio mismo del ser individual: si algo es, es por lo que lo diferencia; es decir, el ser mismo, invocado como fundamento universal, adquiere sentido a partir de su ‘otro’, de lo que no es en absoluto (J. Derrida, 1967b: 9-46).

Todo esto

Supone la deconstrucción del origen y de la presencia, ya que así como los textos deben ser sustraídos de todo horizonte hermenéutico, puesto que todo ‘sentido verdadero’ está por venir, del mismo modo el tiempo y el sujeto, si se prefiere, el hombre y su sentido, están siempre por llegar. El significado actual nunca será el legítimo, pero, a su vez, es eficaz en cuanto movimiento de lo diferente. (M. Maceiras, 1994: 94)

Con esta presentación sumamente sintética de algunas de las ideas de Derrida, he querido mostrar uno de los filones genéticos de los discursos de la “diferencia”. Guardo para más tarde una lectura crítica del tema de la diferencia desde el deconstruccionismo derridiano para presentar el otro filón crítico a la modernidad: los estudios de la poscolonialidad y la subalternidad.

2.2.2. El *post* del colonialismo y el *sub* del alterno

Desde el lado de la poscolonialidad, hay que recordar que hacia los años 60 y 70 del siglo pasado, el problema del colonialismo se lo veía desde la perspectiva de la

⁷⁶ Nótese el carácter de *metarrelato* de la afirmación; asunto criticado acertadamente por R. Follari (2002).

oposición Estado metropolitano vs. Estado nacional-popular. Hay un momento, sin embargo en que ello cambia: los teóricos de la subalternidad comienzan a formar parte de redes globales que los vinculan tanto a la metrópoli como a la periferia (S. Castro-Gómez y E. Mendieta, 1998: 17).⁷⁷ Hacia los años 70, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos, comienzan a aparecer los estudios poscoloniales en varias universidades. Ello se da por el acceso a las universidades metropolitanas de inmigrantes de las antiguas colonias del mundo anglosajón. Se trata de personas que fueron socializadas en dos mundos diferentes en cuanto a su idioma, religión, costumbres y organización político-social: el mundo de las naciones colonizadas, que ellos o sus padres abandonaron por una u otra razón, y el mundo de los países industrializados, en donde viven y trabajan ahora como intelectuales o académicos. Tal situación, de saberse “intelectuales tercermundistas del Primer Mundo”, definió la forma en que estas personas empezaron a reflexionar sobre problemas relativos al colonialismo, justo en el momento en que la posmodernidad, el estructuralismo y la teoría feminista gozaban de gran coyuntura en el mundo intelectual anglosajón (S. Castro-Gómez, 1998: 171).

Estos migrantes que conceptualmente se mueven entre el centro y la periferia, hacen referencia, sobre todo, a la línea de trabajo desarrollada por el Grupo de Estudios Subalternos de la India (Guha, Spivak, Chakravarty, Prakash, entre otros). Según Prakash la crítica poscolonial “ha obligado a repensar radicalmente el conocimiento y las identidades sociales autorizadas y creadas por el colonialismo y el dominio Occidental” (G. Prakash, 1997: 293). Pese a sus críticas al imperialismo y al colonialismo, “ni el nacionalismo ni el marxismo han roto amarras con los discursos eurocéntricos” (*ibíd.*). En cambio la crítica poscolonial “busca revertir el eurocentrismo

⁷⁷ Me referiré inicialmente a lo que se podría denominar estudios “oficiales” de la poscolonialidad; es decir, al Grupo de Estudios Subalternos de la región surasiática. Luego discutiré el tema desde la perspectiva de Abya Yala.

que ha traído consigo la institución de la trayectoria de Occidente y su apropiación del otro como Historia” (G. Prakash, 1997: 296). Y ello lo hace dándose cuenta que habita las mismas estructuras de dominación occidental que busca revertir. En tal sentido, los estudios de la subalternidad se lanzan a “la contienda historiográfica en torno a la representación de la cultura y la política del pueblo. Al cuestionar las interpretaciones colonialistas, nacionalistas y marxistas por expropiar a la gente común de su iniciativa histórica, estaban anunciando un nuevo enfoque, que permitiría restaurar la historia de los subordinados” (*ibíd.*).

La obra de Edward Said (1978) se considera fundacional en la perspectiva de los estudios poscoloniales. En su clásica obra *Orientalismo*, este autor ubica en 1947 la fecha de inicio del poscolonialismo en referencia a la disolución formal de los imperios coloniales, situando el foco de atención en el Medio Oriente. Sin embargo, Hulme enfatiza que “el ‘pos’ en la teoría poscolonial [...] no es principalmente una marca temporal, aunque hay un obvio y estrecho vínculo entre el uso de la palabra ‘poscolonial’ en ese registro político formal para referirse a las naciones que alguna vez fueron colonias” (P. Hulme, 1996: 5).⁷⁸ Pero “Nada en la palabra ‘poscolonial’ implica un *divorcio* logrado del colonialismo, más bien implica el *proceso* de liberación de los medios coloniales de pensamiento” (P. Hulme, 1996: 6).⁷⁹

Por otro lado, el concepto de *subalternidad* ha cobrado gran vigor y potencialidad en los últimos años.⁸⁰ Se usa mucho porque ayuda de mejor manera a dar cuenta de las dinámicas de dominación, que funcionan a distintos niveles y en diferentes formas y agentes en estos tiempos de globalización y exclusión diferenciada. El concepto de subalternidad es mucho más rico que su reducida versión marxista de

⁷⁸ F. Coronil (2004) también afirma que el “post” de lo postcolonial hace referencia a un nuevo enfoque antes que a una marca temporal.

⁷⁹ Véase, también, S. Castro-Gómez (1999: 79).

⁸⁰ Las ideas que siguen las he desarrollado en F. Garcés (2006b).

“proletariado”. Le debemos a A. Gramsci (1929-1935) el término; sin embargo, en perspectiva de estudios poscoloniales, fue Guha quien lo definió como “denominación del atributo general de subordinación [...] ya sea que esté expresado en términos de clase, casta, edad, género, ocupación o en cualquier otra forma” (R. Guha, 1982b: 23).⁸¹ En este sentido la figura de la subalternidad se muestra como dinámica, flexible y hasta ambigua, por un lado (F. Mallon, 2001), y relacional y relativa, por otro (F. Coronil, 2000b).

Lo interesante de la discusión del Grupo de Estudios Poscoloniales y de la Subalternidad es que esta noción les sirve de insumo para complejizar su análisis de la dominación, sin descartar la dimensión e importancia de la subordinación de clase, como hemos visto en el enunciado de Guha.

2.2.3. Las políticas de la diferencia en el Imperio de Negri y Hardt

Con estos datos referentes a la crítica posmoderna y poscolonial al paradigma de la modernidad, quisiera seguir de cerca los planteamientos de Negri y Hardt en referencia al rol que jugarían las políticas de la diferencia estimuladas tanto por la posmodernidad como por el poscolonialismo. La importancia de seguir sus argumentos viene dada por el análisis del rol que jugarían las políticas de la diferencia en el *Imperio*. Veremos, sin embargo, los límites de sus planteamientos de cara a la línea central de reflexión de la tesis desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad.

El ya citado texto de T. Negri y M. Hardt (2001) tiene como uno de los temas centrales la argumentación de que la vinculación entre soberanía y modernidad se ha dado en medio de un permanente conflicto (T. Negri y M. Hardt, 2001: 103-121). En tal sentido, se plantea una tensión, en el centro de la modernidad, entre “las fuerzas inmanentes del deseo y la asociación” y “la fuerte mano de una autoridad superior que

⁸¹ Véase también R. Guha (1982a: 31-32), donde establece las distinciones entre “élite”, “pueblo” y “subalterno”.

impone y ejecuta una orden en el campo social” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 103). De ahí que Europa y la modernidad están caracterizadas desde un principio por una permanente lucha, conflicto y crisis.⁸²

Estas dos tendencias en conflicto al interior de la modernidad europea se ha desarrollado en tres momentos constitutivos: 1. el descubrimiento revolucionario de la inmanencia; 2. la reacción contra esas fuerzas inmanentes y la crisis en la forma de la autoridad; y, 3. la resolución parcial y temporaria de la crisis con la formación del Estado moderno.

Sin embargo, no se debe pensar que la tensión entre estas dos fuerzas modernas haya ocurrido sólo en el ámbito de puertas cerradas. Dicen Hardt y Negri que

Aunque la soberanía moderna emanó de Europa, nació y se desarrolló en gran medida por la relación de Europa con su exterior, y particularmente mediante su proyecto colonial y la resistencia de los colonizados. La soberanía moderna emergió, entonces, como el concepto de la reacción europea y la dominación europea tanto dentro como afuera de sus fronteras. Son dos caras coextensivas y complementarias de un desarrollo: gobierno dentro de Europa y gobierno europeo sobre el mundo. (T. Negri y M. Hardt, 2001: 104)

La revolución en el plano de la inmanencia se dio entre 1200 y 1600, gracias a la movilidad de mercaderes y ejércitos y gracias a la difusión de la imprenta. Esta revolución tiene su característica central en que “Los humanos se declararon a sí mismos dueños de sus propias vidas, productores de ciudades e historia, e inventores de paraísos” (*ibíd.*). Pero, luego, entre los siglos XVII y XVIII se da una contrarrevolución

⁸² Como se verá a continuación, el eurocentrismo interpretativo del fenómeno de la modernidad no se aparta un segundo de la argumentación de los autores de *Imperio*. Dejo, por el momento, seguir el hilo de sus planteamientos para luego someterlos a la perspectiva crítica que estoy desarrollando en la tesis.

ilustrada que busca restablecer el plano de la trascendencia. Y la restablece, por lo menos parcialmente, con la consolidación del modelo del Estado-nación. Un Estado-nación que hacia finales del XVIII e inicios del XIX se consolida como soberanía nacional.

En esta tensión es donde se define la modernidad como crisis: “La propia modernidad está definida por la crisis, una crisis nacida del ininterrumpido conflicto entre las fuerzas inmanentes, constructivas, creativas, y el poder trascendente que intenta restaurar el orden” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 108).⁸³ De tal forma que a partir del plano de la trascendencia, consolidado desde la soberanía moderna, nace un tipo de ciencia basada en un método universal de producción de conocimientos.⁸⁴

Con respecto a la crítica específica que hacen Negri y Hardt a las teorías poscolonialistas y a la implementación de las políticas de la diferencia, el argumento de los autores se puede sintetizar de la siguiente manera:

Es necesario reconocer que la crisis de la modernidad ha tenido desde el inicio una íntima relación con la subordinación racial y la colonización. Hacia adentro, el Estado-nación trabaja para producir la pureza del pueblo, mientras hacia afuera, “crea la diferencia racial y levanta fronteras que delimitan y sostienen al sujeto moderno de la soberanía” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 141); es decir, hacia afuera se construye al Otro que, además, sirve para fundar negativamente la identidad europea y la propia soberanía. “La colonia se alza en oposición dialéctica a la modernidad europea, como su doble necesario e irreprimible antagonista. La soberanía colonial es otro intento insuficiente de resolver la crisis de la modernidad” (*ibíd.*).

⁸³ Es decir, la tensión entre la emancipación y la regulación que habría caracterizado a la modernidad como proyecto amplio y contradictorio, según B de Sousa Santos (1995). Véase el inicio del apartado 2.1.

⁸⁴ Un esquema de cómo se dio este proceso se puede encontrar en S. Castro-Gómez y O. Guardiola-Rivera (2000).

De tal forma que Europa niega al Otro y, al negarlo, se afirma a sí misma. Para ello, establece y elabora una lectura binarista, esencialista y dialéctica. Es decir, aunque el colonialismo funciona como una máquina abstracta que produce alteridad e identidad multiforme, “en la situación colonial estas diferencias e identidades están hechas para funcionar como si fueran absolutas, esenciales y naturales” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 153).

Muchos autores han planteado que la fórmula para derrotar la producción colonialista de la alteridad es la reversión o inversión de la propia lógica colonialista. “El momento de la negatividad es situado como el primer paso necesario en una transición hacia el objetivo final de una sociedad sin razas que reconoce la igualdad, la libertad y la humanidad común de todos” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 154). Sin embargo, este momento de la negatividad no es el medio para una síntesis final dialéctica. Por ello, afirman los autores, no es una propuesta política: “El verdadero proceso político de constitución deberá tener lugar en este terreno abierto de fuerzas con una lógica positiva, separada de la dialéctica de la soberanía colonial” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 155).

Por otro lado, es necesario observar que el nacionalismo subalterno ha servido para que grupos subordinados diversos usen la nación como arma defensiva contra la dominación externa y como signo de unidad, autonomía y poder de la comunidad (*ibíd.*). El problema es que estos nacionalismos caen, en el fondo, en la lógica de defender la soberanía nacional que está organizada en poderosas estructuras de dominación interna. Los procesos de liberación terminan amarrados a la nueva burguesía y al orden económico internacional. Y es que el nacionalismo en ningún lugar ha desafiado la legitimidad del matrimonio entre razón y capital; lo que ha hecho sí, es

resolver el conflicto entre el capital metropolitano y el pueblo-nación absorbiendo la vida política de la nación en el cuerpo del Estado.

Para Negri y Hardt el fin del colonialismo es un síntoma del fin del mundo moderno y, por tanto, del pasaje hacia el imperio. Otros síntomas de este pasaje lo constituyen el posmodernismo y el fundamentalismo.

Dejando de lado el fundamentalismo, por el enfoque que le dan los autores y por la especificidad de este trabajo, Negri y Hardt plantean, entonces, que las teorías posmodernistas y poscolonialistas le hacen el juego al imperio porque, a pesar de sus buenas intenciones, están equivocados de enemigo: intentan quebrar el ilustracionismo moderno (en realidad el plano trascendental de la modernidad) mediante la celebración de la diversidad; es decir, reproducen la celebración del imperio quien proclama: “¡Larga vida a la diferencia! ¡Abajo la binariedad esencialista!” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 162).

En el texto de Negri y Hardt, frecuentemente se presentan como intercambiables e iguales al posmodernismo y al poscolonialismo. La crítica al poscolonialismo se la realiza a partir de la postura de Homi Bhabha (2002) como paradigma de lo poscolonial. Lo interesante es que toman a este autor porque es la línea de pensamiento que se igualaría a su crítica de lo posmoderno. En este sentido, para Negri y Hardt lo poscolonial estaría unido a lo posmoderno en cuanto a su ubicación como no dialéctico y patrocinador de la hibridez y la diferencia. *Ergo*, lo poscolonial también le hace el juego al imperio. Por ello afirman que

Debemos ser cuidadosos en reconocer aquella forma del poder dominante que sirve como enemigo (en verdad la base negativa) en este marco poscolonialista. Se asume que el poder opera exclusivamente por medio de una estructura dialéctica y binaria. En otras palabras, la única forma de dominación

que Bhabba reconoce es aquella de la soberanía moderna. Por esto él puede decir “jerárquica o binaria” como si ambos términos fueran intercambiables: desde su perspectiva la jerarquía como tal está necesariamente basada en divisiones binarias, de modo que el mero hecho de la hibridación posee el poder de destruir a la jerarquía *tout court*. (T. Negri y M. Hardt, 2001: 167)

Desde esta postura, los autores de *Imperio* concluyen que la teoría poscolonialista es “una herramienta muy productiva para releer la historia, pero es totalmente insuficiente para teorizar sobre el poder global contemporáneo” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 168). Vistos así, es claro que el posmodernismo y el poscolonialismo le hacen el juego a la ideología del actual capital corporativo y al mercado mundial: “La ideología del mercado mundial ha sido siempre el discurso antifundacional y antiesencialista por excelencia. Circulación, movilidad, diversidad y mezcla son sus verdaderas condiciones de posibilidad. El comercio junta las diferencias, ¡y cuantas más, mejor!” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 171). De tal forma que “El mercado mundial establece una verdadera política de diferencias” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 172).

El otro aspecto central para nuestra reflexión dentro de *Imperio* tiene que ver con la formulación de la dimensión espacial del régimen imperial.

Hay una larga tradición de la crítica moderna dedicada a denunciar los dualismos de la modernidad. El punto de partida de dicha tradición crítica, sin embargo, se sitúa en el propio lugar paradigmático de la modernidad, tanto “adentro” como “afuera”, en el umbral o punto de la crisis. Sin embargo, lo que ha cambiado en el pasaje al mundo imperial es que este límite ya no existe, y por ello la estrategia crítica moderna deja de ser eficaz. (T. Negri y M. Hardt, 2001: 197)

Se trata, en definitiva, de mostrar que la configuración espacial de dentro y fuera forma parte del mismo pensamiento fundacional moderno. Desde la modernidad, generalmente se ha ubicado fuera lo relacionado con la naturaleza y con lo público, pero en la lógica de la soberanía imperial cada vez hay menos distinción entre dentro y fuera. Por ello afirman que “La dialéctica moderna del adentro y afuera ha sido reemplazada por un juego de grados e intensidades, de hibridez y artificialidad” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 200).

Al igual que lo presentado en relación a las políticas de la diferencia, aquí también el capitalismo imperial celebra la difuminación de las fronteras:

El mercado capitalista es una máquina que siempre ha corrido contra toda división entre adentro y afuera. Le molestan las barreras y exclusiones; prosperando, inversamente, al incluir cada vez más dentro de su esfera. La ganancia sólo puede generarse mediante el contacto, el compromiso, el intercambio y el comercio. La realización del mercado mundial constituirá el punto de destino de esta tendencia. En su forma ideal no hay afuera para el mercado mundial: todo el mundo es su dominio. (T. Negri y M. Hardt, 2001: 202)

2.2.4. Diferenciación, no diferencia; afuereados, no fuera

Como se podrá haber visto, la crítica de Negri y Hardt al poscolonialismo y a las políticas de la diferencia son de grueso calibre y requieren ser valoradas desde las prácticas intelectuales y políticas del ámbito abayayaleano, en general, y andino, en particular. A continuación, discutiré los conceptos de posmodernidad y poscolonialismo en relación al marco teórico inicial presentado en referencia a la colonialidad del poder.

En referencia a la posmodernidad, primero, creo que es posible suscribir varias de las críticas planteadas por *Imperio* en cuanto a su articulación al capitalismo global contemporáneo (S. Zizek, 1993). F. Jameson (1984), como ya adelanté, formulará esta relación de manera precisa como “la lógica cultural del capitalismo tardío”. Para este autor, la posmodernidad es el fenómeno superestructural de una nueva fase del imperialismo que busca la globalización de la cultura norteamericana de masas y, en este sentido, la globalización se entiende como el despliegue totalizante de la racionalidad científico-técnica y la desaparición de las identidades regionales que ligan el territorio a una historicidad específica.⁸⁵

De otro lado, tanto R. Follari (2002) como E. Lander (1995) enfatizan las consecuencias despolitizadoras a las que han llevado los planteamientos posmodernos contemporáneos. El primer autor analiza de manera específica la obra de Derrida, mostrando la ausencia de noción alguna sobre lo social en la misma. Por ello, dice Follari, no es raro que los seguidores derrideanos hayan pasado del esfuerzo de elaborar una *política de la deconstrucción* a una *deconstrucción de la política* (R. Follari, 2002: 23). En tal sentido, el mayor mérito que le otorga el filósofo argentino a la obra de Derrida es que ella debe ser entendida en términos de negatividad, de corrosión de pretendidas certidumbres y fundamentos; desde este punto de vista resulta alumbradora y contundente (R. Follari, 2002: 28).

Lander, por su parte, recurre inicialmente y a partir de Quijano a establecer la distinción entre razón instrumental y razón histórica como características de la experiencia de la modernidad. En este sentido,

La razón instrumental se refiere al proyecto histórico del progreso material sobre la base del creciente control y transformación de la naturaleza,

⁸⁵ Sobre este aspecto, véase también S. Castro-Gómez (1999: 92).

factible como consecuencia del desarrollo científico-tecnológico. La razón histórica, se utiliza en este texto en un sentido modesto, limitado, no como **razón trascendente** o **razón liberadora**, sino como la posibilidad de incidir conscientemente, colectivamente, sobre el presente y el futuro de la sociedad, y no ser simplemente espectadores de acontecimientos más allá de todo control humano, independientemente de que éstos puedan generar profundas injusticias o -eventualmente- conducir a la catástrofe. (E. Lander, 1995: 4)⁸⁶

Frente a esta distinción dice que “No es casual la mayor eficacia de la crítica postmoderna a la razón histórica que a la razón instrumental”, ya que ella está inseparablemente ligada a una generación que ha vivido “desgarradoramente la crisis del marxismo, del socialismo y de la idea de revolución” (E. Lander, 1995: 5).

El posmodernismo, entonces, se mueve en una lógica que liberaliza las diferencias para construir un relativismo absoluto que apenas deja espacio para la contemplación estética de todo cuanto ocurre en la realidad pero sin permitir que el sujeto se *involucre* en nada, o mejor, permitiendo que se involucre en una despolitización individualista (E. Dussel, 2001b: 432). Ello lleva, obviamente, a ocultar las inequidades que ya no pueden ser juzgadas a riesgo de convertirse en un nuevo macrorrelato.

En segundo lugar, y ya desde otro lugar de lo planteado por Negri y Hardt, hay que decir que la posmodernidad se constituye en una crítica eurocéntrica al pensamiento eurocéntrico de la modernidad. La crítica postmoderna no deja de ser una crítica intracultural que trata de deconstruir la tradición filosófica de Occidente mediante la decentrición del sujeto, el cuestionamiento de valores universales y el cuestionamiento de la unidimensionalidad de la racionalidad del hombre moderno (J. Estermann, 1998:

⁸⁶ Énfasis proporcionados en el texto.

24). En este sentido, Mignolo plantea que dado justamente el carácter eurocéntrico de la modernidad y de la posmodernidad es necesaria la existencia ya no de nuevos metarrelatos eurocentrados, sino de muchos metarrelatos de los diversos pensamientos y palabras silenciados por la modernidad. Dicho en sus palabras, “necesitamos muchos macrorelatos desde la perspectiva de la colonialidad” (W. Mignolo, 2000c: 26).

Así mismo, en torno al relativismo contemplativo estético posmoderno, Dussel ha planteado con absoluta lucidez la formulación de un criterio y principio material universal de la ética (metarrelato dirían los posmodernos), el cual sería “la vida de cada sujeto humano en comunidad” (E. Dussel, 1998: 129).⁸⁷ Es decir, a la crítica posmoderna a la razón moderna, Dussel opone la vida misma de los millones de los desarraigados excluidos de la globalización y de todo ser humano como principio ético universal.

Una segunda línea de reflexión que quiero asumir en este apartado es la que tiene que ver con la geopolítica del debate en torno a la poscolonialidad y la subalternidad. Sin desconocer el aporte ya citado del Grupo de Estudios Subalternos y Postcoloniales, hay que decir que la reflexión en torno a la colonialidad, la poscolonialidad y la subalternidad en Abya Yaya ha sido prácticamente desconocida desde los palacios del Primer Mundo académico.⁸⁸ Como ya adelanté, ello lo hace notar muy bien Hulme cuando analiza la producción de Said y muestra cómo este autor ubica en 1947 la fecha de inicio del poscolonialismo en referencia a la disolución formal de los imperios coloniales y deja fuera a importantes autores abyayaleanos. Las teorías poscoloniales han tomado, generalmente, la propuesta de Said como el momento y lugar de inicio del poscolonialismo; obviamente, desde esta perspectiva, los esfuerzos de

⁸⁷ Véase también del mismo autor, “La ‘vida humana’ como ‘criterio de verdad’” y “¿Es posible un principio ético material universal y crítico?”, en E. Dussel (2001b: 103-126).

⁸⁸ Como ejemplo de lo dicho, W. Mignolo (2001: 14) señala que Chakrabarty, en comunicación personal, le habría confesado que hasta hace poco desconocía de la filosofía y la teología de la liberación y sus aportes desde el ámbito latinoamericano.

reflexión sobre la colonización y la colonialidad de Abya Yala no tienen nada que aportar en el debate sobre poscolonialidad (véase P. Hulme, 1996). Nada más lejos de lo que ocurre en el *pacha* abyayaleano.

Fernando Coronil, por ejemplo, analiza el hecho que los autores que han definido el campo de estudio de lo postcolonial, se han centrado en el período colonial; han puesto el énfasis en la cultura imperial del pasado, pero

Esa mirada al pasado [...] hace que los modos de dominio en la era literalmente post-colonial permanezcan sumidos en una cómoda oscuridad. Como resultado de esta tendencia, no solo la relación entre el colonialismo y el neocolonialismo o entre el imperialismo colonial y el nacional han dejado de ser tópicos centrales, sino también la economía política del imperio y la política misma. (F. Coronil, 2004: 109)⁸⁹

En Abya Yala hay una amplia tradición que se ha caracterizado por establecer la relación “entre el colonialismo y el neocolonialismo, entre el dominio político directo ejercido por España y Portugal y el control económico ejercido por Inglaterra, Estados Unidos y otros centros metropolitanos” (F. Coronil, 2004: 110). Sin embargo, esta literatura brilla por su ausencia en los estudios postcoloniales metropolitanos, lo cual ha contribuido a mantener en la oscuridad de los márgenes a la investigación sobre formas de dominio postcolonial. Aparte de haber dejado de lado una compleja y amplia área geopolítica que estableció modelos de expansión colonial europea para otras zonas, se ha dejado de lado una riquísima tradición de reflexiones sobre las persistentes relaciones

⁸⁹ Véase, sobre este mismo punto, la crítica de A. Ahmad (1999: 128): “Mientras se perfecciona el régimen de finanzas transnacionales en la India, ni los poscolonialistas ni los subalternistas pueden opinar de manera racional sobre los medios de resistencia a este régimen, y seguramente no harán nada para resistirlo; la denuncia de la Razón Kantiana se ha convertido en un tipo de encantamiento que los libera del deber de comprometerse por completo con las racionalizaciones actuales del imperialismo a través del mercado”.

de sujeción colonial que han incluido estudios sobre neocolonialismo, colonialismo interno, dependencia, invasión cultural, etc.

En este sentido resulta útil citar el trabajo de Silvia Rivera (2000) en el que muestra cómo las sociedades andinas, especialmente en el caso boliviano, se mueven dentro de una matriz colonial de dominación de largo alcance, de manera que las formas actuales se fundan en formas coloniales de dominación. En tal sentido, se pueden rastrear históricamente varios “pactos” de sobrevivencia adaptativa y de dominación: el colonial, el liberal, el populista y el neoliberal.

En el contexto de estos pactos de matriz colonial se ha ido dando un proceso de configuración colonial de identidades colectivas definidas como lo criollo-blanco (*q'ara*), lo mestizo, lo cholo y indio. Para Rivera estas identidades colectivas se mueven en una suerte de continuidad-discontinuidad que localiza lo mestizo como cercano a lo criollo-blanco y lo cholo como cercano a lo indio. La abigarrada sociedad boliviana estaría marcada, entonces, por un colonialismo interno, en el que el racismo se organiza en torno a la pigmentocracia. Así, el discurso sobre la ciudadanía, campeante en la narrativa oficial, funciona como paquete cultural civilizatorio de dominación.

Para la autora que estamos citando, esta institucionalización de la matriz colonial revela un tipo de violencia encubierta que, en ocasiones y según los actores, puede ser ejercida, introyectada o resistida. El actual sistema democrático-representativo está atravesado por una serie de contradicciones o disyunciones que articulan lo antiguo con lo nuevo en las interacciones sociales coloniales. Estas disyunciones, según Rivera, se expresan en la confrontación de lo social vs. lo político; lo étnico vs. lo ciudadano; lo privado vs. lo público.

Si soy coherente con lo planteado por los autores alineados en torno a los debates de la colonialidad del poder, la diferenciación colonial y la doble cara del

proyecto de colonialidad/modernidad, es necesario considerar la presencia de Abya Yala (y de todo el llamado Tercer Mundo) como parte constitutiva del sistema-mundo desde el mismo momento de su instauración, tal como lo plantea S. Castro-Gómez (1999: 93-94) y varios de los autores ya mencionados (Dussel, Quijano, Mignolo, Lander). Así, la globalización y la modernidad no deben ser entendidas como un proceso *regional*, sino como un fenómeno intrínsecamente mundial, ya que la dinámica de estos fenómenos no tiene su asiento en un desarrollo inmanente de las sociedades occidentales sino en el resultado de la expansión colonialista de Occidente.

Este proceso, en el que Europa asumió la función de centro del sistema-mundo, ha dado como resultado el incremento de relaciones sociales en interacción a través de la distancia. Un proceso que ha liberado formas de des-re-territorialización en las que se forjan nuevas combinaciones espacio-temporales. De ahí que sea necesario entender la modernidad y la globalización como fenómenos dialécticos en los que se combinan la homogeneización y la reflexividad crítica de los actores sociales.

Así, en la mirada de Negri y Hardt, el colonialismo aparece como un fenómeno suplementario o aditivo de la modernidad (S. Castro-Gómez, 2005b: 13-20), como una consecuencia de la búsqueda de soberanía de los estados-nación de Europa y no como un fenómeno constitutivo de la modernidad misma. De alguna manera, los autores citados están replicando la teoría de Marx sobre el colonialismo (K. Marx, 1867: 197-273);⁹⁰ en esta perspectiva el “descubrimiento de América” ha preparado el camino del mercado mundial y ha impulsado “el desarrollo del elemento revolucionario de la sociedad feudal en descomposición” (K. Marx y F. Engels, 1848: 15). La crítica al concepto de colonialismo en Hardt y Negri tiene que pasar, entonces, por una

⁹⁰ Las páginas citadas se refieren a los capítulos XXIV y XXV del primer libro de *El Capital*, donde Marx habla de “La llamada acumulación “originaria” y de “La teoría moderna de la colonización”; esta última, en debate con Wakenfields.

deconstrucción de su teoría de la modernidad como un fenómeno intraeuropeo que luego se “extiende” al resto del planeta.

Por otro lado, la mirada de los autores de *Imperio* sobre el poscolonialismo es sumamente reduccionista, utilitarista y parcializada. En este sentido, habría que preguntarse por la homologación que hacen entre posmodernismo y poscolonialismo. Si bien es cierto que los autores dicen que hay muchas tendencias dentro de lo que se puede denominar poscolonialismo, su opción de tomar como referencia a Bhabba no deja de sorprender. Primero por la justificación absolutamente utilitaria de la elección: “deseamos enfocar aquí la obra de Homi Bhabba porque representa el ejemplo más claro y mejor articulado de la continuidad entre discursos posmodernista y poscolonialistas” (T. Negri y M. Hardt, 2001: 166). Segundo, por el reduccionismo que implica mostrar la línea de un solo autor para discutir un asunto central del texto. Y tercero, consecuentemente, por obviar la necesidad de hilar más fino en torno a la complejidad de las opciones políticas que circulan en torno a las *políticas de la diferencia*.

Al tomar como punto de partida a Bhabba para elaborar la crítica a la crítica del binarismo moderno, obviamente queda claro que los poscolonialismos, en general, quedan muy mal parados en cuanto al halo de ingenuidad, por decir lo menos, que les rodearía. Efectivamente, tras la celebración de las diversidades en una ruta de neoesencialización contrahegemónica yo también creo que ésta caminaría de la mano junto con el nuevo orden global imperial. El asunto interesante parece ser, a partir de *Imperio*, discutir de qué tipo de poscolonialismo estamos hablando desde estos lugares abyayaleanos.

Finalmente, Negri y Hardt afirman que ya no hay un fuera del Imperio, que no hay exterioridad dentro de la maquinaria total global. Frente a ello Escobar recuerda,

basándose en Dussel, que el fuera de la modernidad no es una exterioridad ontológica sino creada por la propia modernidad; es decir, no se trata de que haya o no un fuera de la modernidad imperial sino que hay afuereados de ella: “La noción de exterioridad no implica un afuera ontológico, sino que refiere a un afuera que es precisamente constituido como diferencia por el discurso hegemónico” (A. Escobar, 2002: 9-10).

En resumen, no se trata de un problema de diferencia (cultural, racial, etc., incluso colonial), como diría M. Wieviorka (2001) o W. Mignolo (2000a), sino de diferenciación (el mecanismo que crea diferencia); no se trata de un problema de estar dentro o fuera del Imperio sino de ser afuereados por la colonialidad global e imperial.

2.3. Desigualdad y exclusión en la modernidad global

Sin pretender generalizar, pienso que los llamados científicos sociales, de cualquier ámbito, trabajamos con demasiada frecuencia con el basurero a nuestro lado, desechando principios, perspectivas y análisis “obsoletos” y acogiendo entusiastamente “nuevos” paradigmas. Como decía, el análisis social pasó del énfasis económico al lingüístico y luego, hoy, al cultural. El riesgo es que trabajemos desde el borrado o desde la práctica de desechar lo anterior en lugar de usarlo en función de contar con nuevas herramientas analíticas. Esto se ve muy claro en el uso de nuestro lenguaje: ya no existe capitalismo sino globalización, ya no existe imperialismo sino imperio, incluso podríamos decir que ya no existe colonialismo sino colonialidad. Más allá de la verdad o no de estas afirmaciones, el asunto es, en este caso, que adoptamos categorías y conceptos sin confrontarlos con eso tan difuso y al mismo tiempo tan corporalmente cotidiano que es la realidad. Así, las teorías y propuestas terminan convirtiéndose en “modas” que, desde una coerción simbólica, debemos asumir. Obviamente, no se trata de poner otro basurero a nuestro lado y desechar dichas novedosas teorías. De lo que se trata es de recuperar aquello que, en mi opinión, es la herencia más rica e importante de

lo que se podría llamar pensamiento crítico abyayaleano: la centralidad del pensar desde-con-para nuestra realidad y, en este sentido, acercarse a tales “modas” en calidad de herramientas puestas en función de nuestro propio proyecto de descolonización social, epistémica, política, cultural.

Por otro lado, creo que es necesario tomar en cuenta el riesgo según el cual una mirada que tome como base de análisis los procesos de dominación simbólica y la *desmaterialización* del proceso de acumulación, nos lleva a que, muchas veces, perdamos de vista un hecho incuestionable: que el capitalismo sigue su marcha triunfal de acumulación sin freno más allá de sus crisis y vaivenes (H. Díaz-Polanco, 2006; S. Žizek, 1993). De ahí que convenga también preguntarse por la cooptación de discursos antes tan perseguidos y hoy tan extendidos y preferidos por la “manufactura de la opinión pública”⁹¹: el referente a la interculturalidad, por ejemplo.

Una de las críticas que se hace a las ciencias sociales de hace unas décadas es el estancamiento en su mirada de un exclusivo *análisis de clase* que le impidió ver las otras formas, grupos y mecanismos de sujeción y dominación.

La categoría *colonialidad del poder* (A. Quijano, 2000a; 2000b), sobre la que he trabajado desde el inicio de la tesis, es bastante útil como perspectiva comprensiva que nos permite acercarnos a la manera como se han estructurado colonialmente nuestras sociedades, esto es, desde la trilogía clase-raza-género. Como ya dije antes, Quijano argumenta que, en el momento de instauración de la Colonia en América, la colonialidad del poder operó simultáneamente mediante dos criterios: uno clasificatorio racial y otro de estructuración del trabajo que, a su vez, configuraron un patrón de poder cruzado por la trilogía antedicha. Esta estructuración del poder ha mostrado grandes dotes de rearticulación permanente al punto que se puede afirmar que hoy nos

⁹¹ Frase usada por Marx para referirse al rol de los medios de comunicación como difusores de la ideología de la clase dominante (véase E. Reiss, 1996: 98-99).

encontramos en un momento de colonialidad global (W. Mignolo, 2000b). B. Santos (2003) expresa lo propio, a su manera, al mostrar cómo el sistema-mundo fue organizado desde sus inicios desde la desigualdad y la exclusión. Según este autor, los dos grandes teóricos de estos mecanismos de dominación han sido Carlos Marx⁹² y Michael Foucault⁹³. Marx habría sido el gran teórico de la desigualdad (la que se expresa mediante la dominación de clase), al tiempo que Foucault lo habría sido de la exclusión⁹⁴ (la que se expresa en la dominación por clasificación racial, de género, de “normalidad” sexual o psicológica, etc.). Sin embargo, estos mecanismos de dominación no han operado y no operan, por lo general, de manera absoluta: desigualdad y exclusión son permanentemente “gestionadas” y controladas por la modernidad a fin de que puedan ser toleradas.⁹⁵

Desde otro lado, varios científicos sociales se sienten inclinados a analizar la globalización desde la pérdida de hegemonía de los estados-nación. Es verdad, como se ha dicho, que el poder de las transnacionales ha dibujado un nuevo mapa geopolítico mundial, pero lo cierto es que el Estado sigue estando al centro del debate y de los intereses de los grupos de poder y de los grupos de resistencia. Y para qué ir más lejos: basta mirar las confrontaciones sociales y políticas en la Bolivia de los últimos cinco años. Las denominadas Guerra del Agua y Guerra del Gas del 2000 y del 2003, junto con las insurreccionales demandas de mayo-junio del 2005, ponen al Estado como

⁹² Véanse las obras ya citadas de este autor: K. Marx (1867; 1957-58), K. Marx y F. Engels (1848); además, K. Marx (1859).

⁹³ De la amplia producción de este autor puede verse, de manera indicativa, M. Foucault (1975; 1977; 1978; 1980).

⁹⁴ “Europea”, añadiría yo. Véase la perspectiva de Félix Patzi Paco (1999) quien enfatiza la manera como funcionó la tecnología disciplinaria foucaultiana de manera colectiva en la Colonia andina, mucho antes que el filósofo francés teorizara sobre ella.

⁹⁵ No deja de ser interesante la similitud de análisis entre varios autores, bajo distintos matices y categorías. H. Díaz-Polanco (2004), por ejemplo, plantea la dupla reconocimiento – redistribución como mecanismo de superación de un análisis multiculturalista que deja de lado los mecanismos de dominación por clase: “Lo que está en juego es una vieja cuestión: la supuesta disyuntiva entre redistribución (que promueve la igualdad) y reconocimiento (que reivindica la diferencia). [...] No necesitamos escoger. El punto es, y siempre ha sido, cómo lograr reconocimiento e impulsar la igualdad *simultáneamente*, como partes del mismo proceso” (2004: 346). Véase también H. Díaz-Polanco (2006: 172-189).

centro de debate y de control. Se trata de conflictos, con sangrientas represiones y asesinatos, por el control de los recursos naturales renovables y no renovables; conflictos en los que el Estado se ubicó en el centro de asalto: tanto por las empresas transnacionales que funcionan como brazo económico de los estados “fuertes”, como por los movimientos sociales que buscan frenar la arremetida del poder global mediante demandas de expulsión, nacionalización o regalías.

En este panorama complejo, uno tiene la tentación de preguntarse, ¿por qué si hay tanto que criticar en el mundo actual, las ciencias sociales han perdido su capacidad crítica?⁹⁶ Creo que la *modización* intelectual y académica tiene que ver con las posibles respuestas a esta pregunta. Por mi parte, creo que un buen punto de partida puede ser una suerte de *sí, pero*: pensar en la importancia de la cultura en la configuración social presente, sí, pero sin dejar de entender los procesos económicos en los que se desenvuelve; entender cómo funcionan los mecanismos de acumulación mediante el capital financiero y las nuevas tecnologías comunicacionales, sí, pero sin olvidar la contemporánea extracción de plusvalía que procede del capital industrial; juzgar el rol que desempeñan las empresas transnacionales en búsqueda de apropiarse de los recursos del planeta, sí, pero sin echar por la borda la centralidad del Estado como espacio de articulación del capitalismo contemporáneo; aprender de la manera como operan los mecanismos de dominación simbólica, sí, pero sin olvidar cómo se subordina *materialmente* a los grupos humanos; comprender cómo operan las políticas de la diferencia, sí, pero sin dejar de mirar la complejidad de las políticas de la diferenciación.

Una urdimbre es conjunto de hilos que se colocan en el telar paralelamente unos a otros con el fin de formar una tela. Puesto a escoger entre la urdimbre y el

⁹⁶ Sobre esta pregunta y su elaboración programática, véase B. Santos (2003).

desecho, prefiero la urdimbre: el disponer todos los hilos que nos ofrecen distintas alternativas interpretativas de eso llamado *sociedad contemporánea* a fin de que nuestros tejidos sean más ricamente complejos. La urdimbre, por sí misma, no garantiza la belleza y/o complejidad del tejido, pero ofrece las condiciones para hacerlo. El tejido es el resultado de una práctica que tiene que ver con la habilidad del tejedor, con su creatividad y con lo que puede ofrecer desde el *lugar* que teje. Sí, prefiero la urdimbre al desecho; sin embargo, la urdimbre es sólo como este texto: una herramienta más en contribución a nuestra tarea de no diluir nuestra identidad de científicos sociales en la del activista “pero tampoco construirla sin relación con el activismo” (B. Santos, 2003: 36). Es decir, en definitiva, complejizar el análisis social, sí, pero como herramienta de transformación de una realidad cada vez más desafiante y radicalmente exigente; es decir, pensar la globalización, el capitalismo y la cultura sin morir en el intento, sí, pero no morir en el intento para que otros intenten vivir en esta vorágine acumuladora de muerte y dominio.

* * *

En este capítulo he intentado reflexionar sobre las políticas de la diferencia en el capitalismo colonial global contemporáneo, preguntándome por los cambios que habrían operado en éste y la centralidad que la cultura y el conocimiento habrían adquirido en un sistema de acumulación desmaterializada y descentrada de los estados-nación. Así mismo, he tratado de ahondar en las causas de los posibles cambios en el sistema de acumulación a partir de la denominada “crisis de la modernidad” desde dos lugares de reflexión, la posmodernidad y el poscolonialismo, en debate permanente con lo que postulan Hardt y Negri en su ya clásica obra, *Imperio*. El debate presentado me ha llevado a reubicar la discusión desde el lugar abyayaleano y plantear dos rutas de reflexión: primero, pensar en términos de diferenciación, antes que diferencia, y pensar

en términos de afuereamiento, antes que en un *fuera* de la dominación imperial colonial, como mecanismos de rearticulación de la colonialidad del poder planteada por Quijano y otros. Segundo, apostar por los mecanismos interpretativos que vuelven indisoluble desigualdad y exclusión, organización de fuerza de trabajo y clasificación racializada de la sociedad, inequidad y no-reconocimiento, como los ámbitos fundacionales de la colonialidad del poder que sigue operando en el capitalismo colonial y sus distintos espacios productivos.

Con este marco interpretativo *global* llevo ahora la discusión sobre las políticas de la diferencia al ámbito andino y boliviano, en diálogo con la producción intelectual regional referente a la interculturalidad y su operacionalización en las políticas educativas, culturales y territoriales de los años 90.

CAPÍTULO III

Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia

*Si te digo pasancalla, tú me corriges pop corn;
si te digo imaynalla, me despides solon boi [...].
Seguí nomás con tu estudio, dale intensivo al inglés,
porque, en el menor descuido, te voy a hacer decir yes.
Te voy a dar un diploma sin ser tu príncipe azul,
vas a chhucur en mi idioma una wawa biutiful.*

(Coco Manto, *Inglés intensivo*).

Desde la década del 90 del siglo pasado se hicieron explícitas unas políticas de la diferencia en los espacios estatales bolivianos (N. Postero, 2005; S. Paz, 2005a, 2006). Cuando hablamos de políticas de la diferencia nos referimos a la implementación de mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad, cada vez más frecuentes al interior de los Estados del ámbito andino. Estos mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad pueden esconder sutiles mecanismos de dominación bajo un discurso y unas prácticas incorporadoras y asimiladoras de lo diverso en el aparato estatal y en los circuitos de acumulación del capital.⁹⁷

Se trata de unas políticas que pueden ser encontradas no sólo en declaraciones generales y retóricas, sino en explícitas acciones de múltiple vía y que buscan incorporar el respeto y la tolerancia hacia el otro/otra. La lista sería extensa, pero sólo a manera de ejemplo, y en referencia al ámbito legal, menciono el artículo 171 de la Constitución que reconoce el derecho normativo de las comunidades indígenas según sus “usos y costumbres”; la declaración de Bolivia, en la misma Constitución, como pluricultural y multilingüe (art. 1); la ratificación del Convenio 169 de la OIT mediante

⁹⁷ Como se ve, el concepto de *políticas de la diferencia* se acerca aquí al de T. Negri y M. Hardt (2001: 162-172), quienes las entienden, en sentido amplio, como la celebración, por parte del Imperio, de la diversidad cultural y de lo híbrido en contra de lo binario, esencialista y dialéctico. Para estos autores las políticas de la diferencia son celebradas por la máquina imperial en cuanto éstas son útiles y funcionales al capital corporativo y al mercado mundial. Para otra perspectiva que opone *diferencia* a *diversidad* cultural, véase Homi Bhabha (2002: 51-59).

la Ley 1257 donde se reconoce las nociones de pueblo y territorio indígena; el reconocimiento de una modalidad de propiedad colectiva de la tierra denominada Tierras Comunitarias de Origen en la llamada Ley INRA; el reconocimiento a las autoridades indígenas tradicionales y el otorgamiento de personería jurídica a las formas tradicionales de organización comunal mediante la Ley 1551 de Participación Popular; la explicitación de que el Tronco Común curricular de la Reforma Educativa Boliviana es intercultural; etc.⁹⁸ Como digo, la lista sería muy larga. Se trata de políticas de la diferencia basadas en un multiculturalismo de Estado (W. Kymlicka, 1995; 2001) que tenían y tienen como eje la construcción de una ciudadanía indígena con tres pilares: la participación en políticas locales, la propiedad colectiva de territorios tradicionales y la educación intercultural bilingüe (N. Postero, 2005; S. Paz, 2005a).

Junto a este panorama de fondo hay que reconocer la difusión, efervescencia y cotidianización del discurso en torno a la interculturalidad que ha llegado a copar los más diversos ámbitos de debate (N. Fuller, 2005; R. Orellana, 2004; P. Ortiz, 2000; M. Rodrigo, 1999). Uno de los espacios importantes de producción discursiva sobre interculturalidad ha sido y es el educativo (L. De la Torre, 1998; J. Godenzzi, 1996; L. López, 2006; S. Paz, 2006; P. Regalsky, 2004a; C. Walsh, 2001b). A partir de la Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada en 1994, el tema de la interculturalidad se expandió a diversos ámbitos y se ha vuelto moneda corriente en discusiones referentes, por ejemplo, al derecho, la política, la comunicación, la economía y los procesos productivos.

Al mirar estas políticas de la diferencia que coparon diversos espacios de la condición multisocietal boliviana (L. Tapia, 2002), se podría pensar en un proceso democratizador que contribuye al aumento de prácticas sociales equitativas y

⁹⁸ Véase N. Nucinkis (2006: 35) quien también enlista este corpus normativo a favor de los pueblos indígenas. Para un mirada desde la perspectiva de Abya Yala, véase W. Assies (1999)

participativas. Esto es lo que se promulga a través de los discursos sobre la interculturalidad. Por lo tanto, los procesos de subalter(n)ización lingüística y epistémica en los que se ubica el quechua y a los que me he referido anteriormente (véase Cap. 1) tendrían que estar en camino de superación.

De otro lado, es necesario tener presente que las políticas de la diferencia son políticas culturales que se elaboran a partir de las representaciones de los actores (S. Hall, 1997; D. Mato, 2001; A. Raiter, 2001; A. Escobar, S. Álvarez y E. Dagnino, 1998). Veamos, entonces, el contexto de producción de dichas políticas en el contexto boliviano, previa una reflexión sobre las distintas formas de comprender la interculturalidad.

3.1. Multi, pluri e interculturalidad: ¿políticas de la diferenciación colonial?

La discusión teórica planteada en el capítulo anterior requiere ser ahora *aterrizada* al contexto de producción intelectual andino. En tal sentido, quisiera reflexionar sobre el término interculturalidad, el cual se ha vuelto absolutamente generalizado en el mundo académico y político latinoamericano y andino. Su uso, que ingresó a la circulación corriente en el ámbito educativo a inicios de los 80 (C. Walsh, 2002a), se ha extendido hoy a disciplinas y ámbitos tan variados como el derecho, la lingüística, la sociología, la comunicación y la filosofía. De cara al análisis de textos que presentaré en los siguientes capítulos, es importante precisar algunas de las tendencias que circulan en torno a la concepción de lo intercultural.

Lo más fácil de encontrar es la tendencia a considerar la interculturalidad como un encuentro de culturas que puede dar paso a una infinidad de relacionamientos en términos de horizontalidad o verticalidad. Es la versión literal del término: relación *entre* culturas.

Una manera cercana de comprensión de esta tendencia es ver la interculturalidad como cohabitación de culturas con sus diferencias y sus contradicciones. Para este caso, muchos autores distinguen entre interculturalidad y multiculturalismo, entendido este último como la simple constatación de la existencia de culturas diversas en un determinado espacio sin hacer referencia a sus mutuas relaciones (X. Albó, 1999: 84). Para Walsh, la multiculturalidad o multiculturalismo opera en el orden descriptivo, “refiriéndose a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (C. Walsh, 2002a: 2). Esta concepción multicultural se inspira en los principios liberales de individualidad, igualdad y tolerancia hacia el otro (W. Kimlicka, 1995; 2001; Ch. Taylor, 1992; Walzer, 1997); sin embargo, este principio de tolerancia en realidad oculta la existencia de desigualdades sociales y deja intactas las estructuras e instituciones de privilegio (C. Walsh, 2001b: 5).⁹⁹

Otra perspectiva de comprensión de la interculturalidad tiene que ver con el énfasis de centrarla en el ámbito de las actitudes con las que se da la interrelación cultural: "La interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales" (X. Albó, 1999: 84). En tal sentido, se puede distinguir entre una interculturalidad *negativa* y otra *positiva*, las cuales a su vez pueden darse a un nivel micro-intercultural (en el espacio de la cotidianidad y en referencia a pequeños grupos) o macro-intercultural (en ámbitos amplios de alcance nacional o internacional). La interculturalidad negativa se referiría a actitudes y relaciones que llevan a la destrucción o disminución de una de sus partes, mientras la

⁹⁹ Para una excelente crítica al multiculturalismo como enfoque teórico-político que busca insertar la diversidad en el sistema de dominación global, véase H. Díaz-Polanco (2006).

positiva puede darse en términos de tolerancia o de entendimiento y enriquecimiento desde el intercambio (X. Albó, 1999: 85-87).

Sarela Paz (2005a; 2005b; 2006) critica esta mirada de lo intercultural centrada en las actitudes positivas o negativas ya que desconoce las estructuras de poder, configuradas colonialmente, en las que se ubican estas valoraciones actitudinales. Como veremos luego, la autora reclama la falta de una teoría del poder en esta concepción de interculturalidad.

Una cuarta mirada al fenómeno intercultural es aquella que “Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y ‘nacional’” (C. Walsh, 2002a: 3). Walsh plantea que esta concepción de interculturalidad hace referencia, en realidad, a lo pluricultural. Aquí se ve la diversidad cultural de los países como una riqueza que se incorpora al modelo y la estructura política blanco-mestiza sin cuestionarla ni re-estructurarla. Éste es el modelo, según esta autora, de aplicación más común en Abya Yala y también en la región andina.

En todas estas perspectivas mostradas hasta aquí, las relaciones *entre* que plantearía el concepto de interculturalidad, se dan bajo el supuesto de mirar lo cultural como entidades fijas, esenciales, como recipientes llenos de cosas que, en el mejor de los casos, pueden importar y exportar elementos de los otros recipientes-culturas.

Me interesa, en cambio, poner como base de la reflexión sobre la interculturalidad una concepción crítica de lo cultural. Retomando las ideas ya presentadas por S. Castro-Gómez (2000), una teoría crítica se pondría sobre la mesa cuando pensamos la relación sujeto-objeto de una manera dialéctica y contradictoria, es decir, cuando comprendemos que dicha relación está marcada por la mirada del sujeto cognoscente, por sus intereses y perspectivas de clase; cuando tomamos conciencia de las contradicciones que impregnan el acto mismo de conocer, ya que tanto sujeto como

objeto son modificados y afectados por la sola presencia del *otro/a*; hay una profunda interrelación dialéctica entre sujeto y objeto marcada por la mutua interafectabilidad.

A partir de estas ideas, S. Castro-Gómez (2000) propone una similar comprensión de las teorías que circulan en torno al concepto de *cultura*. En este sentido, nos referimos a una teoría crítica de la cultura, cuando pensamos todo el hacer, sentir, pensar y representar de los grupos humanos en lucha por ganar espacios de legitimidad frente a otros. Y al decir *lucha* entonces estamos pensando la cultura desde una perspectiva de conflictividad en la que está incluido también quien reflexiona y se pronuncia sobre el fenómeno cultural; es decir, a la manera de la mutua condicionalidad de la relación sujeto-objeto que nos refería M. Horkheimer (1937), el que reflexiona sobre la cultura, también está atravesado por ésta y también representa a uno de los sectores en conflicto y en búsqueda de legitimación de sus espacios, prácticas y representaciones. Una teoría crítica de la cultura enfatizaría en las contradicciones que son propias de las relaciones culturales, marcadas por el conflicto y la misma contradicción. En esta concepción, el reflexionador de la cultura no es un ser aséptico ubicado en la distancia, que puede contemplar los fenómenos culturales sin mancharse en ellos, sino que está atravesado por los mismos hechos culturales que estudia y por ello mismo se encuentra en una situación contradictoria de sujeto-objeto no siempre separable y distinguible.

Un aspecto sumamente interesante de lo que presenta S. Castro-Gómez (2000) es la referencia a la categoría de *totalidad social* como idea muy usada por quienes piensan críticamente la cultura. Dice este autor que se trata de un concepto importante por cuanto nos ayuda a pensar las sociedades no como una suma de individualidades, sino como una realidad cualitativamente diferente de la misma; es decir, una sociedad no es la suma de las voluntades individuales sino algo distinto de ello que escapa

incluso de las subjetividades voluntarias. Sin embargo, más allá de las críticas posmodernas a los metarrelatos, lo interesante del manejo de la categoría *totalidad social* es que desde la teoría crítica de la cultura, ésta no es entendida en términos ontológicos sino a la manera de una cartografía política; no como un nuevo metarrelato sino como un mapa político útil para la transformación social.

Es decir, una conceptualización de lo cultural e intercultural, desde una perspectiva *crítica*, no puede ocurrir sólo declarativamente, sino que debe servir como herramienta comprensiva y transformativa de las relaciones sociales cruzadas por la diversidad y el conflicto. Por otro lado, dicha conceptualización de lo cultural y de lo intercultural implica un *lugar de enunciación* que explicita la posicionalidad del *conceptualizador*, que deleve su lugar y su espacio, que evidencie sus propias contradicciones e intereses.

Pero además, a partir del mismo Castro-Gómez, se puede afirmar que la cultura, mirada desde una perspectiva crítica, ya se ubica como un campo de lucha, de conflictividad, de disputa por poder; es decir, una teoría crítica de la cultura estaría caminando por la vía de lo intercultural, por lo menos en los términos que veremos en Walsh. Dicha conflictividad (inter)cultural atraviesa no sólo a los sujetos que generalmente son *representados* como los directamente implicados en los *problemas* de interculturalidad, sino también a quienes reflexionamos sobre ella y quienes consciente o inconscientemente nos ubicamos también en ese *entre* conflictivo como lugar político.

Teniendo como trasfondo estas ideas en torno a la teoría crítica de la cultura, quisiera pensar la interculturalidad, en estrecha relación con los planteamientos de Walsh, desde las posibilidades de una comprensión situada y política.

En el caso ecuatoriano, el discurso en torno a lo intercultural surge desde el movimiento indígena, hacia la década del 80, como un principio ideológico y político en

relación al ámbito educativo. Luego será explicitado en su mismo proyecto político (CONAIE, 1997) y pensado como herramienta de transformación de los diversos órdenes de la vida social. En los últimos años, el discurso en torno a la interculturalidad ha sido apropiado también por espacios estatales e, incluso, incorporado en la Constitución Política ecuatoriana (C. Walsh, 2002b: 115-116).

Desde la perspectiva que estamos presentando, entonces, la interculturalidad “se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía”, buscando la concreción de interrelaciones equitativas a nivel de personas, conocimientos, prácticas desde el reconocimiento del “conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder” (C. Walsh, 2002a: 3). La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder. “A diferencia de la multi y pluriculturalidad que son hechos constatables, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso a alcanzar por medio de prácticas y acciones concretas y conscientes” (C. Walsh, 2002a: 3).

S. Paz (2005a; 2005b; 2006) enfatiza, por su parte, que si bien lo interculturalidad hace referencia a las diferencias culturales existentes en la sociedad boliviana, ella no puede verse ni como una cuestión de actitudes hacia el otro/a ni, menos, como una simple constatación de la existencia de la diversidad cultural al interior del territorio del Estado-nación. Ella insiste en que la interculturalidad no puede pensarse separada de una teoría del poder que dé cuenta de las asimetrías sociales estructuradas históricamente por la colonialidad del poder.

Desde esta perspectiva, es conveniente enfatizar entonces que, desde el espacio político de enunciación en el que me sitúo,

Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. (C. Walsh, 2007: 175-176)

Como se ve, el planteamiento de comprensión de lo intercultural en la propuesta de Catherine Walsh y de Sarela Paz es interesante por cuanto articula las reflexiones surgidas desde la praxis de varios movimientos sociales con el análisis de la colonialidad planteado líneas arriba.

3.2. Las políticas de la diferencia en Bolivia

Las políticas de la diferencia no son práctica reciente: ya en la Colonia se aplicaron bajo una fórmula segregacionista o corporativista (H. Díaz-Polanco, 1991). Sin embargo, la centralidad que han adquirido en el aparato productivo global (véase Cap. 2) nos enfrenta a la necesidad de comprender sus mecanismos operativos en el marco del Estado-nación boliviano de las últimas décadas.¹⁰⁰

Como se sabe, en 1979 se crea la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) en búsqueda de unificar al campesinado andino y rompiendo con el Pacto Militar Campesino que, desde el gobierno de Barrientos (1966-1969), se había convertido en la estrategia de control sobre este sector (J. Dunkerley,

¹⁰⁰ La síntesis que sigue, en referencia a los antecedentes que configuran el contexto en el que surgen las políticas multiculturales del Estado Boliviano, la he tomado de F. Garcés y S. Guzmán (2006).

1987; S. Rivera, 1984). Desde su nacimiento, la CSUTCB queda articulada a las luchas de la Central Obrera Boliviana.

En diciembre del mismo año de su creación (1979), la CSUTCB, junto a la Central Obrera Boliviana (COB), llamó a una huelga y a un bloqueo nacional de caminos contra el “paquete de estabilización” de la presidenta Lidia Gueiller: devaluación del peso, incremento del precio de los combustibles, ajustes a los precios del transporte y a los alimentos básicos de la canasta familiar. La demanda de la CSUTCB se planteó como anulación del aumento en los precios de los combustibles y del transporte y precios justos para su producción. Como bien anota P. Regalsky (2003b: 133), se trata de una movilización poco estudiada por la intelectualidad urbana; tal vez por ser una movilización campesina “de clase” y no “étnica”. Los bloqueos no sólo reconfiguraron el espacio político “nacional” sino que además plantearon en forma contundente el problema de la jurisdicción territorial: el Estado, por primera vez en mucho tiempo, dejó de ejercer control en su territorio durante más de una semana. La demanda territorial no formaba parte, en ese momento, del discurso explícito de las organizaciones campesinas, pero sí era parte de una práctica cotidiana ejercida por los organismos comunales que controlaban y controlan el acceso a la tierra y garantizaban y garantizan la vigencia de una normatividad no escrita.

En este contexto de pérdida o retroceso de hegemonía estatal, ésta debía recuperarse usando otras herramientas políticas. Por eso la escuela se pone al centro del escenario político: en aquel momento, ésta era prácticamente la única institución del Estado presente en las comunidades andinas.

En 1982 la crisis económica estará marcada por la hiperinflación y la crisis presupuestaria del Estado que afecta a la clase media urbana y a los empleados estatales pero que, curiosamente, beneficiará de manera importante a la agroindustria. Los

campesinos, también por contrapartida, disfrutaron de un inesperado equilibrio positivo, entre 1980 y 1986, en los términos de intercambio entre los precios de los productos rurales y los de los productos industriales.¹⁰¹

En 1983 la CSUTCB formula la Ley Fundamental Agraria como propuesta de reemplazo a la Ley de Reforma Agraria de 1953. Así mismo, se logra el reconocimiento de la Corporación Agropecuaria Campesina (CORACA). Lo que ocurría era que “La jefatura de la CSUTCB, en vez de construir un estado al interior de un estado, cual temía el sistema político, estaba enterrando su anterior discurso katarista andino-céntrico y transformaba CORACA en una ONG de proporciones mayores” (P. Regalsky, 2003b: 137).

A pesar de la activa estrategia gubernamental de neutralización del sector campesino, las luchas sociales y la viabilidad del Estado seguían sin resolverse. Las “Jornadas de marzo” de 1985, convocadas por la COB, tomaron la sede de gobierno y ésta, además de paralizada, estuvo en manos de los mineros por varios meses. Sin embargo, luego de un momento de distanciamiento de las clases medias que simpatizaban con las “Jornadas” y ante la confusión del sector obrero, finalmente los sectores políticos dominantes, guiados por la Iglesia, facilitaron la renuncia voluntaria de Siles Zuazo. Este hecho dará paso a que Paz Estenssoro asuma el poder y elabore el conocido Decreto Supremo 21060 que buscaba, entre otras cosas, la relocalización (léase *despido masivo*) de los mineros.¹⁰²

¹⁰¹ Para el estudio de un caso específico en cuanto a las relaciones de intercambio de los productos campesinos en los últimos 15 años, véase J. Ledezma (2003).

¹⁰² En términos formales, el D.S. 21060 buscaba la estabilización monetaria y la derrota de la hiperinflación. En la práctica fue la imposición de una medida “supraconstitucional” que transformó el aparato económico estatal bajo el modelo llamado “neoliberal”; ello implicó: 1. reducción del déficit fiscal con congelamiento de salarios, aumento del precio de la gasolina y reducción de gastos del Estado; 2. cambio real y flexible de la moneda; 3. libre contratación, “racionalización” de la burocracia y despido masivo de trabajadores (política mal llamada *relocalización*); 4. liberalización total del mercado mediante libre oferta y demanda y arancel único de importaciones; y, 5. fomento a las exportaciones y reforma tributaria (C. Mesa, 1999: 703).

No deja de llamar la atención que Paz Estenssoro reconozca con absoluta lucidez el *poder dual*¹⁰³ que ejerce el sindicalismo frente al debilitado poder estatal:

Tenemos el problema sindical [...] En el gobierno anterior el Estado había disminuido su poder real y se dieron en el país poderes duales [...] el enfrentamiento que tenemos con el poder sindical no es solamente un enfrentamiento social y económico, sino un enfrentamiento claramente político [...] nosotros vamos a recuperar el poder para el Estado. (Paz Estenssoro, en *Periódico CONOSUR Ñawpaqman*, Año 4, Nº 4)

El D.S. 21060 logra por primera vez desde 1971 un consenso total entre las clases gobernantes. Ello constituirá un fuerte golpe tanto al sector minero como al sector del magisterio. De hecho habrá una fuerte reducción del presupuesto para educación, al tiempo que el gobierno declarará 75000 maestros como “prescindibles”.

Para 1986 la lucha de los sectores populares se concentrará en ir contra la Reforma Tributaria y la creación de un impuesto sobre las parcelas campesinas (Ley de Impuestos 843 y D.S. 21060). El sector dominante proponía la implementación de un proceso de transformación agraria bajo el nombre de “Agropoder” que no significaba otra cosa que convertir al campesino en empresario, medianizando su propiedad.

Entre 1986 y 1987, en la zona de Aiquile (Departamento de Cochabamba) se plantea un problema jurisdiccional-territorial debido a la presencia de una empresa productora de jojoba que trataba de apropiarse de las tierras de los campesinos. El Congreso Provincial de Campero determina que cualquier problema de tierras debe ser resuelto por las autoridades campesinas regionales sin intervención alguna de Jueces

¹⁰³ Cónsultese el clásico estudio de René Zavaleta (1974) en los casos bolivianos de la Revolución de 1952 y la Asamblea Popular de 1971. La fuente marxista del concepto, sin embargo, es de V. Lenin (1960).

Agrarios o de cualquier otra entidad estatal. Y a partir del Tercer Congreso de la CSUTCB los poderes jurisdiccionales de la justicia agraria los comienzan a manejar las comunidades mediante “votos resolutivos”; por ello, los líderes de la Federación comenzarán a ser reconocidos por los comunarios de base como “nuestros propios jueces”.

Como se ve, lo que estaba en juego era la viabilidad de aparato estatal. Había entonces que diseñar un paquete de reformas que viabilice el modelo neoliberal inaugurado mediante el 21060. Este paquete, llamado de reformas de segunda generación, estuvo compuesto por la Ley 1544 de Capitalización (21 de marzo de 1994), la Ley 1551 de Participación Popular (20 de abril de 1994), la Ley 1565 de Reforma Educativa (7 de julio de 1994), la Ley 1654 de Descentralización Administrativa (28 de julio de 1995) y la Ley 1715 del Instituto Nacional de Reforma Agraria (18 de octubre de 1996); leyes que los movimientos sociales llamaron “leyes malditas”.

Estas leyes fueron el mecanismo de instauración de reformas neoliberales y multiculturales.¹⁰⁴ Pretendieron volver más “eficiente” el Estado mediante la reducción de su aparato burocrático y extender los brazos del mismo a los espacios locales; así mismo se buscó convertir a Bolivia en un país más “competitivo” en el mercado internacional. Las reformas multiculturales buscaban combinar la imagen de modernidad cosmopolita con íconos de indigenismo multicultural (N. Postero, 2005). De esta manera se manifestó el interés del Estado por incluir a los pueblos indígenas

¹⁰⁴ Es el nexo de complicidad, que Zizek establece muy bien, entre multiculturalismo y capitalismo global: “la problemática del multiculturalismo que se impone hoy –la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos– es el modo en que se manifiesta la problemática opuesta: la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal. Dicha problemática multiculturalista da testimonio de la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. Es como si, dado que el horizonte de la imaginación social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del capitalismo (se podría decir que todos tácitamente aceptan que *el capitalismo está aquí para quedarse*), la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial” (S. Zizek, 1993: 175-176). Véase también, sobre este punto, A. Muyulema (2001a: 356 y ss.).

como ciudadanos, abrazando o apropiándose de sus valores en el discurso de una modernidad “novedosa”.

La estrategia multiculturalista estatal, entonces, pretendía borrar el racismo del pasado y aparentaba acoger a los grupos marginados para legitimar sus propias instituciones:

Así, el Estado se re-constituye, pero los cambios no amenazan a las instituciones ni a los valores democráticos. Al contrario, las instituciones gubernamentales se presentan como instrumentos de justicia e igualdad, lo cual era especialmente importante durante los grandes cambios económicos que se iniciaron bajo el gonismo. (N. Postero, 2005: 72)

Con las reformas multiculturales los indígenas se sienten parte de la nación, o más bien les anima el hecho que ahora se les considere parte de la nación (N. Postero, 2005).

Con respecto a la Ley de Participación Popular (LPP), por ejemplo, en la bibliografía boliviana sobre democracia y participación, en general hay una buena apreciación sobre las implicaciones de la misma; se considera que ella ha contribuido a democratizar la sociedad boliviana: “en su mayor parte esta literatura declara que hay una transformación en el carácter de este sistema que pasa de representativo a participativo” (P. Regalsky, 2005a: 107).¹⁰⁵

Hay que recordar que la reforma agraria del 53 intentó llevar el capitalismo al campo, en el sentido de que si bien existían relaciones productivas y de mercado vinculadas al capital, “el Estado no disponía de un sistema que le permitiera regular ese

¹⁰⁵ No está de más recordar que términos como *participación* unas décadas atrás resultaban subversivos y hoy son, no sólo ampliamente aceptados por el discurso democrático (neo)liberal, sino promovidos por él; véase, sobre este punto, M. Rahnama (1992).

mercado y establecer el ejercicio pleno de sus poderes y jurisdicción sobre el territorio rural. De manera que tenemos una forma muy desigualmente desarrollada de capitalismo” (P. Regalsky, 2005a: 109). El MNR dictó una ley de reforma agraria que pretendía crear un campesino moderno (*farmer*); ello implicaba “la disolución del vínculo entre las comunidades y la tierra, tal como ya se había intentado con la Ley de Exvinculación de 1874” (P. Regalsky, 2005a: 110). Sin embargo, durante el Pacto Militar Campesino las comunidades desarrollaron estrategias de ejercicio jurisdiccional sobre los recursos y las propias poblaciones establecidas en sus territorios. Ello incluso en los llamados sindicatos agrarios o campesinos.¹⁰⁶

La LPP promulgada en abril de 1994, 1) define una nueva jurisdicción territorial de los municipios, ampliándola a todo el ámbito de las secciones de provincias; 2) otorga ingresos a las alcaldías (20% del tesoro nacional) como coparticipación tributaria de los impuestos internos (el 90% debe utilizarse en inversión y no en gastos corrientes); 3) reconoce la personería jurídica de las OTB y las comunidades campesinas e indígenas y las incluye en la vida jurídica, económica y política del país; 4) transfiere infraestructura física de educación, salud, deportes, caminos vecinales, microriego para que la administren los municipios (P. Regalsky, 2005a: 123-124). En la práctica, lo que ha hecho la LPP y el impulso a las acciones de las ONG que ha coimplicado, es abrir “un amplio margen de acción para que el Estado plantee su control sobre el espacio jurisdiccional que hasta ahora era propio de la comunidad campesina” (P. Regalsky, 2005a: 125).

La jurisdicción propia campesina andina existía de hecho y sin reconocimiento legal. El reconocimiento jurídico de la LPP “disfraza una confiscación lisa y llana de

¹⁰⁶ Dice P. Regalsky (2005: 113): “Los sindicatos campesinos de base, las centrales provinciales e incluso sus federaciones tienen un contenido político radicalmente diferente al que supone el sindicalismo industrial, diferencia dada por un poder jurisdiccional-territorial, ejercido de hecho, al nivel de su estructura comunal”.

derechos políticos y derechos de propiedad comunitarios adquiridos y libremente ejercidos por décadas” (P. Regalsky, 2005a: 132). El autor citado se refiere a que las escuelas, construidas con mano de obra y material de la comunidad, pasan de hecho a formar parte de los bienes del municipio, según la nueva ley; lo propio puede decirse de los microrriegos comunitarios, los bosques comunales, etc. ¿Por qué se los apropia el municipio?, se pregunta el autor. ¿Acaso son bienes “públicos”? Estos bienes comunales son en realidad un tipo de propiedad comunitaria que no es ni pública ni privada y el Estado no tiene por qué confiscarla.

Bajo el discurso de construir una nueva ciudadanía, en realidad la LPP debilita la autoridad de las comunidades y refuerza el faccionalismo, contribuye así a desarticular la jurisdicción de las comunidades sobre la tierra. De allí que la propuesta contenida en la LPP no sólo se refiera a una modernización en las formas de la administración pública, a la descentralización y a la equidad en el acceso a los fondos públicos; se relaciona estrechamente a una estrategia de transformación productiva que logre dinamizar la agricultura comercial y desbaratar la agricultura de seguridad alimentaria en base a resolver la relación íntima de las comunidades campesino-indígenas con la tierra; dicho de otra forma, separar los indígenas de su tierra y consolidar lo que [...] [se] pretendía con la Reforma Agraria de 1953: establecer el capitalismo en el campo. (P. Regalsky, 2005a: 134)

Con respecto a la Ley de Reforma Educativa, algunos especialistas en EIB han tratado de mostrar que el contexto en el que ha surgido la Reforma Educativa (RE) es un contexto que responde al modelo neoliberal pero que la misma escapa de estos principios (G. Machaca, 2005: 38-39; N. Nucinkis, 2006). Machaca piensa que el

modelo neoliberal no se aplica al caso de la RE porque la educación siguió estando en manos del Estado. Efectivamente, no hubo un proceso masivo de privatización del sector educativo, antes bien, el Programa de Reforma Educativa recibió ingentes cantidades de “ayuda” externa, al punto que el 49% del financiamiento de la RE provino de créditos (N. Nucinkis, 2006).¹⁰⁷

Sin embargo, hay que notar que la RE, a través del ETARE, fue diseñada por fuera del Ministerio de Educación (M. Contreras y L. Talavera, 2005; L. López, 2005; N. Nucinkis, 2006; X. Albó y A. Anaya, 2003). Se la diseñó en el Ministerio de Planeamiento y Coordinación. Fue diseñada en diálogo con los organismos de “cooperación” internacional –fundamentalmente BM y BID– y sus propios promotores reconocen que inicialmente estos organismos no querían financiar la parte curricular sino sólo la reforma “administrativa” del sistema (X. Albó y A. Anaya, 2003). Entonces, la Reforma surge como parte del paquete neoliberal que busca reordenar el Estado luego de la crisis financiera, la hiperinflación del 82-85 y el desangramiento económico que producía la deuda externa. Para ello había que elaborar una propuesta económica “de choque” (el D.S. 21060) y neutralizar a los movimientos sindicales y, en el caso que aquí compete, desmovilizar a las organizaciones del magisterio.

La Reforma entonces asume un rostro étnico multiculturalista domesticado bajo los membretes de interculturalidad y participación social en educación (F. Patzi, 2000). Los elementos intervinientes en este diseño serían los siguientes: por un lado, se destruyen los mecanismos de presión de las organizaciones del magisterio y se restringe el poder jurisdiccional de las comunidades originarias; por otro, se entroniza al maestro

¹⁰⁷ Según N. Nucinkis (2006), hasta el 2001 la ejecución presupuestaria del Programa de Reforma Educativa ascendía a 210 millones de dólares americanos; véase también P. Regalsky (2005: 153-154).

como el actor central de la interculturalidad y de la gestión educativa¹⁰⁸ (empoderamiento de la representación estatal en las comunidades indígenas); al mismo tiempo, se favorece la constitución de un nuevo sector “protagonista” (los pueblos indígenas y sus mecanismos de participación) y se transforma el discurso educativo revolucionario de clase por un discurso interculturalista, en realidad multiculturalista, basado en criterios de etnicidad. Esta estrategia la resume Regalsky del siguiente modo:

Contradictoriamente a las manifestaciones de extraordinaria confianza en la capacidad individual de cada maestro en el aula que se reflejan en el diseño reformista, ocurre que la misma ley de Reforma Educativa ha establecido los mecanismos de reordenamiento administrativo del aparato estatal de educación que han permitido dismantelar la influencia que el magisterio como grupo social tenía sobre el mismo.

En un período de cuatro años se ha logrado neutralizar los mecanismos de poder político que tenía el magisterio, como tal, sobre el aparato jerárquico del Estado que domina el sector educativo. [...]

La exclusión política de los maestros sobre las decisiones de manejo del aparato educativo se ha complementado con una completa neutralización del papel que podrían haber jugado, al menos en teoría, las juntas escolares que debían representar, en principio, a las organizaciones territoriales donde están asentadas las escuelas. (P. Regalsky, 2005b: 152-153)

Lo que tenemos, entonces, es un paquete que busca darle un rostro humano al modelo mediante la incorporación de políticas multiculturales en “favor” de los secularmente excluidos, un paquete de reformas con rostro étnico. ¿Cómo se relacionan

¹⁰⁸ Véase Reforma Educativa (1995: 23-25) donde se presentan los rasgos esenciales del nuevo papel del maestro: mediador, iniciador, modelador, organizador, observador, comunicador y comunicador intercultural.

estas políticas de la diferencia con el ámbito educativo que es el privilegiado –que no único– para la implementación de políticas lingüísticas y epistémicas? Es lo que intentaré mostrar a continuación.

3.3. La articulación de lo global y lo nacional: políticas educativas globales y Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

En las últimas décadas las políticas educativas, diseñadas a nivel global por diversos organismos internacionales entre los que priman organismos de “cooperación” como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han cobrado suma importancia en la aplicación de programas educativos nacionales. Éste es el caso boliviano que, al igual que otros países, ha estado marcado por la adaptación, cuando menos, o la simple aplicación, cuando más, de las políticas diseñadas desde fuera de su propio horizonte económico y cultural.

Las políticas educativas de los estados modernos tienen por objetivo diseñar las estrategias que permitan reproducir el aparato productivo que las sociedades requieren (M. Mejía, 1994). En tal sentido, ellas están encaminadas a reproducir las bases productivas del sistema-mundo capitalista colonial del que forman parte la mayoría de sociedades del mundo moderno.

Como dice E. Miranda (2005), las políticas educativas de los estados modernos se diseñan en el presente pero buscan servir al futuro; es decir, buscan que los sistemas educativos respondan a las necesidades del sistema económico imperante pero con proyección futura. Por ello, es importante preguntarse qué es lo que espera el aparato capitalista colonial global contemporáneo de la educación, qué tipo de escuela y ciudadano “educado” se espera en respuesta a lo que necesita el sistema económico futuro.¹⁰⁹ Estas preguntas son claves para poder entender el rol que juegan los

¹⁰⁹ E. Miranda (2005: 31-41) cita los principales hitos de las políticas educativas internacionales. Éstos serían: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención relativa a la Lucha

organismos internacionales en el diseño de políticas globales en educación. Y es que la búsqueda de que se reproduzca el sistema socioeconómico de un determinado grupo humano no se da en el aire o de manera abstracta: son los sectores de poder quienes buscan que la educación asuma ese rol de reproductora de los sistemas de dominación social.

En las dos últimas décadas organismos de intervención como el Banco Mundial han ido ejerciendo cada vez más una injerencia mayor sobre las políticas educativas. Bajo el argumento de ser una de las principales fuentes de apoyo financiero a la educación, su presencia en el diseño de tales políticas se ha vuelto incuestionable. El Banco Mundial plantea que hay que apoyar el desarrollo sostenible de los pueblos mediante el crecimiento económico. Por ello, ésta y otras agencias internacionales y locales, han invertido mucho dinero en desarrollo rural con el fin de “erradicar la pobreza”.

A la pobreza se le pone fin, según el BM, mediante cuatro mecanismos: 1. aliento eficaz de la inversión privada; 2. expansión de los mercados internacionales; 3. multiplicación de los activos de los pobres y corrección de su distribución por género; y, 4. llevar la infraestructura y los conocimientos a las zonas pobres (P. Regalsky, 2004b: 25).

Con respecto a esto hay que decir que: 1) el desarrollo rural ha mostrado que la acumulación de los excedentes producidos en unas pocas manos y el fomento de sectores “dinámicos y emprendedores” en su interior lo que ha logrado es el empobrecimiento generalizado, la inseguridad, la reducción de ingresos, la inseguridad alimentaria, la anomía y el suicidio; 2) el concepto de pobreza del BM es etnocéntrico porque lo define en términos de bienes y servicios propios del modelo civilizatorio,

Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1962); la Conferencia Internacional sobre Crisis de la Educación (Virginia, 1967); la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO (París, 1973); y, la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (Jomtien, 1990).

colonial y económico capitalista global: viviendas en condiciones no apropiadas, carencia de servicios de agua y saneamiento, utilización de combustibles no adecuados, bajos niveles de educación (escolar) y atención de salud inadecuada según los criterios de la medicina facultativa occidental (P. Regalsky, 2004b);¹¹⁰ 3) llevar conocimientos a las zonas pobres no sólo muestra la concepción bancaria de lo educativo denunciada hace décadas por las líneas maestras de la pedagogía liberadora (P. Freire, 1970; 1973) sino que evidencia la contemporánea vigencia de la colonialidad del saber.

La concepción de pobreza y desarrollo del BM está rodeada de una serie de mitos que hemos adoptado como creencias de fe. Uno de ellos es la aceptación del postulado según el cual para dejar de ser pobres hay que insertarse en los circuitos del mercado capitalista, es decir, dejar de producir en función de la seguridad alimentaria y producir para vender cada vez más (véase CENDA, 2005a).

En este contexto, el nuevo estudio del BM, *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, encargado a G. Hall y H. Patrinos (2005), afirma que en la última década ha habido avances en cuanto a la participación política de los pueblos indígenas en los estados nacionales pero no así en cuanto a “desarrollo material y humano”. En este estudio, al igual que lo presentado antes, el nivel de pobreza y desarrollo se mide según el nivel de ingresos de los pueblos indígenas o, dicho de otro modo, según el nivel de inserción de éstos en el sistema capitalista. La pobreza se define en relación al ingreso monetario y en relación al acceso a beneficios materiales que se pueda obtener del mercado (G. Hall y H. Patrinos, 2005: 1).

Lo que hay detrás de la política del BM es la búsqueda de incorporación de los que históricamente han sido “excluidos” al sistema capitalista; en este sentido, se busca

¹¹⁰ Estos criterios “evaluativos” de la pobreza también se encuentran en G. Psacharopoulos y H. Patrinos (1994).

superar la discriminación (es decir, la exclusión) como mecanismo de incorporación al sistema. Se trata de la gestión tolerada de la exclusión a la que ya me he referido tomando como referencia a Sousa Santos (2003): terminar con la exclusión para que los excluidos queden incorporados en el sistema de desigualdad. Y la herramienta fundamental de este programa es la educación: la educación es la que permite que los pueblos indígenas y originarios puedan entrar al sistema, que se vuelvan parte del aparato productivo capitalista, que entren al sistema de producción basado en la remuneración, el salario y la venta de fuerza de trabajo. Esta es la concepción de desarrollo del BM (G. Hall y H. Patrinos, 2005: 3), ajustada a los nuevos requerimientos de producción flexible y global del capital (J. Torres, 1994).

El estudio de G. Psacharopoulos y H. Patrinos (1994), con respecto a Bolivia, no podía ser más claro: hay un 72% de disparidades entre varones productivos indígenas y no indígenas en las características productivas; es decir,

the earnings differential between indigenous and non-indigenous working males would narrow by 72 percent if each group were endowed with the same income-generating characteristics. (G. Psacharopoulos y H. Patrinos, 1994: xx)

el diferencial de las ganancias entre los varones activos indígenas y no-indígenas se estrecharía en 72 por ciento si cada grupo fuera dotado de las mismas características generadoras de ingresos.

En este sentido, una proporción considerable del diferencial de las ganancias disminuiría si se aumentara la escolarización de trabajadores indígenas. El otro 28% de diferencias podría responder a factores de discriminación por ser indígenas.

Aquí es donde entra la importancia de lo educativo, tanto para lograr la inserción en el mercado como para efectivizar una propuesta con la participación de la propia población indígena. Según los investigadores del BM, igualando las características de capital humano, mucho del diferencial de las ganancias entre los

trabajadores indígenas y no indígenas desaparecería.¹¹¹ Sin embargo, retóricamente se preguntan cómo mejorar las capacidades productivas de la población indígena. Una obvia solución es elevar el nivel educativo. Dado que es evidente la fuerte influencia de la educación como mecanismo para aminorar la pobreza y aumentar los ingresos, sobre todo en las áreas indígenas, es necesario priorizar el mejoramiento al acceso a la educación en pro de significantes y beneficiosas ganancias socio-económicas a largo plazo. En este contexto, es necesario impulsar la educación bilingüe como

One of several frequently noted methods of improving access to education among the indigenous population. (G. Psacharopoulos y H. Patrinos, 1994: xxi)

Uno de varios métodos frecuentemente destacados para mejorar el acceso a la educación entre la población indígena.

Pero no sólo lo dicho: el estudio recomienda la participación de la población indígena, ya que ésta puede ayudar a mejorar el diseño y la aplicación de proyectos de desarrollo. Se trata, además de una participación que no tiene como meta la asimilación, la integración o la supresión de la cultura indígena:

In the case of education, the lack of meaningful participation by indigenous people could result in severe loss of native culture and language. (G. Psacharopoulos y H. Patrinos, 1994: xxi)

En el caso de la educación, la falta de una participación significativa de las personas indígenas podría resultar una pérdida severa de la cultura nativa y del idioma.

Esta concepción también se encuentra presente en los diseños específicos de política educativa a nivel nacional, como hemos visto. En definitiva, se trata de un asunto de inversión y rentabilidad.¹¹²

¹¹¹ Nótese el uso de medidores cuantitativos para valorar tanto diferenciales de ganancias como discriminación racial; así mismo, la consideración de los “datos” que permite elaborar una supuesta estrategia de “igualdad” económica (mediante la inserción en el mercado) y “superación de la discriminación” (mediante la participación de la población indígena en los programas de desarrollo).

¹¹² Esto queda claramente demostrado en los dos estudios del Banco Mundial citados (G. Hall y H. Patrinos, 2005; G. Psacharopoulos y H. Patrinos, 1994). Sin embargo, el estudio de Fernando Rubio para

El otro mecanismo de acumulación transnacional del capitalismo colonial contemporáneo, llamado *globalización*, es la apropiación y control de los recursos naturales del planeta (P. Regalsky, 2004b). Como ya he mostrado (véase Cap. 2), para ello, el capital transnacional viene diseñando, desde hace ya varios años, una serie de estrategias e instituciones que permitan acuerdos multi o bilaterales de legalización de la política de extracción y usurpación de los recursos estratégicos del planeta (A. Borges y J. Stedile, 2002; E. Lander, 1999; M. Barlow, 2001; Fundación Solón, 2005).¹¹³

Bolivia, en este sentido, resulta un espacio tremendamente atractivo para el capital transnacional. Su riqueza en recursos forestales, hidrobiológicos, mineros, hidrocarburíferos y de biodiversidad está en el centro de atención de empresas y naciones varias (CEDIB, 2005a; 2005b; 2005c; J. Martínez y E. Villegas, 2005; R. Orellana, 2005). De igual forma la búsqueda de control y propiedad sobre grandes extensiones de tierras en el oriente y la amazonía del país por parte del agroempresariado cruceño articulado al mercado corporativo transnacional es una constante en el diseño de políticas territoriales estatales y departamentales (F. Garcés, 2006c).

A la usurpación de recursos y de fuerza de trabajo se une la apropiación del conocimiento de las comunidades originarias e indígenas en el contexto de las mismas estrategias de acuerdos citados líneas arriba y mediante fórmulas de legalización de la piratería como derechos de propiedad intelectual (F. Garcés, 2005b; E. Lander, 2002b).

Frente a estas estrategias de usurpación de la fuerza de trabajo y de los recursos naturales, las comunidades, pueblos y organizaciones indígenas y originarias responden también con diversas estrategias de lucha o resistencia, algunas de nivel

el caso guatemalteco es de total claridad: “producir un graduado de un grado determinado resulta más barato con EBI que sin EBI. Con cada grado que transcurre, se incrementa el nivel de ahorro debido a la EBI” (F. Rubio, 2006: 238).

¹¹³ Véase el apartado 2.1.1. en el capítulo anterior.

local, otras de nivel regional o nacional. De las últimas dan cuenta movilizaciones como la Guerra del Agua en Cochabamba, el año 2000, y la Guerra del Gas en octubre del 2003.¹¹⁴

En cualquiera de estos casos lo que se encuentra al centro es una estrategia de control territorial que implica el poder jurisdiccional sobre los recursos y sobre las instituciones presentes en los espacios vitales de las comunidades indígenas y originarias. De ahí que los pueblos y organizaciones indígenas hayan acumulado una importante experiencia educativa en consonancia con su búsqueda de control territorial. Ahí se encuentran la experiencia de Arakuarenda para el caso guaraní (R. Puente, 2005) y del Consejo Comunal de Raqaypampa (P. Regalsky, 2003b; 2003c; CENDA, 2005b) para mostrar que la problemática educativa va mucho más allá de la aplicación técnica de recetas psicoeducativas y didácticas. Se trata de experiencias que pusieron sobre la mesa de discusión el principio de autoridad educativa y en las que se evidenció el ejercicio de control, por parte de las organizaciones locales, sobre la escuela como instancia estatal presente en las comunidades. Estas experiencias sirvieron incluso como base para la elaboración del componente de control social de la educación presente en la Reforma Educativa; para ello, eso sí, se les quitó su carácter político de control territorial para convertirlas en herramientas de gestión (P. Regalsky, 2003b).

3.4. Las políticas lingüísticas en el marco de la Reforma Educativa (RE)

L. López (2005: 193-284) enfatiza que tanto el bilingüismo como la interculturalidad se entienden, a partir de la Reforma Educativa (RE), como recursos para superar la exclusión y transformar la educación de todos.¹¹⁵ Aquí hay un cambio evidente en el enfoque de la EIB en comparación con las décadas anteriores: la

¹¹⁴ Como caso típico de estrategia productiva local que resiste los embates del diseño neoliberal de la producción, el mercado y el desarrollo, véase el estudio sobre el sistema productivo de la comunidad Raqaypampa (CENDA, 2005a).

¹¹⁵ Sobre esta comprensión de la interculturalidad y el bilingüismo como recursos, véase también X. Albó y A. Anaya (2003) y N. Nucinkis (2006).

diversidad, que era vista como un problema a resolver, pasó a convertirse en un derecho de los pueblos indígenas para, finalmente, ser hoy considerada como un recurso y una ventaja comparativa en el marco de los Estado-nación. Esta perspectiva no deja de ser interesante si se mira el triángulo de sus actores y su retorno al inicio: era un problema para el Estado-nación y sus diseñadores (S. Rivera, 1984), pasó a ser una reivindicación para los pueblos indígenas (CSUTCB, 1991) y volvió a su lugar de origen: el Estado-nación y su proyecto de cooptación de la diversidad (F. Garcés, 1999b; 2000).

Nos acercaremos ahora a mirar el aparato legal del sistema educativo para comprender las políticas lingüísticas diseñadas en el marco de las políticas de la diferencia esbozadas en el anterior acápite.¹¹⁶ Me centraré en los aspectos relevantes señalados en la Ley de Reforma Educativa (LRE) y en el Decreto Supremo 23950 (*Reglamento sobre Organización Curricular*, 1º de febrero de 1995).

En el primer artículo de la LRE, inciso 5, se dice que la educación boliviana “Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”.

Un primer aspecto a destacar es la voluntad de la RE de permear o cruzar todo el sistema educativo boliviano por los principios de interculturalidad y bilingüismo. En un país como Bolivia, con su carga colonial y capitalista, con su histórico proceso de glotofagia y etnocidio, asumir la interculturalidad y el bilingüismo como base fundamental de la educación boliviana es realmente loable.

En cuanto a la opción por una educación bilingüe para todo el país, ésta se concreta en una de las modalidades que se asumirá en las áreas de formación curricular: modalidades de aprendizaje (regular y especial), modalidades de lengua (monolingüe y bilingüe), modalidades de docencia (unidocente y pluridocente), modalidades de

¹¹⁶ Hay dos propuestas específicas de políticas lingüísticas e interculturales para el aparato estatal en general (X. Albó, 1999) y para el sistema educativo en particular (X. Albó, 2002). Aunque han recibido el respaldo del Ministerio de Educación para su publicación, no son oficiales.

atención (presencial y a distancia) (art. 9). En cuanto a las modalidades de lengua, se explicita lo que se entiende por cada una: monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria; bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua (art. 9).

En lo lingüístico, llama la atención, entonces, que la Ley afirme que la educación boliviana es bilingüe para luego presentar una modalidad de formación curricular monolingüe. En el art. 11 del D.S. 23950 se especifica más lo que se entiende por modalidad bilingüe dentro del currículo nacional:

El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema. El currículo es bilingüe *principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano.*¹¹⁷

Aquí encontramos una nueva contradicción: al hablar que el currículo es bilingüe para distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario, se dice, implícitamente, que el currículo no lo es tal –es decir, bilingüe– para todo el sistema educativo ya que esta estructuración educativa territorial de distritos y núcleos está referida a la educación formal regular y presencial. No se contempla, por ejemplo, para las redes de educación a distancia o para la educación especial.

En el artículo 12 del mismo reglamento (D.S. 23950) se dice lo que se espera para los monolingües castellano hablantes en cuanto a desarrollo curricular y en referencia a la modalidad de lengua: “El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante,

¹¹⁷ Énfasis mío.

debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario”.¹¹⁸

Ahora queda clara la propuesta de la RE: la educación boliviana es bilingüe, y ello significa que es bilingüe, de manera obligatoria, para los indígenas originarios, mientras que para los monolingües en castellano es opcional.¹¹⁹ Recuérdate que uno de los elementos que más se suele destacar de entre los logros de la RE boliviana es haber insertado la interculturalidad y el bilingüismo en todo el sistema educativo y no, como en el caso ecuatoriano, contar con una instancia administrativa exclusiva para la población indígena.¹²⁰ Este discurso, entonces, no se compecede con lo que encontramos en la normativa: un bilingüismo no sólo asimétrico sino neoesencialista¹²¹ y colonial. Al asignar la modalidad bilingüe a los núcleos y distritos rurales (N. Nucinkis, 2006: 38) se está estableciendo una diferenciación lingüocolonial que promueve un imaginario según el cual los que hablan una lengua originaria habitan en ámbitos rurales y están necesitados de bilingüismo, mientras los que hablan el castellano son urbanos y por tanto pueden prescindir de la lengua indígena originaria. Pensar en esta correspondencia rural = bilingüe y urbano = monolingüe castellano, es un

¹¹⁸ Énfasis mío. Más adelante, en el artículo 34 del mismo Decreto Supremo, también se dice que “Para los niños monolingües hablantes de castellano debería comprender también el aprendizaje de una lengua nacional originaria”.

¹¹⁹ La lectura crítica de los textos de la RE que estoy haciendo no desconoce la demanda explícita de las comunidades de un aprendizaje eficiente del castellano como mecanismo de evasión de la discriminación raciolingüística de la que son objeto los hablantes de lenguas originarias e indígenas. En L. López (2005: 245-252) y en X. Albó y A. Anaya (2003: 172) se puede ver claramente la demanda de que los niños aprendan el castellano para enfrentar el mundo urbano y su discriminación; pero también porque ése es el rol que, según los padres de familia, le compete a la escuela (P. Regalsky, 2003b).

¹²⁰ Éste fue un tema de destacada tensión durante el Seminario organizado por el Banco Mundial y el PROEIB Andes en mayo del 2004 en Cochabamba. El trabajo de N. Nucinkis (2006) reliva los temores de una DIREIB para Bolivia, por la posibilidad de afectar el logro de una interculturalidad para todos, mientras el de F. Garcés (2006d) enfatiza las bondades de que la DINEIB, en el caso ecuatoriano, esté en manos de las organizaciones. Lo que se encuentra detrás de este debate es el planteamiento de una EIB gestionada por y desde el Estado (caso boliviano) o de una EIB en manos de las organizaciones indígenas (caso ecuatoriano). Los temores de consolidación de una Dirección de Educación Bilingüe en Bolivia, en manos de las organizaciones indígenas y originarias, se convierte en un problema para los diseñadores de la RE ya que rompería la lógica de una interculturalidad de inclusión domesticada y domesticadora.

¹²¹ Con bilingüismo neoesencialista me refiero a la implementación de una política que asigna topográficamente la distribución de lenguas en base a criterios de clasificación urbano – rural, como correspondiente a los usos del castellano y las lenguas indígenas originarias, respectivamente.

reduccionismo simplista¹²² que sólo contribuye consolidar un neoesencialismo culturalista muy grato a los intereses de la lógica cultural del capitalismo multinacional (S. Zizek, 1993). Encontramos, entonces, nuevas formas de esencializar a los grupos lingüísticos y culturales en una topografía social que les asigna características propias de su condición.

El otro aspecto importante a destacar en la legislación educativa con respecto al tema lingüístico es el objetivo al que se apunta con la educación bilingüe. El ya citado D.S. 23950 se dice explícitamente, en el artículo 11, que la educación bilingüe persigue “la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano”.

¿Qué es lo que entiende el Decreto Supremo sobre Organización Curricular con respecto a la modalidad bilingüe?

1) El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito. 2) El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura de este idioma, desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto a nivel oral como escrito. 3) El desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas: la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas. (D.S. 23950, Art. 11)

¹²² X. Albó (1995), había identificado hasta 25 situaciones diferenciadas en referencia a las principales lenguas habladas en el país: quechua, aimara y castellano.

Como se ve, el área de Lenguaje y Comunicación en la Reforma Educativa apunta a: 1) el desarrollo lectoescriturario en ambas lenguas (objetivo expresado de manera específica); 2) el desarrollo de competencias lingüísticas en ambas lenguas (no dice cuales son esas competencias y por tanto queda en un enunciado general); y, 3) el uso de ambas lenguas como lenguas de instrucción. Más allá de los problemas administrativos que ha llevado la implementación de estos postulados (X. Albó y A. Anaya, 2003: 139-187; N. Nucinkis, 2006: 57-61), hay que destacar la primacía del objetivo lectoescriturario que se nota en el texto, tal como veremos en el cuarto capítulo.

El artículo 30 del D.S. 23950 especifica los objetivos de la educación primaria; su inciso 4º dice que ésta debe

Fomentar el bilingüismo individual y social, *incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma*, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico.¹²³

Para cumplir los buenos deseos hacia los niños monolingües en castellano, según el cual “deberían” aprender un idioma originario, el artículo 12 del D.S. 23950 nombra varias instituciones estatales (Secretaría Nacional de Educación; Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales; Secretaría Nacional de Cultura; Ministerio de Comunicación Social; Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente) como entidades encargadas de elaborar un plan bianual de acción

¹²³ Énfasis míos.

“que incluya el empleo de modalidades y estrategias diversas, para promover en todo el país el uso escrito y el aprendizaje de los idiomas nacionales originarios como segunda lengua”. Como reconoce Albó (citado en X. Albó y A. Anaya 2003: 244), para estos buenos deseos “hay todavía poca motivación [...] y además el Ministerio de Educación se siente sin recursos humanos ni materiales para institucionalizar la enseñanza de las lenguas indígenas como L2”.

A los castellanohablantes se les incentiva a que aprendan una lengua originaria como segundo idioma; a los originariohablantes se les asegura el conocimiento (?), uso y disfrute de su idioma y el manejo apropiado y eficiente del castellano. Esto es lo que los sociolingüistas llaman bilingüismo de una vía y es lo que las organizaciones permanentemente reclaman:

No existen políticas lingüísticas ni educativas dirigidas al desarrollo de la educación intercultural y bilingüe en contextos urbanos. De hecho, en los decretos reglamentarios de la misma ley, la enseñanza de las lenguas originarias como segunda lengua para los niños y niñas monolingües en castellano no es obligatoria. De este modo, se pierde la oportunidad de que la educación bilingüe contribuya al respeto de la diversidad lingüística y a la mejoría de la comunicación interétnica. (CONAMAQ y otros, 2004: 35-36)

De esta manera se reproducen las relaciones de poder colonial que convierte el ejercicio lingüístico de las mayorías en minorías. Y esto se hace en nombre de la interculturalidad; una interculturalidad que en realidad se convierte en un multiculturalismo tolerante que permite las expresiones lingüísticas de las lenguas

subalter(n)izadas siempre y cuando no afecten la estructura de poder del Estado-nación.¹²⁴

Por ello, la declaración de todas las lenguas indígenas como lenguas oficiales, realizada el 11 de septiembre de 2000 (D.S. 25894) queda a nivel declarativo. Como ya señalaba Calvet hace más de tres décadas,

Se lamentan de que una lengua sea vejada y desaparezca; reivindican para ella el derecho a la vida –en cierta forma “déjenla vivir”–, y van a golpear las puertas de un ministerio centralizador para pedirle un poco de aire, mientras que los basamentos mismos del Estado implican justamente la asfixia de las lenguas locales (aunque puede permitirse soltar algunas parcelas en la universidad que les dejará: algunas horas semanales de instrucción, en pro de preservar para sí unos monumentos históricos en vías de extinción. El problema es saber si se considera que las lenguas son obras maestras en riesgo o manifestaciones de una comunidad humana). (L-J. Calvet, 1974: 176)

3.5. Las políticas epistémicas en el currículo de la RE

Las políticas epistémicas están estrechamente relacionadas con la concepción de currículo que maneja la RE y ella ha quedado atrapada en una metáfora: la del tronco común y las ramas diversificadas. En efecto, en el artículo 8, inciso 4 de la LRE se dice que son objetivos y políticas de la estructura de Organización Curricular “Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y contenidos

¹²⁴ No hay que olvidar que la iniciativa de introducir el uso de las lenguas indígenas en el sistema educativo vino desde la cooperación internacional (principalmente del Banco Mundial, USAID y GTZ) hace varias décadas (X. Albó y A. Anaya, 2003: 213; C. Walsh, 1994).

nacionales que será complementado con objetivos y contenidos departamentales y locales”.

Y en el ya citado Decreto Supremo N° 23950 (Reglamento sobre Organización Curricular) del 1 de febrero de 1995, en el Capítulo II se sostiene:

Artículo 8 En los niveles pre-escolar, primario y secundario, el currículo nacional está compuesto por un tronco común curricular de alcance nacional y por ramas complementarias diversificadas, diseñadas y de uso en cada unidad educativa, núcleo, distrito y departamento. En todo el territorio de la República, en cada Unidad Educativa y Núcleo Educativo tanto en la educación fiscal como en la educación privada, es obligatorio el desarrollo del tronco común curricular y de las ramas complementarias diversificadas específicas.

Artículo 9 El tronco común curricular de alcance nacional asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana. Comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los educandos y rige para todo el territorio de la República.

Artículo 10 Las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo.

Estas disposiciones de los primeros momentos de la Reforma Educativa se han generalizado en prácticamente todos los ámbitos de la educación formal boliviana. Desde 1994, año en que se promulga la Ley de Reforma Educativa, la educación boliviana ha quedado marcada simbólicamente por esta metáfora del tronco y las ramas.

Las disposiciones legales en el ámbito curricular manifiestan hasta aquí la concepción de currículo que sostiene el Estado. El currículo comprende la adquisición y desarrollo de objetivos, competencias y contenidos básicos. De esta manera el tronco común comprende las competencias básicas que, desde una perspectiva intercultural, adquieren y desarrollan todos los educandos del país. Así mismo, las ramas diversificadas complementarias comprenden el desarrollo y la adquisición de competencias y contenidos complementarios de acuerdo a la especificidad de cada departamento o municipio.¹²⁵

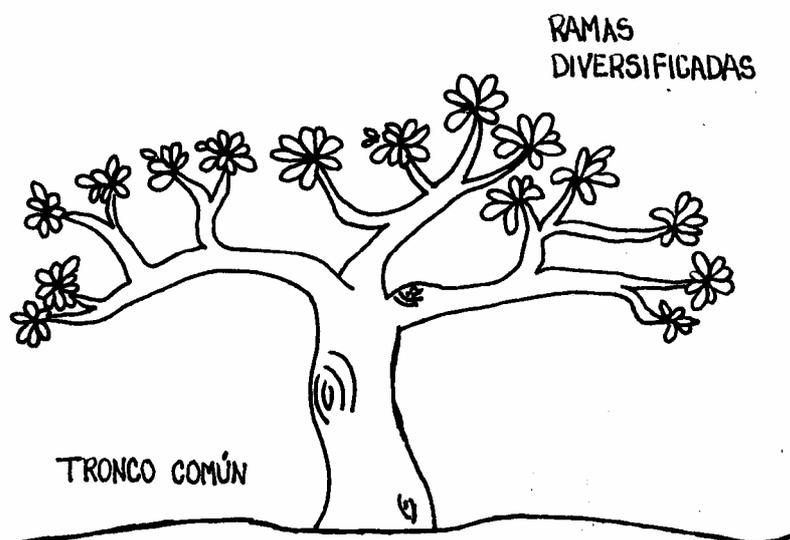
Nótese que se habla de una serie de adquisiciones que son *complementarias* y por tanto sujetas a ser añadidas a otras más importantes o centrales; es decir, en la idea de los diseñadores de políticas educativas a nivel nacional, las ramas diversificadas o el currículo diversificado son siempre algo añadido, algo menos importante que el tronco común. Y esta posición refleja una concepción de sociedad y de educación que se representa en el árbol de la Reforma. Esta metáfora del tronco y las ramas del sistema curricular boliviano se puede representar así¹²⁶:

¹²⁵ Más allá de la obligatoriedad declarativa expresada en el art. 8 del D.S 23950, lo cierto es que en 10 años de Reforma Educativa no hubo un solo esfuerzo por impulsar las ramas diversificadas desde el Ministerio de Educación: “No se han diseñado ni implementado las ramas diversificadas previstas en la legislación actual, siendo la más afectada la interculturalidad en el nivel local y regional” (CENAQ – CEA – CEGM, 2000: 235). Véase, sin embargo, F. Garcés y S. Guzmán (2003) para una propuesta desde el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ).

¹²⁶ Las ideas que siguen y la imagen del “árbol” de la Reforma han sido tomados de F. Garcés y S. Guzmán (2003: 27-29).

Imagen N° 1

Representación metafórica del tronco y las ramas curriculares según la RE



En el marco de esta representación metafórica del currículo, un aspecto que llama la atención es la ausencia de referencia a las raíces del árbol (X. Albó y A. Anaya, 2003: 229).¹²⁷ Pero sabemos que todo árbol tiene raíces aunque no se vean.¹²⁸ Entonces, continuando con la lógica discursiva metafórica, aquí conviene preguntarse: ¿cuáles son las raíces que alimentan el tronco común de la Reforma Educativa boliviana? ¿Cuáles son las raíces ocultas de los objetivos, contenidos y competencias que deben manejar todos los bolivianos?

Varias comunidades y organizaciones han cuestionado esta concepción metafórica del tronco y las ramas. Como ejemplo concreto, en un Taller realizado en la comunidad de Kuyupaya, en la provincia Ayopaya del Departamento de Cochabamba (25-26 de abril del año 2000), los comunarios y los miembros de la Junta Escolar

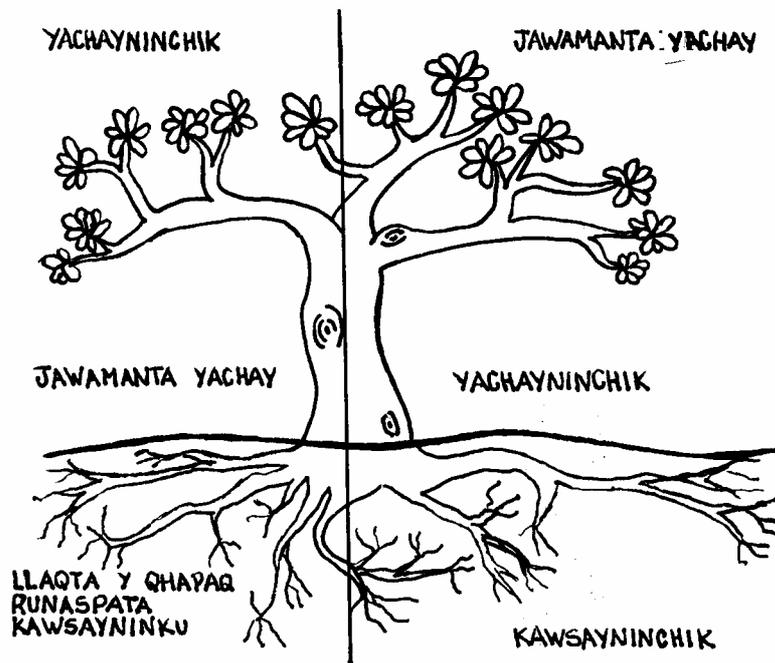
¹²⁷ Sobre este problema del tronco sin raíces, cuenta Froilán Condori: “Alguien me decía que hay tronco común curricular y hay ramas diversificadas, pronto se te van a secar las ramas diversificadas porque ese tronco no tiene raíz y creo que tenían muchísima razón en comentarme eso” (F. Condori, 2000: 50).

¹²⁸ Este detalle es sumamente importante sobre todo en el sistema representativo quechua: como cultura agrocéntrica, no es posible concebir un árbol sin sus raíces.

analizaron la metáfora del árbol curricular de la Reforma Educativa y el árbol de la educación comunitaria quechua. A partir de la representación de un mismo árbol, interpretaron las diferencias de la siguiente manera:

Imagen N° 2

Representación metafórica del tronco y las ramas curriculares según los comunarios de Kuyupaya



En esta interpretación, el lado izquierdo del árbol representa la manera como los kuyupayebos ven el currículo de la Reforma Educativa. Las raíces corresponden a la vida y cultura de los sectores de poder a nivel social ('La vida de los ricos y de la gente de la ciudad'); por ello, el tronco curricular será el saber y el conocimiento de estos grupos que son identificados, por los comunarios, como de *fuera* ('El saber de fuera'). Las ramas del árbol son las que corresponden al conocimiento de los comunarios ('Nuestros conocimientos').

La parte derecha del árbol, en cambio, representaría una educación que parta de los intereses y necesidades de las comunidades y organizaciones originarias-indígenas quechuas. En esta interpretación, las raíces de la educación comunitaria son la vida misma de los comunarios ('Nuestra vida'), mientras el tronco curricular correspondería al conocimiento campesino-indígena ('Nuestro conocimiento'). Finalmente, las ramas representarían el conocimiento complementario que viene de fuera de las comunidades y que igualmente es necesario para la vida comunal ('El saber de fuera').¹²⁹

Como vemos, la metáfora del árbol curricular de la Reforma parte de que hay un solo árbol educativo para todos los bolivianos. En dicho árbol, las expresiones educativas y el conocimiento campesino-indígena o el conocimiento local sólo forman parte del follaje, son las ramas del árbol. En el criterio de muchas comunidades como Kuyupaya, y que aquí asumo, en Bolivia hay muchos árboles educativos formados por muchas raíces que alimentan diversos troncos y que tienen, cada uno, múltiples ramas correspondientes a lo mejor que pueden ofrecer las demás culturas del mundo.¹³⁰ ¿Hay acaso algo más intercultural que esta propuesta? Una educación intercultural que alimente un proyecto de decolonialidad debería respetar las *educaciones* y *conocimientos* que hay en Bolivia, sobre todo las que se desarrollan en los territorios de las comunidades andinas e indígenas.¹³¹

Lo dicho tiene implicaciones en referencia a lo que la RE considera uno de sus ejes centrales, junto con la interculturalidad: la participación social en educación; es decir, y para lo que ahora nos compete, ¿quién diseña y "aplica" las ramas

¹²⁹ La discusión y la representación de este árbol curricular se puede encontrar en M. Mair (2000).

¹³⁰ Desde otro contexto y con otras finalidades, pero con el mismo horizonte de revalorización descolonizadora de lo propio, el escritor cubano José Martí, decía: "Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas" (J. Martí, 1891: 20).

¹³¹ Véase, sobre esta idea, el *Seminario Andino* sobre conflictos y políticas interculturales, en el que se planteó la discusión sobre territorios y educaciones (P. Regalsky, coord., 2000).

diversificadas? El entramado legal al respecto es bastante complejo; presentaré una síntesis de lo central del debate.¹³²

Según el D.S. 23950, la elaboración del tronco común nacional es de responsabilidad de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNST-P). Las ramas diversificadas son responsabilidad de las Unidades Educativas, con el apoyo de asesores pedagógicos y directores de escuelas en interacción permanente con las Juntas Escolares (artículos 13 y 14). En cambio, para el Consejo Educativo de la Nación Quechua, el desarrollo de las ramas diversificadas es una función de las Juntas Escolares (CENAQ, 2001).

En un D.S. de 1995 (el 23949) se les daba atribuciones a las juntas para plantear demandas y expectativas sobre necesidades de aprendizaje y orientar y apoyar el desarrollo de las ramas complementarias. Sin embargo, el D.S. 25273 de 1999 reduce el rol de las juntas escolares a la simple tarea de control, vigilancia y apoyo de las actividades que desarrollan directores y maestros de las unidades educativas. Por otro lado, la vinculación de las juntas escolares a la tarea curricular queda reducida a acciones de apoyo y no de decisión y construcción de la propuesta curricular local.

Como podemos evidenciar, estas tareas difieren de la Participación Social planteada por la Ley de Reforma Educativa. En ella se manifiesta “que la sociedad participa activamente” en la gestión educativa “para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones” (Art. 1, inc. 3).

En el artículo 14 del D.S. 23950 se menciona a las juntas escolares como uno de los protagonistas que deberían ocuparse de la construcción de currículo. Sin embargo, las posteriores disposiciones legales borran con el codo lo que escribieron con la mano y, así, la tarea de construcción de las ramas complementarias diversificadas queda en las

¹³² Para un análisis completo y a detalle de la normativa sobre la participación en la elaboración del currículo, véase F. Garcés y S. Guzmán (2003).

manos de los representantes técnicos y administrativos de la educación fiscal (maestros, directores, asesores pedagógicos, etc.), lo que hace dudar que dichas ramas reflejen y atiendan realmente la “especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de las comunidades” (art. 10 del D.S. 23950), ya que los representantes de la educación fiscal no dejan de estar investidos de la autoridad pedagógica que les confiere el Estado (P. Bourdieu y J-C. Passeron, 1979) y frecuentemente violan la jurisdiccionalidad territorial de las comunidades (P. Regalsky, 2003b).

Como mencioné en un anterior acápite, las experiencias educativas de la Asamblea del Pueblo Guaraní y del Consejo Comunal de Educación de Raqaypampa fueron el marco inspirador para que la Reforma asuma la política de participación social en educación. Sin embargo, en el diseño legal se despojó a las instancias de participación de su sentido orgánico de control territorial, reduciendo a las juntas escolares a una participación de padres de familia (D.S. 25273, art. 14).

Estas disposiciones sobre la composición de las juntas escolares se contradicen con el art. 6, inc. 1 de la misma Ley de Reforma Educativa donde se establece que los mecanismos de Participación Popular en la Educación son: “Las Juntas Escolares, que serán conformadas por las Organizaciones Territoriales de Base, tomando en cuenta la representación equitativa de hombres y mujeres de la comunidad”. Y se contradicen con el art. 171 de la Constitución Política del Estado, al cual se suscribe el CENAQ para plantear que las Juntas Escolares sean designadas por la asamblea general de la comunidad de acuerdo a usos y costumbres.

Con estas disposiciones del D.S. 25273 de 1999 cambian las relaciones comunidad-escuela: se separa de la escuela la dimensión técnica didáctica de su dimensión político-territorial comunal; es decir, los aspectos técnico operativos de los procesos de aprendizaje-enseñanza quedan, casi exclusivamente, en manos de los

maestros, mientras las implicaciones sociopolíticas de la escuela en las comunidades no son asumidas por las organizaciones sino casi únicamente por los padres de familia.

De la misma manera, se atenta contra las normas y procedimientos propios de las comunidades, ya que éstas consideran a la escuela como asunto comunal; más aún, se plantea desde la normativa oficial que las Juntas Escolares constituirían la representación de la organización política-territorial propia (E. Lazcano, 2003: 11). Aspecto éste de suma gravedad en términos de violación de la autonomía comunal: las comunidades tienen sus organizaciones locales de tipo tradicional y/o sindical y una junta escolar, compuesta solamente por padres de familia, no puede sustituirla sin riesgo de violación de la autoridad territorial.

Al interior de las comunidades no se hace distinción entre comunarios que tienen hijos en la escuela y quienes no los tienen. Al momento de elegir a los representantes de las juntas todos los comunarios participan de dicha elección, que dicho sea de paso, se efectúa por medio de una asamblea comunal reconocida y legitimada como máxima autoridad. Es de esta manera que la junta escolar cobra representatividad ante las *bases* al ser el nexo legítimo entre la organización comunal y la escuela (CENAQ, 2001: 3-4; E. Lazcano, 2003: 12).

Como vemos, entonces, la elaboración de las llamadas ramas diversificadas, que podría ser el espacio desde el cual las organizaciones campesinas, indígenas y originarias planteen su propuesta de “conocimiento propio”, queda a merced de la gestión que realicen los maestros y las autoridades educativas estatales. De esta manera, la desiderata de una educación intercultural bilingüe liberadora, tal como la planteaba la CSUTCB en 1991, está lejos de cumplirse y, más bien, se sujeta a la normativa de un Estado que se pretende favorecedor de los intereses de los pueblos indígenas y originarios.

En definitiva, estamos ante el mismo tratamiento ya visto a propósito de la normativa sobre lenguas indígenas. Las políticas de la diferencia son planteadas y gestionadas desde el Estado, con el membrete de interculturalidad y articuladas a la implementación del proyecto neoliberal que ha permitido el reacomodo de las fuerzas productivas del capital colonial en las dos últimas décadas al interior de Bolivia. Cabe destacar que la interculturalidad que ha planteado la Reforma Educativa no está pensada como posibilidad de transformación de las estructuras racioeconómicas, raciolingüísticas y racioepistémicas que ha marcado la organización social y la colonialidad del poder, del saber y del ser de los grupos subalter(n)izados en el ámbito andino, en general, y boliviano, en particular.

3.6. Políticas de la diferencia y representaciones lingüísticas y epistémicas

Hablar de *representaciones*, en general, implica referirse a los mecanismos de producción de sentido compartidos entre miembros de determinados grupos sociales (S. Hall, 1997). En el primer capítulo he mostrado el caso del debate en torno a la utilidad o no de las lenguas según su capacidad de expresión de ideas abstractas y espirituales. Este debate del primer momento colonial se prolongará hasta el primer siglo republicano. Nos encontraremos, en este sentido, ante un conjunto de representaciones lingüísticas y epistémicas que son fruto de la diferenciación colonial impuesta por la modernidad colonial. Las lenguas, que habitualmente se las considera entidades sociales y sistemas representacionales que emiten y crean discursos y significados (S. Hall, 1997: 16-17), por un lado, y que se usan y son usadas por colectividades (P. Bourdieu, 1985), por otro, al mismo tiempo que crean discursos sobre las distintas realidades, también crean discursos sobre sí mismas y sobre otras lenguas. En este ejercicio de producción y circulación de significados se ponen en juego una serie de representaciones de la realidad que estructuran relaciones de poder (S. Hall, 1997: 19;

E. Said, 1978). Lo que no siempre se considera es que las mismas lenguas forman parte de dichas realidades y que, por tanto, también son generadoras de discursos sobre sí mismas y sobre otras lenguas. De otro lado, es necesario recordar que las lenguas se usan también para actuar sobre sí mismas y sobre otras lenguas en función de cambiar el imaginario y el estatus social-simbólico en el que se mueven, como hemos visto en el caso colonial de Abya Yala y como se encuentra hoy en día en la ejecución de políticas lingüísticas aplicadas a la educación intercultural bilingüe, por ejemplo.

Así mismo, a través de una determinada lengua se muestran las representaciones existentes sobre el conocimiento vehiculado a través de ella misma o de otras lenguas. Sé que hacer la ecuación X lengua = X tipo de conocimiento de X pueblo o nación es riesgoso, por decir lo menos; lo importante es que si lengua y conocimiento funcionan como funciona la economía (P. Bourdieu, 1985), el asunto central es la valoración que se le da a esa lengua en relación con el conocimiento que vehicula en el imaginario de los propios hablantes y de los que la convierten en objeto de atención.

Lo cierto es que estas representaciones no sólo quedan a nivel discursivo sino, antes bien, tienen directas repercusiones en las prácticas y políticas lingüísticas y epistémicas, como de alguna manera he mostrado en el primer capítulo.

Como se habrá podido colegir, los discursos y usos *de*, *en* y *sobre* las lenguas buscan legitimarse a través de diversos mecanismos sutiles o abiertos de poder y por ello mismo llevan inscritos en sí conflictos explícitos o subyacentes frente a otros discursos (M. Foucault, 1980). Se trata entonces de búsquedas de espacios de apropiación discursiva.

Volviendo al ámbito boliviano actual, las representaciones lingüísticas y epistémicas se plasman, con frecuencia, en políticas culturales de la diferencia (A.

Escobar, S. Álvarez y E. Dagnino, 1998) en las que se encuentran insertos, en debate y en búsqueda de protagonismo, dirigentes campesinos originarios, miembros de comunidades, maestros rurales y urbanos, funcionarios estatales, funcionarios de ONG y varios otros. Se trata de políticas de gestión de las diferencias que se arman desde la interacción de actores a distinto nivel y en distintos espacios y ámbitos a partir de sus representaciones e imaginarios.

Estos actores no forman grupos homogéneos: tanto los grupos de élite como los sectores subalter(n)izados toman posiciones, llevan adelante prácticas y elaboran políticas que están lejos de ser uniformes, formadas *en bloque* o marcadas por acciones de pureza, *políticamente correctas*. Las políticas culturales (y las representaciones sobre las que éstas se fundamentan) son, en frecuentes ocasiones, también el resultado de negociaciones al interior de uno y otro sector.¹³³

En el sentido antedicho, el tema de las representaciones tiene que ver también con las preguntas que nos interrogan sobre *quién* representa *a quien*. Uno de los aportes más interesantes del grupo de estudios poscoloniales y de la subalternidad, al que me he referido en el segundo capítulo, es el que proporciona Gayatri Chakravorty Spivak. Ella plantea como problema central de los estudios de la subalternidad el de la representación del subalterno. El investigador e intelectual generalmente buscan representar al otro, al subalterno, en términos de su apoderado, en términos de alguien que puede hablar en lugar del otro (*vertreten*). Spivak plantea que la tarea del intelectual es en realidad re-presentarse a sí mismo (*darstellen*) en cuanto al lugar privilegiado que ocupa en los palacios del saber de la academia. *Darstellen* hace referencia justamente a

¹³³ Sobre estas “negociaciones” en el contexto boliviano de los últimos años, véase el ya citado trabajo de N. Postero (2005). Sobre las políticas culturales de los movimientos sociales y las búsquedas de los estados de configurar políticas públicas como respuestas a las mismas, véase A. Escobar, S. Álvarez y E. Dagnino (1998).

la necesidad de ponerse en escena, de realizar una actuación intencional (G. Spivak, 1998: 181-183).

Esto lleva a que no siempre esté clara la relación sujeto – objeto, como ocurre en su mismo caso.¹³⁴ Pero además, ello plantea el hecho de que el mismo grupo de estudios de la subalternidad tenga que adherirse “*estratégicamente* a una noción esencialista de conciencia –que sería vulnerable a la crítica antihumanista–, pero desde una práctica historiográfica que extrae muchas de sus virtudes de esa misma crítica” (G. Spivak, 1997: 260).

Es clásica, además, la pregunta de Spivak sobre si el subalterno puede o no puede hablar y su respuesta conclusiva en el sentido de que no puede hacerlo (G. Spivak, 1998: 175-235). Su artículo ha despertado comentarios e interpretaciones diversas y ha suscitado, a la vez, nuevos planteamientos desde distintas fuentes. Quiero hacer referencia rápidamente a tres autores: 1. la lectura de J. Beverley (1993: 16) es que la respuesta de Spivak debe ser entendida en el sentido de que el subalterno, en cuanto subalterno, efectivamente no puede hablar; 2. F. Coronil (2000b: 44), por su parte, recuerda que la categoría de subalterno debe ser entendida en términos relacionales y relativos; y, 3. Silvia Rivera retoma la pregunta de Spivak para enfatizar que en la estructura colonial de nuestros países se trata más bien de que el subalterno no puede ser escuchado por las élites dominantes (S. Rivera, 2003b: 56).

Con respecto a las dos últimas posiciones, que son las que considero más plausibles, creo que efectivamente es necesaria una comprensión más dinámica de la

¹³⁴ Véase G. Spivak (1997: 274) donde la autora afirma que, a lo largo de su ensayo, su propósito “ha sido el de mostrar la complicidad entre sujeto y objeto de investigación; es decir, entre el grupo de Estudios de la Subalternidad y la subalternidad”. Y más adelante (G. Spivak, 1997: 278), en referencia a ella misma, dice: “Como sujeto de la investigación, mi papel en este ensayo ha sido enteramente parasitario, ya que mi único objeto han sido los mismos *Subaltern Studies*. Sin embargo, también yo misma soy parte de su objeto. Situada dentro del actual escenario académico del imperialismo cultural, con una cierta *carte d’entrée* a los talleres teóricos de élite en Francia, traigo noticia de las líneas-de-poder desde dentro del palacio. Nada puede funcionar sin nosotros, pero la parte que nos toca es por lo menos históricamente irónica”.

concepción de la subalternidad a fin de no convertirla en una nueva categoría esencialista,¹³⁵ tal como señala Coronil. Pero así mismo, pareciera que no siempre se lee con detenimiento el mismo artículo de Spivak donde afirma, antes de su respuesta final, que el subalterno “no puede ser escuchado o leído” (G. Spivak, 1998: 227), en la misma línea de Rivera,¹³⁶ es decir, el subalterno no puede ser escuchado por el intelectual que ha asumido para sí mismo la tarea de representarlo (*vertreten*).

¿Cuáles son las representaciones sobre el quechua y sus hablantes y sobre el conocimiento quechua, en tanto lengua y conocimientos subalter(n)izados, en distintos actores de las sociedades que conforman Bolivia? ¿Cómo asumen la representación sobre el quechua, sus hablantes y el conocimiento quechua los emisores discursivos de la Reforma Educativa y del Periódico Conosur *Ñawpaqman*? ¿Cómo opera mi propia re-presentación en torno al quechua y el conocimiento quechua en la escritura de este texto? En los capítulos siguientes tomaré como espacios de análisis estos ámbitos representacionales específicos: los textos en quechua de la Reforma Educativa Boliviana y los textos en quechua del Periódico Conosur *Ñawpaqman*.

¹³⁵ Asunto que sí queda muy bien señalado en J. Beverley (1999: 102-103).

¹³⁶ Dice la autora: “En un país de sorderas coloniales, quizás valdría la pena invertir la pregunta: ¿pueden escuchar las élites dominantes lo que dicen los subalternos cuando hablan? Quizás aquí reside el por qué de la lucha simbólica, y de la propia violencia como lenguaje” (S. Rivera, 2003b: 56).

CAPÍTULO IV

Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma

Educativa

Qillqayqa mana sasachu.

[Escribir no es difícil].

(*Qillqakamana* 3: 20).

En los capítulos anteriores he intentado mostrar el marco en el que las lenguas y conocimientos indígenas, en general, y el quechua y el conocimiento quechua, en particular, se articulan a una serie de ámbitos de decisión relacionados con la configuración histórica de nuestras sociedades y con la estructuración del sistema de desigualdad y exclusión del capitalismo global y “nacional” colonial contemporáneo. El quechua y el conocimiento quechua, en este sentido, forman parte de un sistema que articula representaciones, usos, políticas culturales, estrategias de resistencia y acciones sociales que se plasman en esfuerzos de múltiple vía y que configuran campos de lucha, de dominación y de posibilidades de transformación.

Por otro lado, el uso de la lengua indígena en la escuela y la normalización-normatización escrituraria tienen que ver, desde las demandas reivindicativas de los pueblos indígenas, con el esfuerzo de superar la situación diglósica de la sociedad boliviana. Así mismo, el planteamiento de que los conocimientos indígenas¹³⁷ sean introducidos en la escuela busca poner en igualdad de condiciones los saberes subalter(n)izados por la dominación moderna colonial junto al conocimiento occidental.

Teniendo estas ideas como trasfondo de lectura, en este capítulo pretendo acercarme a la manera como se representa el quechua y el conocimiento quechua en dos

¹³⁷ En las comunidades quechuas se habla de *yachayninchik* o *yachayniyku*, según el interlocutor, para referirse a ‘nuestro conocimiento’ como el ‘conocimiento propio’ de las comunidades (véase el árbol de la educación comunitaria en 3.5.). La distinción tiene que ver con la existencia de dos plurales para la posesión de primera persona: *-nchik* se refiere a un *nuestro* inclusivo, que incluye la posesión del interlocutor, mientras *-yku* se refiere a un *nuestro* exclusivo en el que el interlocutor no forma parte de la referencia posesiva.

tipos de textos de la Reforma Educativa boliviana: los módulos de lenguaje y matemática para el primer ciclo de educación primaria y una serie de textos producidos por docentes quechua hablantes de distintos Institutos Normales Superiores en educación intercultural bilingüe. Como ya dije en la introducción, los textos los he analizado teniendo como base una serie de preguntas relacionadas con el tipo de conocimiento que vehiculan las fuentes analizadas, la manera como se conecta el texto escrito con el conocimiento oral colectivo de los hablantes, las huellas interculturales o coloniales que se pueden encontrar en la relación quechua – castellano y conocimiento quechua – conocimiento occidental y, finalmente, la representación lingüística y epistémica de los autores de los textos.

En un primer apartado presento las características generales de estos textos escritos en quechua; luego, en los apartados siguientes exploro la manera como se trabaja y representa el quechua y el conocimiento quechua en estos materiales.

4.1. Los módulos de la Reforma Educativa y la serie *Chaski Aru*

4.1.1. Los módulos de la Reforma

La Reforma Educativa fue promulgada el 7 de julio de 1994 (República de Bolivia, 1994). Los ocho módulos de lenguaje (*Qillqakamana*) y los ocho de matemática (*Khipukamana*) del primer ciclo vieron la luz entre el año siguiente de la promulgación de la Ley (1995) y 1998; es decir, en el transcurso de cuatro años se produjeron todos los módulos para el primer ciclo de educación primaria.¹³⁸

Para la elaboración de los módulos concurre un equipo interdisciplinario de profesionales quechuahablantes como autores de los mismos, la mayoría de ellos comprometidos en el proceso de transformación que conllevó la Reforma Educativa.¹³⁹

¹³⁸ En la educación primaria se contemplan 3 ciclos divididos así: el primer ciclo es de aprendizajes básicos y comprende tres años de estudios; el segundo ciclo es de aprendizajes esenciales con tres años; y, el tercer ciclo es de aprendizajes aplicados con dos años (D.S. 23950, art. 4).

¹³⁹ La lista de los autores de los módulos puede consultarse en las fuentes primarias de la bibliografía.

Es curioso, sin embargo, que en varios módulos, como parte de los créditos, se encuentre: “La elaboración de módulos se ha realizado en base a la concepción original de Luis Enrique López y Gastón Sepúlveda”.¹⁴⁰

Para la elaboración de los módulos se realizó, previamente, una evaluación de la producción en EIB en algunos países en los que ya se venía trabajando con este tipo de propuesta educativa. El objetivo de tal trabajo fue recoger la experiencia previa para volcarla en la elaboración que debía enfrentar el equipo técnico de la RE. Fue Adán Pari quien realizó esta tarea inicial.¹⁴¹

En mi caso, me tocó, en el 94, iniciar con una evaluación de los textos de EIB de Ecuador y Perú, por ejemplo. Revisé todos los materiales educativos de EIB de Ecuador. Ésa fue la primera tarea porque me dieron una consultoría de trabajar en el estudio. Ese fue el inicio de todo este proceso de elaboración de módulos. (Adán Pari, diálogo, 18-01-07)

Se hizo una malla de contenidos para los ocho módulos.¹⁴² Según Adán Pari, el primer módulo “presenta principalmente a la familia; parte de la autopercepción del niño, dice ‘¿cómo soy yo?’, el niño se describe tanto física como emocionalmente” (A. Pari, 2004: 68-69); también se tocan temas referentes a la alimentación, la vestimenta, el tejido. Por contrapartida, el módulo 2

¹⁴⁰ Luis Enrique López fue parte del equipo inicial del ETARE que diseñó la Reforma Educativa y, por muchos años, ha sido un ideólogo importante de la EIB al interior de la Reforma como asesor principal de la GTZ en Bolivia. Gastón Sepúlveda también estuvo estrechamente relacionado con las propuestas iniciales de la RE y el enfoque constructivista que se pretendió dar a la misma.

¹⁴¹ Adán Pari es lingüista indígena, comprometido con la EIB en Bolivia desde sus primeros años de implementación. Ocupó varios cargos dentro del equipo técnico de la Reforma, es coautor de los primeros *Qillqakamana* y *Khipukamana*, fue Director de Educación Intercultural Bilingüe y actualmente trabaja en UNICEF.

¹⁴² La estructura de los módulos estudiados se puede encontrar en el Anexo N° 1.

Permite a los niños hacer un reconocimiento de la comunidad, para lo cual se propone hacer una maqueta de la comunidad –previa observación panorámica–, en ésta se escriben los nombres de los lugares, los ranchos; luego se estudia quiénes son parte de la familia, de la comunidad; de manera que se va ampliando el espectro de las relaciones de parentesco, de acuerdo a la concepción andina que parte de la persona hacia otro ámbito social y espacial mucho más amplio, la comunidad. (A. Pari, 2004: 69)

Los módulos tres y cuatro “presentan el ciclo agroecológico del mundo quechua” (A. Pari, 2004: 69), tocando temas referentes a la preparación del terreno, la importancia del riego y el agua, la cosecha, la selección de alimentos y productos, la comercialización, el trueque, etc. Así mismo, “se toca algunos conocimientos de otros pueblos, con una visión intercultural, al presentar un ejemplo concreto de una de las formas de purificar el agua, el tratamiento del agua” (*ibíd.*). Dice el mismo autor,

Desde el tercer módulo se nos ilumina y decimos, por qué no hacemos el ciclo agrícola en estos módulos. Entonces, en el tres y en el cuatro ya le metemos el ciclo agrícola. En el tres, primero está la siembra, después el riego [...] de manera que en el cuarto terminamos con la cosecha y almacenamiento y venta; por eso aquí hay feria, comercio; en la cosecha hay cava de papas, selección, todo eso. Entonces, en todo esto estamos mostrando el ciclo agrícola. (Adán Pari, diálogo, 18-01-07)

A partir del quinto módulo se trata de “las autoridades tradicionales; el tiempo, de acuerdo a la concepción andina; el Inti Raymi y otras actividades importantes” (A. Pari, 2004: 69). De esta manera se buscaba tener una mirada amplia del mundo del niño en su proceso de desarrollo:

Y aquí terminaba en el Inti Raymi, en el ocho terminaba en el Inti Raymi. Y en una cosa gruesa estábamos más o menos también pensando en que los módulos, en el primer ciclo, debían mostrar el proceso de desarrollo del niño; por eso es que, por ejemplo, en el primero hay cosas solamente dentro de la familia. Por eso, [...] hasta el cuatro hemos puesto eso como un eje y desde el cinco, más allá de mi comunidad. (Adán Pari, diálogo, 18-01-07)

Los módulos están organizados en unidades (*phatma*) y cada unidad es temática; es decir, se trabaja sobre una suerte de tema generador a partir del cual se organizan distintos tipos de actividades de aprendizaje (dibujar, preguntar a los expertos de la comunidad, construir textos o maquetas, etc.). Por lo general, al inicio de cada unidad se dice, directa o indirectamente, lo que se va a aprender en ella. Al final de cada módulo se ofrece un glosario de términos en quechua; en algunos pocos módulos, junto a la definición del respectivo término quechua se encuentra la equivalencia en castellano. El glosario está formado, fundamentalmente, por neologismos que tienen ver con la terminología metalingüística usualmente transmitida por la escuela.

Dado que la RE contempla un sistema desgraduado, los ocho módulos para el primer ciclo de educación primaria no tienen una asignación de tiempo específico dentro del ciclo. Y esto fue una decisión específica del equipo de elaboración de los módulos: “Como la estructura curricular propuso tres ciclos y de manera desgraduada, entonces, a propósito se puso un número indivisible en tres. Entonces, no se puso seis, se puso ocho para que los docentes no los pudieran dividir en los tres años” (Adán Pari, diálogo, 18-01-07).

Sin embargo, en la práctica, no siempre fue posible mantener esta flexibilidad:

De manera que decíamos, si hacemos seis [módulos] los van a dividir: primer año, segundo año, tercer año, y así sucesivamente; si ponemos nueve... tres, tres, tres. Entonces, le metemos ocho. Pero ya después en las capacitaciones fue difícil poder compartir esta idea con los profesores: “Pero, ¿hasta dónde tengo que avanzar?”. Entonces, en alguna medida se dijo, el primer año entre uno, dos y tres, dependiendo del ritmo, porque los ritmos de aprendizaje también se tomaban en cuenta en el niño. (Adán Pari, diálogo, 18-01-07)

La concepción pedagógica de los módulos se puede encontrar en el texto *Organización Pedagógica* (Reforma Educativa, 1995). Ahí se plantea que los módulos deben funcionar como guía y ayuda a las actividades que desarrollan los grupos de nivel de la Reforma. En este sentido, se entiende que

Los módulos de aprendizaje son programas de actividades que orientan el aprendizaje de los niños y el trabajo de apoyo pedagógico que debe brindar el maestro. En estos irán apareciendo *los saberes que los niños necesitan aprender*, y cada módulo desarrollará una secuencia de aprendizaje *a partir de lo que es conocido y significativo para los niños*. (Reforma Educativa, 1995: 32)¹⁴³

Por lo dicho, “incluyen información necesaria sobre las actividades propuestas, además de indicaciones o consignas para que los alumnos realicen su trabajo y experimenten con los diferentes materiales del aula” (Reforma Educativa, 1995: 32). En este sentido, se afirma que ellos están diseñados en función de procesos y que la información que portan es útil tanto para la motivación inicial como para el

¹⁴³ Énfasis mío.

comienzo de actividades y la consolidación y refuerzo de las distintas tareas a realizar. Sin embargo, no se trata de información abrumadora, como suele ocurrir en otros textos escolares, si no, antes bien, “*significan una salida hacia la comunidad, hacia el medio ambiente natural más inmediato y hacia el mundo en general*” (Reforma Educativa, 1995: 32).¹⁴⁴

En términos operativos se piensa en los módulos como “el principal instrumento de trabajo de los niños” (Reforma Educativa, 1995: 33) y en tal sentido el maestro ya no debe cumplir la función de dictador de contenidos sino “enseñar a los niños a utilizar e interpretar las instrucciones y la información de los módulos” (*ibíd.*). Así mismo, gracias a los módulos el maestro puede atender simultáneamente a varios grupos de nivel en un mismo ciclo. Y es que “Los módulos contienen la información necesaria para organizar las actividades de los diferentes grupos de nivel del aula y explicarles lo que tienen que hacer” (*ibíd.*). En fin, debido a todas sus bondades, el maestro “puede ahora utilizar su tiempo para apoyar el aprendizaje de sus alumnos” (*ibíd.*).

Como se ve, los módulos intentan responder a aquello que los diseños educativos globales de las últimas décadas han llamado *necesidades básicas de aprendizaje* (NEBA). Las NEBA son consideradas, por varios autores, el enfoque articulador de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo 1990). Según R. Torres (1993), las Necesidades Básicas de Aprendizaje se presentan de manera “opaca” y ocultadoras de la conflictividad social. Se trataría de una visión centrada en la oferta: se formulan las NEBA en el sentido de que todos deberían estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas. Por ello, se habla de dos tipos de contenidos: 1. herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura

¹⁴⁴ Énfasis mío.

y escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas); y, 2. contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes). Se proponen siete dominios de acción, considerados básicos: la supervivencia; el desarrollo pleno de las propias capacidades; una vida y un trabajo dignos; la participación plena en el desarrollo; el mejoramiento de la calidad de vida; la toma de decisiones informadas; la continuidad del aprendizaje.

Dentro de este enfoque, los módulos de la Reforma apuntan, efectivamente, a ofrecer esas “herramientas esenciales para el aprendizaje”, de tal manera que es omnipresente el objetivo de la escrituralización¹⁴⁵ (en los *Qillqakamana*) y el manejo de las operaciones aritméticas y del cálculo (en los *Khipukamana*).

R. Torres (1993) se pregunta si son éstas (y/o únicamente éstas) las necesidades fundamentales de las personas y si son éstas necesidades universales. En tal sentido, estamos aquí frente a la misma problemática presentada en el capítulo anterior a propósito de las políticas educativas globales. No es casual, entonces, que en la Reforma Educativa se hayan realizado estudios identificando las necesidades básicas de aprendizaje en ocho escenarios socioculturales del país (véase S. Barrera, 2003; F. Caballero y otros, 2003; A. Díez, 2002; J. Domic y otros, 2003; N. Enríquez y otros, 2002) y se sistematizaran 10 experiencias educativas innovadoras en distintas regiones del mismo (véase L. López, 2005: 217).

Curricularmente los módulos responden al tronco común de la Reforma. Como ya dije en el capítulo anterior, éste se refiere a aquellos conocimientos y destrezas que deben conocer todos los niños bolivianos. Dado que el tronco común pretende ser

¹⁴⁵ A lo largo de la tesis opto por usar *escrituralización*, *escrituralidad* y *escritura* en lugar de *literacidad*, cada vez más usado en la bibliografía sobre el tema y como traslación del anglicismo *literacy*. A pesar de la justificación que ofrece V. Zavala (2002: 15-17) yo pienso que *literacidad* evoca, en castellano, el mundo de la *literatura* y ella, como se sabe, está marcada por su carácter elitista; en cambio coincido con ella en el significado que le da al término: “un fenómeno social que no se restringe a un aprendizaje técnico en el ámbito educativo” (V. Zavala, 2002: 15).

intercultural, resulta interesante que ellos estén escritos en quechua. Como se habrá podido colegir, según las afirmaciones de Adán Pari, aunque los módulos apuntaban a socializar el conocimiento del tronco común, pretenden, a su vez, servir de herramientas para la reproducción del conocimiento quechua.

4.1.2. La serie *Chaski Aru*

Con respecto a la serie *Chaski Aru*,¹⁴⁶ ésta “fue creada con el fin de dar a conocer los avances de los docentes de los Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (INS-EIB)” (L. López, 2000: 5).¹⁴⁷ Se han publicado los trabajos de los docentes “en forma facsimilar y sin que sean revisados y reducidos con criterios editoriales y lingüísticos” (*ibíd.*). El autor de la introducción afirma que no se ha hecho la revisión y corrección de textos en quechua producidos por los maestros por el deseo de mostrar

La escritura en lenguas originarias, tal y cual se viene dando en los centros de formación docente y en las escuelas cercanas a éstos. Como se podrá apreciar, la producción escrita de los docentes se acerca en gran medida a lo que los especialistas en la materia postulan; y, desde esta perspectiva, los textos constituyen evidencias de cómo avanzan en el país los procesos de normativización y de normalización lingüística de los idiomas originarios. (L. López, 2000: 5-6)

¹⁴⁶ Las referencias de los textos de la serie *Chaski Aru* analizados para la presente tesis se pueden encontrar en las fuentes primarias de la bibliografía.

¹⁴⁷ Se trata de una serie de textos en quechua elaborados por 180 docentes quechua hablantes de los institutos Mcal. Andrés de Santa Cruz (Chayanta), Simón Bolívar (Cororo), José David Berrios (Caiza “D”), Ismael Montes (Vacas), Eduardo Abaroa (Potosí), Angel Mendoza Justiniano (Oruro) y René Barrientos Ortuño (Caracollo). El material fue producido en el contexto de un “Taller de lectura y producción de textos en lengua quechua” que se realizó en el Instituto Normal Superior Ismael Montes de Vacas (Cochabamba), entre el 15 y el 25 de marzo de 1999.

En tal sentido, la serie busca “contribuir a los esfuerzos que lleva a cabo el país para hacer realidad la desiderata de la Ley [de Reforma Educativa] y el anhelo de una gran mayoría de la sociedad boliviana que busca convertirse en bilingüe de castellano y de un idioma originario” (L. López, 2000: 5).

Cada texto de la serie contiene entre cinco y seis periódicos elaborados por los docentes.¹⁴⁸ Se trata de ejercicios escriturarios en quechua simulando la elaboración de periódicos en esta lengua con las partes que suelen acompañar los mismos: noticias comunales (sobre matrimonios, fiestas, reuniones), regionales, nacionales (incluyendo noticias deportivas) e internacionales; clasificados (anuncios de venta de casas y terrenos, de ofrecimiento de clases de quechua, etc.); “reportajes” sobre prácticas tecnológicas “tradicionales” andinas; entretenimiento (humor, trabalenguas, adivinanzas, sopa de letras, cuentos, letras de canciones, etc.); notas históricas, recetas, invitaciones religiosas; conmemoraciones sobre el día del mar, de la mujer, de la madre, del padre; cartas a autoridades del Estado; etc. Son ejercicios de ampliación de usos del quechua. Es decir, los docentes que han participado en el taller buscan deliberadamente crear nuevos usos escriturarios.

El caso del *Yachakuspallapuni* es un tanto diferente. Se trata de un compendio de ocho trabajos que intentan presentarse como textos escolares o módulos escolares; en cada uno de ellos se tiene un área o materia a desarrollar:

Cuadro N° 1

Temas y áreas del texto *Yachakuspallapuni*

Texto	Área desarrollada
<i>Rimanakuna</i>	Medios de comunicación
<i>Qillqakamana</i>	Enseñanza de la escritura inicial
<i>Khipukamay p'anqa</i>	Medidas de peso, volumen, tiempo y distancia
<i>Bolivia suyupi imaymana kanchik</i>	Diversidad cultural del país

¹⁴⁸ Véase el Anexo N° 2.

<i>Wallpayrimaykamay</i>	Investigación en la ciudad
<i>Ruwaspa yachana</i>	Preparación y actuación de una obra de teatro
<i>Yuyaykamay qallariy yachaqaypaq</i>	Etapas de desarrollo y aprendizaje del niño en la primera infancia
<i>Yachachiq llamk'ayninmanta wakichiy</i>	Coordinación con todos los agentes educativos para el año escolar

Fuente: elaboración propia.

Como dije, este texto se presenta como diferente de los otros de la serie porque intenta trabajar una suerte de textos de enseñanza con una temática específica. Se intenta organizar dicha temática y presentarla de manera didáctica; además, todo el trabajo va acompañado de preguntas orientadoras para un posterior trabajo pedagógico con los estudiantes.

Los *Chaski Aru*, en general y a diferencia de los módulos –donde todos los trabajos y actividades desembocan en una finalidad lectoescrituraria– se muestran mucho más creativos y menos evidentes en su orientación hacia la escrituralización de las distintas temáticas tratadas.

Un asunto interesante es que si bien hay secciones que intentan organizar los textos, al interior de ellas se presenta una cosa tras otra sin mucho orden. Ello obedece, en buena medida, al tipo de escritura experimental de la serie. En relación al conocimiento quechua, hay aspectos “tradicionales” que se presentan en varias secciones. Ellas aparecen bajo los siguientes rubros: *Ñawpa raphi jamun* [La página del pasado],¹⁴⁹ *Ñawpa runakunapta ruwana yachayninku* [El conocimiento del hacer de los mayores], *Ñawpa ruwaykuna* [El hacer antiguo], además de los cuentos, adivinanzas, canciones que pertenecerían al acervo oral tradicional de las comunidades.

Con estos datos contextuales sobre los textos de la Reforma Educativa en quechua, paso a presentar las principales características encontradas en referencia al quechua y el conocimiento quechua.

¹⁴⁹ Las traducciones del quechua que ofrezco son aproximativas y, muchas veces, basadas en el castellano coloquial boliviano.

4.2. El quechua en los textos de la Reforma Educativa

El quechua de los textos de la Reforma Educativa, tanto de los módulos como de la serie *Chaski Aru*, es el tipificado como normalizado.¹⁵⁰ En realidad responde a aquella variante elaborada desde la década de los 80 por los distintos programas de educación intercultural bilingüe sobre la base del Decreto Supremo N° 20227, emitido el 10 de abril de 1984 por Siles Suazo.

La normalización se entiende como aquel proceso que permite a las lenguas subalter(n)izadas por el proceso de dominación colonial volverse “normales”, es decir, moverse en el mismo espectro social de las lenguas dominantes (F. Garcés, 2005a). Ello se realizaría “acompañado de una necesaria toma de conciencia por parte de los hablantes de un idioma minorizado, como el quechua, respecto de las ventajas que la normalización idiomática trae para el desarrollo y la puesta en valor de la lengua ancestral” (L. López, 2000: 6).

Este proceso de normalización va estrechamente ligado al desarrollo de la escrituralización de la sociedad quechua, para el caso que nos interesa. Dice López, en este sentido, que

La normalización sólo puede ser vista como un proceso de forjamiento de una variedad escrita que, en el caso de los idiomas amerindios, debe ir paralelo al desarrollo de la escritura en sociedades hasta ahora eminentemente ágrafas. Por ello, normalizar en nuestro caso supone además hacer de las nuestras sociedades letradas. (L. López, 2000: 6)

¹⁵⁰ Para una distinción entre normalización y normatización desde la perspectiva de la sociolingüística, véase F. Garcés (2005a: 39-40).

La construcción de una sociedad letrada se realizaría elaborando un solo código escrito por sobre la variabilidad oral de la lengua; es decir, mediante un proceso de uniformización escrituraria.

Como se sabe, un idioma bien puede hablarse de mil maneras distintas, pero *la escritura supone un nivel de abstracción mayor* y, por ende, de reducción de la infinita variabilidad oral, en busca de un código escrito que permita superar la esfera local y que posibilite la comunicación por vía escrita entre todos los hablantes de un mismo idioma, de manera que éste sea visto como común y único, *en tanto escrito de un solo modo* pero infinitamente rico y variado en lo oral. (L. López, 2000: 6)¹⁵¹

Esta idea de una norma única la he discutido ya en otro lugar (F. Garcés, 2005a), mostrando cómo, a partir de otras experiencias, es posible pensar en un proceso de escrituralización mucho más flexible y donde se pueda construir la norma a partir de las prácticas concretas, muchas veces basadas en la oralidad de los hablantes. Pero también es necesario plantear la crítica de que la escritura –según lo que nos dice López– nos llevaría a niveles mayores de abstracción según lo que postulan los teóricos del modelo autónomo de la escritura (W. Ong, 1982; 1992; D. Olson, 1994; J. Goody, 1977; J. Goody e I. Watt, 1968).¹⁵² Para ellos, la adquisición de la escritura alfabética habría permitido y permite un mayor desarrollo de las capacidades cognitivas de los individuos; nos elevaría a una mayor capacidad de abstracción y desarrollaría la conciencia metalingüística sobre la lengua respectiva. Desde esta perspectiva, la escritura es portadora de una serie de cualidades necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y objetivo; por ello, la habilidad lectoescrituraria está

¹⁵¹ Énfasis mío.

¹⁵² Véase más adelante el apartado 4.2.2.

estrechamente vinculada a la metáfora de la luz: ser iletrado es estar ciego o carecer de luz; ser letrado implica haber dejado la ceguera, caminar hacia la luz o alumbrar como la misma luz del sol: “*Qhichwa qallupi ñawirispá inti jina k’anchasun*” [Al leer en quechua alumbramos como el sol] (SQ: 9).¹⁵³

Sin embargo, los etnógrafos de la escritura están documentando importantes casos en los que se ve la apropiación de la tecnología escrituraria que hacen las comunidades locales, agregándola a los ricos repertorios de uso comunicacional que existen en las mismas. Un caso destacado, en este sentido, reportado por Street y Street, es la apropiación de los habitantes del atolón de Nukulaelae en el Pacífico: en el discurso oral de este pueblo, las expresiones de afecto eran generalmente consideradas inapropiadas; la nueva escritura dio cabida a esta expresión, especialmente en las cartas. Así se rompe la “creencia” de que el discurso oral está asociado con la expresión personal, el sentimiento y la subjetividad, mientras la escritura lo estaría al distanciamiento, la objetividad y el discurso “científico”: “El material de los nukulaelae, junto al proveniente de otras partes del mundo, confirma cómo los supuestos comúnmente asociados a la literacidad responden, de hecho, más a convenciones culturales que al medio mismo” (J. Street y B. Street, 2004: 185). De ahí que “buena parte de lo que se relaciona con la literacidad escolarizada, antes que ser intrínseco a la literacidad misma, resulta ser el producto de las presunciones occidentales sobre la escolarización, el poder y el conocimiento” (*ibíd.*).

Lo propio ocurre con el estudio de Scribner y Cole, reportado por V. Zavala (2002: 61-62) y por V. Vich y V. Zavala (2004: 36-37), sobre los vai de Liberia. Ellos

¹⁵³ Por comunidad, usaré las siguiente abreviaturas para la referencia a los textos de la serie *Chaski Aru*: KQ = *Kawsayninchikmanta qillqaspa*; RQ = *Ruwayninchikmanta qillqana*; SQ = *Siminchikmanta qillqana*; YQ = *Yachayninchikmanta qillqana*; Y = *Yachakuspallapuni*. Para los módulos de la Reforma, uso las siguientes: Q = *Qillqakamana*; Kh = *Khipukamana*. El número que sigue a estas abreviaturas indica el número de texto de la serie o módulo en cuestión y los números que siguen a los dos puntos indican el número de página de la cita respectiva; así, SQ: 9 quiere decir “Libro *Siminchikmanta Qillqana*, página nueve”. En el caso de los módulos, Kh7: 2 significa “Módulo *Khipukamana*, número siete, página dos”.

hicieron diferentes tipos de pruebas y un largo trabajo etnográfico, luego de lo cual llegaron a la conclusión que las habilidades de abstracción, metacognición y conciencia metalingüística no se deben a la escritura en sí misma sino al tipo de escritura que enseña la institucionalidad escolar. Ello lo pudieron hacer debido a que los vai aprenden a escribir en su lengua en el hogar y no en la escuela; es decir, aplicaron pruebas para examinar habilidades cognitivas a personas que escribían en vai y en árabe “pero que no habían pasado por un proceso de escolarización oficial”; lo interesante es que “no obtuvieron los resultados que se hubieran esperado de una persona letrada” (V. Vich y V. Zavala, 2004: 37). En definitiva, Scribner y Cole

Descubrieron que distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando se desarrolla esa literacidad. Por lo tanto, hay que subrayar radicalmente que las habilidades de descontextualización y abstracción, el razonamiento lógico y la conciencia metalingüística, no son consecuencia de la literacidad en sí misma, sino del proceso escolar y del modo en que se utiliza la palabra escrita en este dominio. (V. Zavala 2002: 62)

Por otro lado, desde la perspectiva de López, en realidad la normalización tiene como base fuerte la normatización de las lenguas subalter(n)izadas por el proceso de dominación colonial y capitalista; es decir, a la normalización se llega mediante la normatización. Por ello, los módulos han sido elaborados por un equipo de especialistas en el manejo del quechua, tanto como hablantes como por su conocimiento técnico sobre la lengua.

Si bien es cierto que el quechua de los módulos pretende ser impecable en cuanto a su vinculación con la normativa,¹⁵⁴ en ella se encuentran errores escriturarios que son frecuentes, sobre todo, en los *Khipukamana*, sin dejar de estar ausentes en los *Qillqakamana*. Estos “errores” se dan tanto a nivel de transcripción o tipeo como a nivel de manejo de la norma, aunque en menor cantidad en estos últimos. De manera ilustrativa presento algunos ejemplos para mostrar lo dicho.

Problemas de transcripción o tipeo en los módulos

Dice	Debe decir
<i>Chaypaqqa umalliqman willamunachik: ¿WatuImuspachu, chaski qillqata apachispachu? (Q5: 23).</i>	<i>Chaypaqqa umalliqman willamunachik: ¿Watumuspachu, chaski qillqata apachispachu?</i>
<i>Siq'isqaqa ¿imakunawantaq llimp'inchikman (Q6: 29)</i>	<i>Siq'isqaqa ¿imakunawantaq llimp'inchikman?</i>
<i>Ñuqaykuqa ñawpaqmanpuni thatkinayachkaytku (Q7: 39).</i>	<i>Ñuqaykuqa ñawpaqmanpuni thatkinayachkayku.</i>
<i>¿Imaynatataq sutichanyman? ¿Imaynatataq qallarinyman? (Q2: 29)</i>	<i>¿Imaynatataq sutichayman? ¿Imaynatataq qallariyman?</i>
<i>Kay takiyqa, ¿ima qillqamantaq rikch'akun? ¿Imapitaq rikchakun? (Q4: 12)</i>	<i>Kay takiyqa, ¿ima qillqamantaq rikch'akun? ¿Imapitaq rikch'akun?</i>
<i>Mackha warmikunachus, machkha qharikunachus... (Kh 2: 46).</i>	<i>Machkha warmikunachus, machkha qharikunachus...</i>
<i>Raymichakuqqa 300 runallpaq chuwata wisllata ima wakichikusqa (Kh5: 45).</i>	<i>Raymichakuqqa 300 runallapaq chuwata wisllata ima wakichikusqa.</i>
<i>Chay ch'isiqa manchayta chiriykuwaptin mana puñuyta aatiykunichu (Kh7: 2).</i>	<i>Chay ch'isiqa manchayta chiriykuwaptin mana puñuyta atikunichu.</i>
<i>Qanchis p'unchaw junt'ata llamk'ariyku. Chaypiqa achkha sarata tantayku, k'ullutapis aradopaq tarillaykutaq, chaykumaqa chuwitapis yachaywasipi pukllarinaypaq tantarikamuni (Kh7: 3).</i>	<i>Qanchis p'unchaw junt'ata llamk'ariyku. Chaypiqa achkha sarata tantayku, k'ullutapis aradopaq tarillaykutaq, chaykunaqa chuwitapis yachaywasipi pukllarinaypaq tantarikamuni (Kh7: 3).</i>

¹⁵⁴ Para una presentación y explicación de la normativa del quechua boliviano véase T. Laime (1998), P. Plaza (1995; 2003) y A. Quiroz (1998). A lo largo de la tesis me referiré en general a *la norma* o a *la normativa*, ya que no existe un documento oficial sobre la ortografía a seguir. Los tres autores en mención se ajustan a una práctica normativa que, a partir del Decreto de 1984 que he mencionado, es ya tradición, sobre todo desde la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (P.EIB) hacia el año 89 (véase C. Choque, 1992).

Problemas de “ortografía” en los módulos

Dice	Debe decir
<i>¿Mayqin rimaykunataq iskay kutita takikup kasqa?</i> (Q3: 41)	<i>¿Mayqin rimaykunataq iskay kutita takikuq kasqa?</i>
<i>Chayasqaña kaptin urqhunachik</i> (Kh3: 23).	<i>Chayasqaña kaptin jurqhunachik</i>
<i>Pichus ch'uli chuwita yaykuchikqa atipan</i> (Kh3: 28).	<i>Pichus ch'uli chuwita yaykuchiqqa atipan.</i>
<i>Guido masinchi</i> (Kh7: 19).	<i>Guido masinchi.</i>

4.2.1. Las funciones del quechua en los textos de la Reforma

X. Albó (1998) dice que las lenguas, en general, cumplen dos tipos de funciones: una comunicativa y otra expresiva. La función comunicativa se refiere al flujo transparente y claro de los mensajes entre los interlocutores; esta función “Se mueve en el ámbito del cumplimiento de la gramática y demás normas de la lengua, de la intelección racional y de la eficiencia” (X. Albó, 1998: 127). Por el contrario, en la función expresiva lo central está en el cómo de la expresión: “Se mueve más en el ámbito de lo valorativo, lo afectivo y lo interpretativo” (*ibíd.*).

Considero que estas denominaciones usadas por Albó son poco apropiadas en el sentido de que una y otra aparecen erróneamente como exclusivas del otro ámbito en cuestión: asignar el nombre de comunicativa a la función que enfatiza las características marcadas por una cierta “racionalidad” implicaría que la otra –la función expresiva– no tiene capacidad comunicativa; y viceversa: llamar expresiva a la función en la que predominan los aspectos “subjetivos” implicaría que la otra –la función comunicativa– no tiene capacidad expresiva. Ello, además, contribuye a consolidar una dualidad de funciones que no se presentan, para nada, de manera “pura” en la comunicación cotidiana y real. Prefiero, entonces, usar los denominativos *función denotativa* y *función connotativa* para referirme a las dos dimensiones señaladas por Albó y, aclarando, que

lo hago simplemente por razones expositivas, es decir, sin pensar en una distribución excluyente de estas funciones.¹⁵⁵

Veamos cómo se desarrollan estas dos funciones lingüísticas en los textos de la Reforma.

4.2.1.1. La función denotativa

Más allá de que los módulos pretendan servir como instrumento de trabajo según la Reforma Educativa (1995), lo cierto es que ellos funcionan a la manera de textos escolares (C. Yáñez, 1989). En este sentido es de esperar que la función denotativa del lenguaje tenga aquí una amplia expresión. Efectivamente, todos los módulos están marcados por un lenguaje formal que pretende ser poco o nada ambiguo, acercándose lo máximo posible al lenguaje académico construido por las lenguas de la modernidad occidental colonial. Esto tiene que ver con la voluntad de desarrollo lingüístico: se busca crear el mismo tipo de escritura “objetiva” de la lengua dominante. Por ello, las actividades que buscan desarrollar la conciencia metalingüística y metatextual son permanentes.

Escojo al azar un par de textos que demuestren lo dicho:

<p><i>Juch'uyuniymanta pachaqa, llama uywakunata manchay munakuywan qhawarini, tatayta, mamayta, turayta, panayta, ima kawsayniykupi yanaparini. Llamaykuwanqa, qhichwa jallp'aman saratawan lakayutitawan k'aspitawan, ch'uñuykuwan yankikuq riyku (Kh7: 2).</i></p>	<p>Desde pequeño cuido a las llamas con mucho cariño; ayudo en todo a mi padre, a mi madre, a mis hermanos y hermanas. Con nuestras llamas vamos a las tierras cálidas para intercambiar nuestro <i>chuño</i> con maíz, lacayote y madera.</p>
<p><i>Jampi qhurakunaqa runata jampinapaqtaq wañuchinapaqtaq, chayraykuqa sumaqta riqsina tiyan. Qhuraqa rurunchikta, sunqunchikta, tukuy ukhunchikta jampinapaq tiyan (Q7: 39).</i></p>	<p>Las hierbas medicinales son tanto para curar como para hacer daño, por eso hay que conocerlas bien. Hay hierbas para curar nuestros riñones, nuestro corazón, todo nuestro interior.</p>

¹⁵⁵ Entendiendo *denotación* por el significado básico, el núcleo conceptual de un término; los rasgos del significado que son esenciales para su aplicación; y, *connotación* como el significado secundario en cuanto contiene rasgos estilísticos, emocionales y expresivos adicionales que se superponen al significado denotativo de un término (véase T. Lewandowski, 1995).

Como se ve, la variedad de lengua escogida para el módulo es aquella marcada por el alejamiento del habla cotidiana; es decir, lingüísticamente se ha intentado construir una variedad estándar.¹⁵⁶ Así mismo, tiene las características del descriptivismo secuencial en el que se construye la información diciendo “primero esto, luego esto, luego aquello...”. Como hemos visto en los testimonios de Adán Pari,¹⁵⁷ ésta también es una característica de la misma organización de los contenidos de los módulos.

En el caso de los *Chaski Aru*, la situación es más variable: por un lado, se encuentran los típicos textos marcados por el lenguaje denotativo, al tiempo que también abundan los textos connotativos. Ello por las características mismas de la serie: constituirse en un espacio de ejercicio recreativo del idioma. Veamos, en esta serie, un ejemplo de texto con función denotativa a partir de una argumentación sobre las virtudes de la EIB.

Imaraykutaq kunankama wakin ayllupi tatakuna yachachiqkuna wakkuna ima iskay qallupi yachakuyta qisachanku?... Kay ch'ampayqa unayta qhawakurqa, chay PEIB (Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe) suyunchikpi apaykachakuchkaptin. Imaraykutaq wawakuna iskay qallupi yachakunankuta munanchik?... Kayta kunan allin qhawarisunman. Wawakuna iskay qallupi yachakuspaqa kawsayninkumanta mana p'inqakunkuchu, tata mamatapis may sumaqta qhawarinku; kikillantataq ayllunkuta, p'achankuta yachayninkuta ima manchaytapuni chanincharinku. Iskay qallupi wawakuna

¿Por qué hasta ahora en algunas comunidades los padres, los profesores y otros desprecian la educación bilingüe? Este problema se ve desde hace tiempo, desde que se manejaba el PEIB (Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe) en nuestro país. ¿Por qué queremos que los niños aprendan dos lenguas? Esto lo vamos a explicar ahora. Aprendiendo en dos lenguas, los niños no se van avergonzar de su forma de vivir, y también van a apreciar a sus padres; así mismo, valorarán su comunidad, su vestimenta y su conocimiento. Aprendiendo en dos idiomas, aprenderán otro idioma con mayor facilidad. Estos niños serán más

¹⁵⁶ En sociolingüística se entiende por variedad estándar aquella variedad que es fruto de un proceso de intervención sobre la lengua y sobre el uso social que se pretende adquiriera. La variedad estándar se crea bajo los siguientes criterios: 1. la selección de una variedad particular que funciona como base de la estandarización; 2. un proceso de normatización escrituraria; 3. una búsqueda inserción de los usos de la variedad estándar en ámbitos oficiales; y, 4. una búsqueda de aceptación social por parte de los hablantes de la lengua (véase R. Hudson, 1981: 42-44).

¹⁵⁷ Véase la sección 4.1.1.

yachakuspaqa aswan jasallataña wak simiman yachaykunata jap'iqarinku. Kay wawakunaqa aswan yachayniyuq aswan rikch'arisqa ima wak wawakunamantaqa kanka.

Wawakuna qallunkupi ñawiriyta qillqariyta ima yachasqañaqa jasallataña kastilla qallupi ñawiriyta qillqariyta atinku. Chaypaqqa kastilla qalluta wawamantapacha rimaypi apaykachananku tiyan.

[...]

Tuku[y] kay nisqanchikrayku, jukkama tata mamakuna yachachiqkuna ima wawakunap kawsayninta qhawarispá, kunanmantapacha kay iskay qallupi yachakuyta q'imisunman kallpachasunman ima (SQ: 46).

inteligentes y despiertos que otros niños.

Los niños, cuando ya sepan leer y escribir en su propia lengua, podrán leer y escribir más fácilmente en castellano. Para eso se debe practicar la oralidad del castellano desde pequeños.

[...]

Por todo lo dicho, debemos apoyar y fortalecer la enseñanza bilingüe desde ahora, mirando el bienestar de los niños entre todos, padres, madres y profesores.

Como se ha visto en la definición de Albó, para la función denotativa es importante el manejo gramatical del lenguaje. Por ello, en el caso de los módulos, se pone énfasis en el aprendizaje de los sufijos del quechua, el cual empieza a partir del Q5.¹⁵⁸ Según varios autores,¹⁵⁹ en una lengua de carácter aglutinante, como es el quechua, la fuerza expresiva viene dada por el lado de los sufijos ya que en ellos se condensan las posibilidades de (re)creación lingüística.

Por ejemplo, en Q5: 11 se trabaja el aprendizaje de sufijos mediante la identificación de los mismos en los textos presentados.

¿Kay raphipi ima simikunataq “-man” k'askaqwan qillqasqa kachkan? Tarispaqa, sapa simita juk raphichapi qillqanachik. ¿“-chu” k'askaqri, ima yuyayniyuqtaqri? Umancharikunachik.

En esta página, ¿qué palabras tienen escritas el sufijo “-man”? Encontrándolas, escribamos cada una de ellas en una ficha. Y el sufijo “-chu”, ¿en qué oraciones? Pensemos.

Así mismo, en Q5: 17 se encuentra un ejercicio interesante para el aprendizaje gramatical: El título de la página-actividad aparece segmentado en sufijos como para que se ordenen los componentes y se formen las palabras que den sentido. De tal manera que se lee:

¹⁵⁸ La identificación de las letras del alfabeto quechua empieza en el Q4.

¹⁵⁹ Véase, por ejemplo, R. Cerrón-Palomino (1987).

qillqa- -na- Uma- -chik -lli- -q- -man

Esperando que el estudiante construya la forma prevista: *Umalliqman qillqanachik* [Escribamos a la autoridad].

Hay, entonces, una búsqueda de objetividad que tiene que ver con el anhelo de semejanza al sistema escriturario científico dominante. En este sentido, recordemos lo que planteaba Castro-Gómez con respecto a la *hybris del punto cero*: que el lenguaje de la ciencia pretende ser universal y producido “ya no desde la cotidianidad sino desde un punto cero de observación” (S. Castro-Gómez, 2005a: 14).

En Q5: 36 encontramos un cuento que busca ser “objetivado”, convertido en objeto de reflexión y análisis. Se pregunta y se dan las siguientes instrucciones antes del cuento:

*Kay qillqari, ¿arawichu, wayk'una qillqachu?
¿imatagri? Ñirinachik.
¿Imatataq sutinpi nichkan? ¿Pitaa qillqasqa?
¿Pikunapaqtaq qillqasqa? ¿Imamantataq
rimachkan?
Ñawirinachik.*

Este texto, ¿es un cuento, es una receta? ¿qué es? Digamos. ¿Qué dice en el título? ¿Quién lo ha escrito? ¿Para quiénes se ha escrito? ¿De qué habla? Leamos.

Al final del cuento, de igual forma, se presentan una serie de preguntas e indicaciones que apuntan a la objetivación de lo “narrado”:

*¿Kay jawariypa sutinqa mayk'a simiyuqtaq?
¿Kay jawariy tukukunchu manachu?
Qhawariy.
¿Kay simikuna: “chaypitaq”, “atuqtaq”,
“wurutaq” ima kikin kikin ¿k'askayniyuqtaq
kanku?*

El título de este cuento, ¿cuántas palabras tiene?
¿Termina o no termina este cuento? Mira. Estas palabras: “chaypitaq”, “atuqtaq” y “wurutaq”, ¿son iguales? ¿Tienen sufijos?

Por ello también se trabaja en aspectos correctivos a fin de lograr el lenguaje “racional” de la función denotativa. En Q8 se presenta la letra de un *wayñu* sobre el “maicito” (*sarachamanta*). Luego de la letra de la canción se encuentra una serie de

actividades e indicaciones con la finalidad que se reconozca *-cha* como diminutivo quechua frente a *-itu*, *-ita* (procedentes del castellano pero muy usado en el habla cotidiana) y que se lo incorpore al habla quechua:¹⁶⁰

- Chay “-cha” k’askaq ñiriwachkasqanchikta ñirinakunachik.
 “-cha” k’askaqta “-itu”, “-ita” k’askaqwanñataq rantinachik.
 - Watiqmanta chay simikunata ñawirispaqa ¿ima ñinayachkantaq?
 - Kay “-itu”, “-ita” k’askaqkunaqa ¿ima simimantachus qhichwa simiman yaykurimurqa? ¿Imapinchus? Tapurinkichikman.
 Kay -cha k’askaqwan wak simikunata ñiriyichik (Q8: 9).

- Conversemos qué es lo que nos dice ese sufijo “-cha”. Sustituyamos ahora el sufijo “-itu”, “-ita” por el sufijo “-cha”.
 - Leyendo nuevamente esas palabras, ¿Qué nos quiere decir?
 - Estos sufijos “-itu”, “-ita”, ¿de qué idioma se han introducido al quechua? ¿Por qué? Sería que investiguen.
 Este sufijo -cha úsenlo con otras palabras.

La búsqueda de lograr esta función denotativa lleva a los autores de los módulos a ficcionalizar la escritura quechua desde sus intereses. En Q6: 15 se encuentra un anuncio o cartel en el que supuestamente se tiene a la comunidad como destinatario. El cartel está elaborado con un quechua normalizado alejado del que habitualmente usarían muchas comunidades quechuas. El anuncio dice así:

Willachiy
 Parirun ayllupi kaqkuna, tukuy mink’asqa kankichik. Atipanaku pukllay ruwakunqa. Intichaw p’unchawta jisq’un phani kachkaptin, kay yachaywasi kanchanpi kanqa. ¡Ama qunqankichikchu! ¡jamuychikpuni! Iskay ñiqipi yachaqaqkuna.

Aviso
 Habitantes de la comunidad Parirun, están todos invitados. El día domingo a las 9 horas se llevará a cabo una competencia deportiva, en la cancha de la escuela.
 ¡No se olviden! ¡No dejen de venir!
 Alumnos del segundo grado.

Estas búsquedas de enseñanza del lenguaje denotativo están estrechamente ligadas a los deseos de pureza lingüística a los que me referiré más adelante. Por ahora quiero señalar que, dado el objetivo lectoescriturario y normatizador del lenguaje de los

¹⁶⁰ Véase, sin embargo, Q3: 41 donde se incluye la letra de una canción de Luzmila Carpio y se acepta el uso de *-itu*: “llamk’ayninchikwan / yakitunchikpis tiyanña”; “ch’uwa yakitu may kawsaypuni / mana saqra unquy kananpaq”.

módulos que han querido alcanzar los autores de los mismos, hay una saturación de recursos que tienden a objetivar el lenguaje: hacer preguntas, identificar las partes de un texto, analizarlo, dar indicaciones para la producción “adecuada de un texto”, etc.

- <i>Tapuy qillqata qillqanachik</i> (Q4: 35).	Escribamos un cuestionario.
- <i>Kay qillqakuna ¿imakunataq ñichkankuri? Ñawirinachik</i> (Q6: 39).	¿Qué nos dicen estos textos? Leamos.
<i>¿Imatataq qillqasunchik?</i>	¿Qué vamos a escribir?
<i>¿Imapaqtaq qillqasunchik?, ¿imaraykutaq?</i>	¿Para qué vamos a escribir?, ¿por qué?
<i>¿Pikunapaqtaq qillqasunchik?</i>	¿Para quienes vamos a escribir?
<i>¿Imatataq ñisunchik? ¿imaynatataq ñisunchik?</i>	¿Qué vamos a decir? ¿cómo lo vamos a decir?
<i>¿Imapitaq qillqasunchik?</i>	¿En qué vamos a escribir?
<i>¿Imaymana sanampawantaq qillqasunchik? ¿imaynatataq sutichasunchik?</i> (Q5: 43).	¿Con qué tipos de signos escribiremos? ¿cómo lo vamos a nombrar?

Un asunto de suma importancia es que los módulos enseñan a los niños a seguir instrucciones. Las páginas del *Qillqamana* y del *Khipukamana* tienen permanentemente la forma *-nachik* como un imperativo incluyente de primera persona que crea la ilusión de que todos (maestro y estudiantes) están sujetos al mandato de los textos:¹⁶¹

<i>Ayllunchikniqta purimunachik</i> (Q1: 13)	Caminemos por nuestra comunidad.
<i>Machulakunata tapurimunachik</i> (Q4: 5)	Vamos a preguntar a los ancianos.
<i>Ñawirinachik</i> (Q5: 36)	Leamos.
<i>Imatawanchus yachaqasqanchikta qhawaripa, rimarinachik</i> (Kh1: 11)	Viendo qué cosas más hemos aprendido, hablemos.
<i>Tawa papata, kimsa papata, iskay papata ima iskay isankaman rak'irinachik</i> (Kh1: 33).	Dividamos en dos canastas cuatro papas, tres papas y dos papas.
<i>Tatanchikta imakunatawanchus qhawarinata tapurikunachik, chaymantaqa yachaywasipi tukuywan rimarimunachik</i> (Kh8: 30).	Preguntemos a nuestros padres con qué más podemos mirar, luego en la escuela a todos vengamos a contar.

¹⁶¹ En el caso imperativo quechua, la forma *-nachik* indica una inclusión del emisor que da la orden: *rimarinachik* ‘hablemos’, a diferencia de *rimariychik* que indicaría la exclusión del mandato por parte del emisor: ‘hablen’.

En Q8: 15 también se encuentra con mucha fuerza el tema de la conciencia metatextual. Luego de haber escrito nombres de comidas hechas con maíz se dice:

*Simikunap sanampakunanta yuparispataq
ñirinachik:
Mayqin simikunachus pisi sanampayuq kanku.
Mayqinkunachus achkha
sanampayuq. ¿Imaptinchus jina?*

Contando las letras de las palabras, digamos :
Cuáles palabras tienen pocas letras.
Cuáles tienen muchas letras. ¿Por qué ocurre
ello?

Esta búsqueda de desarrollo de la conciencia metatextual también se encuentra en Q8: 8, donde se pide que se comparen dos relatos anteriores (uno de los guaraníes y otro de los quechuas) sobre el origen del maíz. Se pide que se tomen en cuenta aspectos del tipo: el inicio y el final de los relatos, el tiempo de narración, los morfemas y palabras de conexión textual, etc.

En definitiva, a través de la función denotativa se trata de desarrollar en el quechua las mismas funciones que tiene el castellano como un mecanismo de reivindicación lingüística; es decir, se busca superar la discriminación lingüística y fracturar el ordenamiento raciolingüístico mediante la homologación de la lengua subalter(n)izada a la lengua dominante. Por ello, en los módulos se presentan recetas (Q4: 11), planificaciones (Kh5: 7), juegos con sus indicaciones (Q4: 38), trabalenguas (Q4: 41), crucigramas (Q4: 45), etc.

4.2.1.2. La función connotativa

La función connotativa está mucho más presente en los textos de la serie *Chaski Aru*. En ellos se encuentran abundantes cuentos, adivinanzas, trabalenguas, letras de canciones, cuentos guionizados para teatro, etc. Presento algunos ejemplos de los encontrados en la serie:

<p style="text-align: center;"><i>Qallu watana</i></p> <p><i>Q'aya chawpi p'unchawta k'anka kanka kanqa (SQ: 61).</i></p>	<p style="text-align: center;">Trabalenguas</p> <p>Mañana a mediodía habrá asado de gallo.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Mama</i></p> <p><i>Mamay, kunan kay p'unchawniyki</i> <i>Achkha t'ikata jaywariyki</i> <i>Maypichus yachachikniyku</i> <i>Allimanta willariwarqayku</i> <i>K'achachanaykupaq p'unchawniykita</i> <i>Aswanpis sunqyuku ukhumanta</i> <i>Chimpaykamuyku uqllaykuriq</i> <i>Allin kawsanaykipaq (YQ: 55).</i></p>	<p style="text-align: center;">Madre</p> <p>Madre, en este tu día Te entrego muchas flores Donde nuestro profesor Bien nos ha comunicado Para embellecer tu día También dentro de nuestro corazón Nos acercamos a abrazarte Para que vivas bien.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Imasmari, imasmari imachus kanman</i></p> <p><i>Rinman jamunman nitaq jayk'aq puririnmanchu.</i> <i>¿Imataq kanman?</i> <i>Punku (RQ: 59).</i></p>	<p style="text-align: center;">Adivinanza</p> <p>Puede ir, puede venir pero no puede caminar. ¿Qué será? La puerta.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Takiy</i></p> <p><i>Muyuq wayrapi muyuririspá</i> <i>Ripusaq kaymanta</i> <i>Sichus chinkasaq, sichus wañusaq</i> <i>Ni rikhuwankiñachu (Kutipay)</i> <i>Muyuq wayrapi muyuririspá</i> <i>Ripusaq kaymanta</i> <i>Sichus chinkasaq, sichus wañusaq</i> <i>Ni rikhuwankiñachu (Kutipay)</i> <i>Imallapaqchus pakayllamanta</i> <i>Munanakurqanchik</i> <i>Kunantaq jina larq'a kantupi</i> <i>Waqanakunapaq (kutipay) (RQ: 36).</i></p>	<p style="text-align: center;">Canción</p> <p>Dando vueltas como remolino Me iré de acá Tal vez me pierda, tal vez me muera Ya no me verás más. (Bis) Dando vueltas como remolino Me iré de acá Tal vez me pierda, tal vez me muera Ya no me verás más. (Bis) Por qué razón de ocultas Nos quisimos Para estar llorando Al borde de una acequia, como hoy.</p>

En el caso de los módulos, también hay presencia de textos que apuntan al desarrollo de las funciones connotativas del lenguaje, pero lo curioso es que incluso en ellos hay un utilitarismo metacognitivo y de tendencia denotativista. Por ejemplo, en Q3: 21-24 se encuentra un largo cuento ilustrado sobre el cóndor y el zorro. Lo interesante es que en las instrucciones de inicio de la actividad se dice: “*Jayk'a kutitaq 'kuntur, atup' simikuna qillqasqa kachkan?*” [¿Cuántas veces están escritas las palabras **cóndor** y **zorro**?]. Y luego: “*¿Ima simikunapiwantaq achkha kuti qillqasqa kachkan?*” [¿Qué otras palabras aparecen frecuentemente escritas?].

Se puede decir lo mismo de lo encontrado en Q1: 18-19 donde se presenta un cuento sobre el origen de la papa y donde al final del mismo se hacen preguntas sobre el contenido, el objetivo y la enseñanza que podemos extraer de él.

Un aspecto interesante, sin embargo, es el uso de metáforas en los módulos. Como mostraré luego (véase Cap. 5), la metáfora es un potente instrumento de desarrollo lingüístico usado con frecuencia por los propios hablantes no especializados en la normalización y normatización idiomáticas. En el caso de los módulos, si bien no hay un uso abundante de metáforas por el carácter denotativo que privilegia su lenguaje, hay que considerar que algunos neologismos metalingüísticos tienen base metafórica; ejemplo, *k'askaq* que es el término creado para decir 'sufijo' se puede traducir literalmente como 'el que se pega o junta'.

También hay metáforas de uso más corriente; éstas, como ya dije, son de relativa poca productividad en los módulos. Cito, con todo, un par de ejemplos:

<i>¿Imawantaq jallp'anchikta misk'ichasunchik?</i> (Kh1: 29).	¿Con qué fertilizaremos nuestra tierra? [lit. la endulzaremos]
<i>Kay simikunata raphiykipi thallirpay</i> (Q4: 18).	Estas palabras ponlas en el papel [lit. 'viértelas en tu hoja']

4.2.2. *¿Imatataq qillqasunchik?* El fin último: la lectoescriturarización alfabética

Como ya dije en el capítulo anterior (véase Cap. 3), uno de los objetivos lingüísticos más claros en la Reforma es la lectoescrituralización de los niños indígenas. Presentaré de manera breve el estado de la cuestión sobre el tema de la escrituralidad en lenguas indígenas (F. Garcés, 2005a).

La discusión en torno a la escrituralización de las lenguas indígenas se ha visto ampliamente enriquecida en los últimos años debido al debate entre oralidad y escrituralidad.

La cuestión central es que la escrituralidad ha estado marcada por una visión esencialista que le atribuía bondades o limitaciones en sí misma. Esto es lo que B. Street (1984) ha llamado *modelo autónomo* de comprensión del fenómeno escriturario. Con base en criterios cognitivistas, antropologicistas y racistas solapados se atribuyó a la escritura la capacidad de desarrollar el nivel cognitivo de las personas y grupos humanos (J. Goody, comp., 1968; J. Goody, 1977; J. Goody e I. Watt, 1968; D. Olson, 1994; W. Ong, 1982 y 1992) o de transformar la estructura social de los pueblos “ágrafos” por su intervencionismo en los sistemas tradicionales de vida (D. Arnold y J. Yapita, 2000; véase, además, N. Lindenberg, 1998: 83-84).

El *modelo ideológico*, en cambio, forma parte de lo que V. Zavala (2002), B. Street (2004) y otros autores llaman *nuevos estudios de literacidad*. Aquí lo central es que se ve la escritura en el juego de interrelaciones sociales e institucionales de una determinada comunidad. Se busca leer el fenómeno escriturario en el contexto de adquisición y producción social (B. Street, 1984: 95-125). Se concibe la escritura “como un sistema simbólico arraigado en la práctica social y, por tanto, inevitablemente conectado con una diversidad de valores sociales” (V. Zavala, 2002: 33).

Así, aquí se subraya la importancia del proceso de socialización en la construcción de sentido de la escritura en quienes la usan. Parte del principio de que la escritura está relacionada con todas las instituciones sociales a través de las cuales se realiza el proceso, sin estar restringida de manera exclusiva a lo educativo (V. Vich y V. Zavala, 2004: 21-44).

Desde esta perspectiva, las habilidades y conceptos que acompañan la adquisición de la escritura no se deben a las características intrínsecas de la misma; antes bien, son parte de las *ideologías* construidas socialmente y por tanto varían los modos distintos de significar y vivenciar la experiencia de escritura, según los procesos

de adquisición de la misma. Estos procesos están relacionados con diferentes convenciones sociales, culturales e ideológicas en contextos específicos (B. Street, 1984: 1-3). Al centrarse este modelo en las prácticas sociales específicas de la lectura y la escritura, se reconoce la naturaleza ideológica y cultural de la misma, de ahí que sea de suma importancia el atender a la manera como se construye el significado de la escrituralidad en los usuarios de la misma. De igual forma, enfatiza en las superposiciones y en la interacción de las formas escriturarias antes que en las escisiones entre oralidad y escritura (B. Street, 1984: 2-3).

El paradigma ideológico, entonces, evita una visión romántica de la oralidad que ve en la escritura un maleficio. Pero, además, como ya se insinuó, evita también polarizar sociedades orales y letradas en términos de una “gran división” a la que frecuentemente han hecho referencia los difusores de la escritura según el modelo autónomo. La mayoría de los pueblos y culturas del mundo no se encuentra en uno de estos dos estados de manera *pura*; las llamadas culturas orales se interrelacionan, desde hace un buen tiempo, con otras culturas influenciadas por la escritura y reciben la influencia de la presencia de individuos o “intermediarios” letrados (N. Lindenberg, 1996: 178; 1998: 87; M. De la Piedra, 2004).

El análisis de sentido de la escritura dependerá del estudio de los procesos sociales e institucionales en los que se basó la adquisición de la misma en una determinada comunidad. Es el proceso de adquisición histórica el que le confiere sentido a la escritura y a la lectura tal como es percibida por los usuarios que las practican en forma particular (B. Street, 1984: 95-96).

Aquí, entonces, es clave hacerse dos tipos de preguntas: ¿cuáles son las funciones sociales desempeñadas por la escritura? Y por otro lado, ¿cuáles son las

estrategias y formas discursivas adoptadas por escritores presentes en las comunidades implicadas? (N. Lindenberg, 1998: 88).

En los módulos, sobre todo en el *Qillqakamana*, la oralidad queda subordinada a los intereses lectoescriturarios de los mismos. Por ejemplo, en Q6: 25 se habla de los cuentos comunales. Se indica a los niños que recurran a sus abuelos para que les cuenten “cuentos orales”. Luego viene la pregunta de si esos cuentos están escritos o no y por qué. Después de esto, se hacen una serie de preguntas:

*Kuraq runapaq ¿imataq 'jawariy' kasqa?
Tapurinachik.
Jawariqkunaqa, ¿imapaqtaq jawarinku?
¿mayk'aqtaq jawarinku?*

¿Qué había sido el cuento para el mayorcito?
Preguntemos.
Los cuentos, ¿para qué se cuentan? ¿cuándo se cuentan?

Luego se pide que se busque en el diccionario la palabra “*jawariy*” y que se la compare con lo que dice el anciano. Esta diferencia aprendida se pide que se la escriba.

Como se ve, mediante este tipo de actividades, se busca hacer conciente de la narración oral y buscar su sentido en términos escriturarios explícitos: lograr explicar qué es, para qué sirve, cuándo se emite un cuento. Al final, la actividad termina en la escrituralización del sentido del cuento.

Sin embargo, hay que destacar, en el mismo ejercicio, el interés de los autores de los módulos de posicionar el quechua frente a un espacio de producción como es la radio. El Q6 tiene dos unidades dedicadas a la radio y todo el módulo tiene como telón de fondo la temática de los medios de comunicación. Esta particularidad, con respecto a toda la búsqueda lectoescrituraria que he ido mostrando, tiene que ver con los deseos de refuncionalización del quechua en los contextos comunicativos contemporáneos. Como mostraré luego, incluso la producción discursiva en este ámbito comunicacional está mediada por la escritura.

4.2.2.1. El desarrollo de la escrituralidad quechua

Como he dicho en otro lugar (F. Garcés, 2005a), las políticas de intervención lingüística tienen casi como objetivo primario la escrituralización alfabética de las lenguas dominadas. El caso del quechua no es la excepción. En los materiales de la Reforma, sin embargo, se encuentran también espacios para la idea de una defensa lingüística que no está necesariamente basada en la escrituralidad. Por ejemplo, en YQ: 80 se encuentra la foto de un hombre con una suerte de adhesivo pegado a su boca en forma de cruz. En la parte superior (antes de la foto), dice “*Qhapariy*” [Grita] y sobre los adhesivos está escrito: “*Qhichwa galluykupi mana rimariqta saqiway kuchu*” [Nos dejan hablar nuestra lengua quechua].

Lo propio se puede encontrar en Q6: 2-17, donde, como ya dije, toda la unidad está dedicada al tema de la radio¹⁶² y se busca que los niños puedan elaborar programas para este medio. Como en otros casos, sin embargo, no deja de ser curioso que incluso esta actividad esté mediada por un objetivo lectoescriturario.

*Wasiykichikpi, ¿ima willachiykunatataq uyarinchik? Tapurinachik.
Yachachiqninchiktapis ima willachiytachus uyarin, tapurinallataq.
Wayra siminiqta uyarinankupaqqa sapa jukninchik willachiyta qillqanachik.
Ayllunchikpi willachiykunata pallamuspapis qillqanallataq (Q6: 15).¹⁶³*

En sus hogares, ¿qué noticieros escuchan? Preguntemos.
Así mismo, nuestros maestros, qué noticieros escuchan, preguntemos también.
Escribamos las noticias, cada uno de nosotros, para que sean escuchadas por radio.
Escribamos también las noticias que recojamos en nuestra comunidad.

Por otro lado, es comprensible la búsqueda de escrituralizar la lengua debido a su vinculación con la historia de dominación racializada que se estructuró desde el primer momento colonial (véase Cap. 1); es decir, la búsqueda de escrituralizar la lengua está estrechamente relacionada con el esfuerzo de superación de una situación de

¹⁶² Una parte de una tercera unidad del *Khipukamana 7* (Kh7: 36-38) también está dedicada al uso de la radio.

¹⁶³ Acerca de prácticas de uso de la escritura en sentido esquemático por parte de radialistas quechuas, véase el estudio de S. Guzmán (2006).

opresión lingüística que minusvalora diglósicamente las lenguas indígenas por no reunir todas las funciones de las lenguas de prestigio de la modernidad colonial (F. Garcés, 2005a).

En tal sentido, el trabajo de los talleres que dieron lugar a la serie *Chaski Aru* sería un insumo de mucha importancia para la defensa de la lengua. Por ello, en SQ: 60 hay un canto que muestra lo dicho. La letra de la canción habla por sí misma de cómo el taller les ayuda a los maestros a fortalecer y defender el quechua frente a su situación de discriminación:

Mink'a qutu

*Mink'a kutumanta [sic] kayku
sumaq llamk'ariyku
jatun yachaywasipiqa
tukuy kusikuyku
Qhichwa rimayninchiktaqa
sumaq kallpachanchik,
Felisap yanapayninwan
ñawpaqman thatkisun
Jusilup yanapayninwan
ñawpaqman thatkisun.*

Grupo Mink'a

Somos el grupo mink'a
Trabajamos bien
En la Escuela Normal
Todos nos alegramos
A nuestra lengua quechua
Hay que fortalecerla bien
Con la ayuda de Felisa
Caminaremos adelante
Con la ayuda de Joselo
Caminaremos adelante.

Lo cierto es que ambos textos (módulos y serie *Chaski Aru*) apuntan definitivamente al desarrollo de la escrituralización quechua.

En el caso de los módulos hay una explícita y total voluntad de funcionar como herramienta escrituralizadora de los niños que los usan. Todos los módulos *Qillqakamana* y *Khipukamana* apuntan a escrituralizar al niño (que aprendan a leer y escribir y que aprendan las operaciones aritméticas); además, hay una clara opción por la divulgación, socialización y exposición de dicha escrituralización en el contexto del niño. Esto se puede ver en distintos pasajes de los módulos pero específicamente en el Q2, donde se preparan exposiciones de todo lo realizado durante el módulo.

Luego, hasta el Q3 la escrituralización va unida a la producción de objetos de barro y de dibujos. D. Arnold y J. Yapita (2000) comentan críticamente estas actividades de la modelación en barro y del dibujo como un esfuerzo de la Reforma por llevar a los niños –aimaras en este caso– a “escribir el mundo en el papel”. Afirman los autores:

Para lograr esta meta, las prácticas textuales andinas de “modelar las cosas con barro” son incorporadas como etapas previas a una secuencia evolutiva cuya cima es la escritura; de este modo, son arrancadas de su contexto andino y puestas al servicio de la escritura. En una secuencia de acciones previas a la escritura, los niños pequeños que todavía no manejan el lápiz deben aprender a “modelar” las cosas en barro (o plastilina), sean éstas los miembros de su propia familia, sus animales o compañeros de curso. [...] en su nuevo significado, estos actos andinos creativos son prestados al servicio de la lecto-escritura. [...] Como segundo paso, los niños aprenden a “dibujar” las mismas cosas que ellos modelaron en las primeras unidades. (D. Arnold y J. Yapita, 2000: 107)

A partir del Q4 se empieza el proceso explícito de enseñanza y aprendizaje de la escritura alfabética; así, en Q4: 13 se pide que se escojan algunas palabras de unas adivinanzas que se han presentado y que se las escriba, fijándose con qué letras hay que hacerlo; luego, hay que pintar las letras con todo tipo de colores. Es a partir de este módulo que se encuentran actividades con listas de palabras, reconocimiento de grafemas, identificación de características comunes de palabras, sufijos, letras, etc. Por ejemplo, en el Q5: 19 se hace un ejercicio de completar palabras con el fin de “aprender” estructuras lingüísticas.

Pichana kaptinqa, pichanachik.
Chikllana _____, chikllanachik.
K'uchunchana _____, k'uchunchanachik.

Si hay que barrer, barramos.
_____ escoger, escojamos.
_____ arrinconar, arrinconemos.

Para desarrollar la escrituralidad quechua será importante el aprendizaje gramatical de la lengua, asunto ya señalado a propósito de la función denotativa que cumplen los módulos. Para el caso que estoy presentando insistiré en un ejemplo más que nos puede dar idea de la manera como se trabaja este aprendizaje gramatical en el *Qillqakamana*. En Q4: 18 se pide que se complete unos punteados de oraciones incompletas con palabras usadas previamente. El ejercicio se presenta de la siguiente manera:

.....sqa papa

.....sqa sara

Se espera es que se completen las frases en cuestión de manera que se logre:

ismusqa papa, khurusqa sara. Luego, se dice:

Kay simikuna ¿imapitaq rikch'akunku?
“-sqa” k'askaqqa, ¿ima simikunamantaq
k'askakun? Chay simikunata juk sinrupi
qillqanachik”.

Estas palabras, ¿en qué se parecen? El sufijo “-sqa”, ¿a qué palabras se adhiere? Esas palabras escribámoslas en una línea.

Revisando los distintos periódicos de los libros SQ, RQ y YQ queda claro que el quechua, según la Reforma, se fortalece mediante tres mecanismos, por lo menos: 1. Desarrollo lingüístico a través de la creación de nuevos términos y estilos lingüísticos. 2. Recuperación de términos (pre)coloniales. 3. Refonologización de términos provenientes del castellano para nominar realidades que no formaban parte del mundo andino. Desarrollaré cada uno de estos puntos.

4.2.2.1.1. Desarrollo lingüístico a través de la creación de nuevos términos, usos y estilos lingüísticos

A lo largo de los módulos se crean palabras, se amplían significados, se buscan mecanismos descriptivos de conceptos, etc.¹⁶⁴ Los vocabularios (*Yuyarinapaq simikuna*) que se encuentran al final de cada número de módulo¹⁶⁵ dan cuenta, en muchos casos, de esta creación léxica que contempla, también de manera frecuente, términos de lenguaje abstracto occidental pero elaborados en quechua. Cito, por ahora de manera indicativa, algunos de estos casos tomados del Q4: 50:

Término	Definición	Traducción literal
Sufijo: <i>K'askaq</i>	<i>Simip saphinman k'aqkakuq kaq yuyay.</i>	La idea que se pega a la raíz de una palabra
Antónimo: <i>Awqasimi</i>	<i>Yuyayta karunchaq kaq simi</i>	Palabra que se aleja de una idea.
Verso: <i>Rimaylli</i>	<i>Arawipaq sapa wachun</i>	Cada surco de un poema.
Verbo: <i>Rimachi</i> ¹⁶⁶	<i>Imatapis ruwachikuq simi</i>	Palabra que hace hacer cualquier cosa.

Así mismo, y siempre de manera ilustrativa, es interesante ver cómo se ha creado todo un paquete terminológico para el fútbol: aparece frecuentemente como *papawki* (v. RQ: 30), pero también como *ch'ila papawki*, *papawki jayt'ay* y *papawki jayt'ana pukllay* (SQ: 31). Y con la misma base productiva, *papawki chuqay* para básquetbol.¹⁶⁷

Lo propio puede decirse de la adaptación de un vocabulario específico para la temática de desarrollo y aprendizaje del niño: *Wiñaynin*: crecimiento; *wiñay*: crecer;

¹⁶⁴ En A. Montalvo y D. Ramírez (1996) se puede encontrar una importante base de creación terminológica en referencia a distintos campos semánticos escolares.

¹⁶⁵ Los *Yuyarinapaq simikuna* se pueden encontrar en: Q1: 44; Q2: 50; Q3: 50; Q4:50; Q5: 50; Q6: 50; Q7: 50; Q8: 50; Kh1: 50; Kh2: 50; Kh3: 48; Kh4: 50; Kh5: 51; Kh6: 50; Kh7: 51; Kh8: 51.

¹⁶⁶ Otros esfuerzos del ámbito metalingüístico quechua, en quechua, pueden consultarse en M. Cotachachi (1994) y Varios autores (1996), para la variante ecuatoriana, y en A. Quiroz (1998), para la variante boliviana.

¹⁶⁷ El término *papawki* provendría de una lengua maya y habría sido adoptado por especialistas que trabajaban en la creación de neologismos quechuas, con el objetivo de dejar de lado el uso del anglicismo *football* castellanizado como *fútbol* (Lionel Cardona, comunicación personal, 19-05-07).

wiñay puqy: desarrollo; *musyay*: sensación, percepción; *musyakuyuymit'a*: período sensorio motriz; *kaynin*: características; *yachaymask'ay*: investigar (Y: 132).

Por el lado de la ampliación de los nuevos usos y estilos lingüísticos, en la serie *Chaski Aru* se puede encontrar distintas formas de lograr este objetivo. Por ejemplo, en SQ: 44 hay dos noticias deportivas (una de ellas sobre el *Diablo Etcheverry* jugando en Estados Unidos); en RQ: 16 existe una página completa dedicada a juegos de ingenio relacionados con palabras quechuas, cinco juegos creativos de palabras que siguen la lógica de los juegos en periódicos o revistas en castellano; en RQ: 28 existe una sopa de letras con los dibujos de siete animales distintos para ser ubicados en la sopa de letras; en RQ: 47 hay una página destinada a propagandas de diferentes productos y servicios: de Radio Chiwalaki, de cerveza Taquiña, de una cooperativa de ahorros, de venta de ropa, de leche de vaca y de una feria comunitaria; en RQ: 14 hay cinco avisos de fiestas o acontecimientos sociales: un matrimonio, un bautizo, el aniversario de una escuela, una fiesta juvenil y un saludo de cumpleaños a una quinceañera; así mismo, hay dos avisos necrológicos.

Todos estos ejemplos muestran los nuevos usos escriturarios que se estarían buscando para el quechua; sin embargo, nuevamente, el criterio es lograr esos usos mediante la comparación con la lengua de prestigio y de contacto: el castellano. A ello hay que añadir el hecho que los ejercicios realizados por los docentes que han elaborado los textos de la serie son, de hecho, ficticiales; es decir, trabajan sobre las posibilidades hipotéticas del quechua en un contexto no diglósico, se ejercitan en lo que sería escribir un periódico en quechua, pero de hecho esta práctica no supera lo que es: un ejercicio ficcional. Éste es un aspecto importante de cara a la experiencia concreta del Periódico Conosur que veremos en el siguiente capítulo (véase Cap. 5).

4.2.2.1.2. Recuperación de términos (pre)coloniales

Así mismo, los módulos y los textos *Chaski Aru* están marcados por acciones de recuperación de terminología precolonial y colonial. El caso más significativo es la recuperación de nombres en quechua para personas (*Sisa, Waskar, Wayra, Wara, Inti*), días de la semana (*Intichaw, Killachaw, Atichaw, Quyllurchaw, Illapachaw, Ch'askachaw, K'uychichaw*), estaciones (*Chirawpacha, Pawqarpacha, Puquypacha, Jawkapacha*), el país (*Qullasuyu*), ciudades y departamentos (*Chukiyawu, La Paz, Chuqichaka, Sucre; P'utuqsi, Potosí; Quchapampa, Cochabamba; y, Ururu, Oruro*). También se recupera el uso de *kipu* (Kh5: 24) para 'nudo' y *kipuy* para 'anudar', entre otros ejemplos que se podrían citar.

Un caso interesante es el uso de *rimay*. En Q3: 50 se lo define como '*juk junt'asqa yuyayta ñiq*'; es decir, muy cercano al concepto de 'oración' en el vocabulario gramatical: 'lo que dice una idea completa'. A lo largo de los textos, *rimay* aparece permanentemente con el significado de 'decir, hablar'. En el quechua boliviano actual, la forma más frecuentemente usada para referirse a 'hablar' es *parlay*, mientras *rimay* se usa para 'reñir'. En los módulos de la Reforma se usa insistentemente la forma *rimay* (véase Q2: 28). Aquí estamos ante un asunto delicado ya que la Reforma ha optado por el criterio purista histórico. Desde esta perspectiva, el quechua habría tenido dos o tres significados para *rimay*: 1. 'hablar'; 2. 'reñir' y 3. 'solicitar *servicios* femeninos' (véase G. Holguín, 1608). Para obtener el concepto de 'reñir' se usaba, preferentemente, el sufijo *-rku*, acompañando la raíz *rima-*. Sin embargo, este sufijo ha reducido su productividad al interior del quechua boliviano. Al reducirse el uso de *-rku* se echa mano del castellanismo *parlay*. Lo curioso es que desaparece *parlay* del castellano pero se mantiene en el quechua a fin de hacer funcionar la diferencia semántica. Lo que hace

el quechua de la Reforma es anular la distinción, provocando confusiones, por decir lo menos, entre los lectores de los módulos.

Lo propio se puede decir en referencia al término *qillqa* [texto, escrito, letra]. En los módulos, este término se usa para referirse a una amplia variedad de objetos y textos referidos al campo semántico de la escritura: *qillqana p'anqa* [cuaderno], *pukllana qillqa* [texto recreativo], *tapuy qillqa* [cuestionario], *wayk'una qillqa* [receta], *chaski qillqa* [carta], *kawsay qillqa* [biografía], *llimp'i qillqana* [lápiz de color], *mañakuy qillqa* [solicitud], *pirqaqillqana* [pizarrón], *tantanakuy qillqa* [acta de reunión], *wachu qillqa* [verso]

D. Arnold y J. Yapita (2000: 119-121) critican la extensión de los conceptos antiguos del quechua y del aimara que se ha hecho en los materiales de la Reforma en referencia al mundo lectoescriturario moderno occidental. Desde esta perspectiva, libro, escritura, copiar, saber, leer, etc. serían parte de una “traducción burocrática”; es decir, una traducción que ignora las propias estructuras de una lengua a favor de una manera de presentación que sigue las normas de otra cultura, en este caso, del castellano. De ahí que al recurrir a la etimología de *qillqa* (D. González Holguín, 1608; L. Bertonio, 1612) uno encuentra el significado en una amplia gama que incluirían el dibujar, pintar, rasguñar, etc.

4.2.2.1.3. Refonologización de términos provenientes del castellano

Los primeros módulos están escritos en un quechua “puro”, tanto desde el aparato lexical que se emplea como desde la construcción sintáctica. Conforme avanzan los módulos los autores se han visto en la necesidad de usar el léxico castellano para nominar aspectos de la realidad que históricamente no formaban parte del mundo andino. Uno de los campos semánticos más afectados por esta deslexicalización es el de los alimentos (véase Q7: 6-7, 12-13, 21; Kh1: 9; Kh4: 12).

Arus ‘arroz’
Arwijas ‘arvejas’
Asiyti ‘aceite’
Awina ‘avena’
Jawas ‘habas’
Kaña ‘caña’¹⁶⁸
Kisu ‘queso’

Kuminu ‘comino’
Laranja ‘naranja’
Latanu ‘plátano’
Lichuwa ‘lechuga’
Piruyus ‘fideo macarrón’
Ranu ‘grano’
Riwu ‘trigo’

Sanawriya ‘zanahoria’
Sartina ‘sardina’
Siwara ‘cebada’
Siwulla ‘cebolla’
Tumati ‘tomate’
Yuka ‘yuca’

Así también hay refonologización para el caso de algunos animales: *uru* o *uritu* para ‘loro’ (Q3: 24) y *wuru* para ‘burru’ (Q4: 38-39). También para otros términos relacionados con el ámbito rural; así, en Kh2: 39 y 44 se encuentra *kañawika* para referirse a ‘caña hueca’; en Q4: 42, *iwukaliphu* para ‘eucalipto’; y, en Kh7:41 se encuentra *kampu* para ‘campo’.

En fin, la labor refonologizadora se encuentra en la nominación de aspectos relacionados con la tecnología “moderna”, sus productos y profesiones: *phutu* ‘foto’ (Q3: 18-19); *aphichi* ‘afiche’ (Q7: 43); *itikita* ‘etiqueta’ (Q8: 35); *juspuru* ‘fósforo’ (Kh 5: 51); *tika* y *tija* ‘teja’ (Kh5: 9 y 14); *kalamina* ‘calamina’ (Kh5: 14); *wutilla* ‘botella’ (Kh7: 51); *lata* ‘tarro’ (Q3: 40); e, *imphirmira* ‘enfermera’ (Q7: 27).

Esta práctica refonologizadora también se encuentra en los *Chaski Aru*; así, en RQ: 39 hay un artículo de noticias en la que aparecen una serie de nombres que se escriben guardando una relación muy cercana con la pronunciación quechua: *kisu* ‘queso’, *wiskuchu* ‘biscocho’, *ruskiti* ‘rosquete’, *lurasnu* ‘durazno’, *uwas* ‘uvas’, *wilada* ‘velada’, *sirpintina* ‘serpentina’, *mistura* ‘mixtura’.

Pero también la refonologización aparece con fuerza en aspectos no tocados por los módulos; por ejemplo, se aplica a nombres de personas, de equipos de fútbol y de localidades varias (véase RQ: 14; SQ: 31, 59, 65 y 72).

¹⁶⁸ Este es un caso interesante ya que en quechua existen términos como *wiru*, *tuquru* y *k’urku* para caña; sin embargo, en los módulos se prefiere el castellanismo (Centro Cultural JAYMA, 1997).

Alwina ‘Albina’
Asunsiyun ‘Asunción’
Ichiwiri ‘Etcheverry’
Jusi ‘José’
Kusuvu ‘Kosovo’

Mariya ‘María’
Ransiska ‘Francisca’
Rasil ‘Brasil’
Runaltu ‘Ronaldo’
Ryal Putusi ‘Real Potosí’

Tiwjilu ‘Teófilo’
Ukuriña ‘Ucureña’
Wiliwar ‘Bolívar’
Wistirman ‘Wilstermann’
Yuwislawiya ‘Yugoslavia’

En todo caso, lo que queda claro es que en los módulos hay una concepción-representación de la escritura como aquello que sirve para no olvidar lo que pensamos o sabemos. Por ejemplo, en Q1: 3 tenemos lo siguiente:

*Tukuy ima ruwayta munasqanchikta
yachachiqwan qillqachinachik.
Yuyarinanchikpaqqa chay raphita pirqapi
k’askachinachik.*

Todo lo que queremos hacer lo escribiremos con el profesor.
Para acordarnos, pegaremos esa hoja en la pared.

En Q3: 35 se encuentra algo similar a lo recientemente dicho:

*Ajina kaptinqa mana qunqanapaq tukuy imata
qillqanachik.*

Siendo así, para no olvidarnos todo esto, debemos escribirlo.

En Kh3: 6 se dice:

*Sapa jukninchik chakra wakichiy
ruk’awikunata siq’irispa k’utunachik.
¿Machkha ruk’awikunataq sapa jukpata
kapuwanchik? Mana qunqanapaqqa
yupayninta qillqarinachik.*

Cada uno de nosotros cortaremos el dibujo de las herramientas para el preparado de la tierra.
¿Cuántas herramientas tenemos cada uno?
Para no olvidarnos, escribamos la cantidad.

Junto a esta idea se encuentra también la de que la escritura sirve para guardar y cuidar lo conocido, en referencia a las cantidades y nombres de las herramientas que han dibujado y hecho los niños con anterioridad:

*Jallch’ana raphipitaq sutintawan
yupaynintawan qillqarispa jallch’anchik* (Kh 3: 7).

En la hoja de registros escribamos [lit. guardemos escribiendo] los nombres y las cantidades.

Así mismo, está presente la concepción-representación de la escritura como mecanismo “demostrador” del saber: en Q3: 38 se hacen una serie de preguntas referente al riego y al final se dice

*Rikuchinapaq kay yachaykunatapis
qillqarinallapuni.*

Definitivamente, se deben escribir estos conocimientos para mostrarlos.

Volviendo a los tres mecanismos de desarrollo escriturario (creación, recuperación y refonologización), D. Arnold y J. Yapita (2000: 108) afirman que siempre existieron en el mundo andino luego de la conquista. Lo curioso es que sobre la refonologización (o refonemización, como ellos la llaman) “los propios hablantes no reaccionan en contra, porque esta técnica ya es de uso diario” (*ibíd.*). Y, sin embargo, los autores de los módulos habrían recurrido a un “purismo tajante” mediante la invención terminológica

Sin tomar en cuenta el habla diaria de los usuarios y sin hacer las pruebas necesarias en la comunidad lingüística de aplicación. Es más, por la evidente carencia lexical, se ha intentado un “rescate” de términos de los vocabularios coloniales, sin mayor investigación de su aplicabilidad o de la existencia de vocablos adecuados en el uso actual. El resultado es un aymara arcaico, curiosamente libre de la contaminación de los últimos 500 años. (D. Arnold y J. Yapita, 2000: 108, 116)

Como hemos visto, los módulos y los textos de la serie *Chaski Aru* llevan adelante una serie de estrategias para lograr el desarrollo escriturario del quechua como un mecanismo de reivindicación de su condición de lengua oprimida. Estas estrategias

privilegian unas u otras formas de defensa y desarrollo de la lengua dentro de las posibilidades que les brindan las finalidades de los textos en cuestión.

4.2.2.2. *¿Imapaqtaq kay qillqasqari?: El desarrollo de la conciencia metalingüística y metatextual*

Como ya adelanté en el apartado 4.2.1.1., gran parte de los módulos están dedicados al desarrollo de la conciencia metalingüística y metatextual. Esto es claro en el Q8, el cual está todo él en función del desarrollo idiomático escriturario y la conciencia metalingüística. Se enfatiza el trabajo de reconocimiento de grafías, morfemas, etc. y si antes había una suerte de “disimulo” en el manejo del conocimiento propio, aquí se ve claramente que éste tiene como finalidad servir de base para la aprehensión escrituraria.

Las estrategias de desarrollo de la conciencia metalingüística y metatextual son variadas. En algunos casos se apunta al reconocimiento de grafías, como en Q4: 41 donde se presenta un trabalenguas para trabajar la distinción entre *qh* y *q'*. Se pide realizar varias actividades con estas dos letras-sonidos y se les llama “*phukuq sanampa*” [lit. ‘letra que sopla’] y “*t’uqyaq sanampa*” [lit. ‘letra que explota’], respectivamente. Igual objetivo persigue la actividad que se encuentra en Q8: 14: se hace un juego en el que se les asigna números a las letras. Luego se pide a los niños que se lean las letras y se pregunta cuáles son *explosivas* (*t’uqyaqjina*) y cuáles *aspiradas* (*phukuqjina*).

En otros casos, las actividades persiguen que el estudiante distinga los sufijos de la lengua; así, en Q6: 12-13 se pide encontrar sufijos en un texto y luego hacer un “tejido” de palabras.

Sin embargo, como ya adelanté también, el trabajo de desarrollo metatextual es el más fuerte en los módulos. Por ejemplo, en varios lugares del Q1, luego de la

presentación de una determinada actividad pedida por el texto, se encuentran preguntas como las siguientes:

¿Imataq qillqasqa kachkanmanri? ¿Imapaqtaq kanmanri? ¿Imatataq nichkanmanri? (Q1: 10).	¿Qué sería lo que está escrito? ¿Para qué sería? ¿Qué estará diciendo?
¿Imataq kay qillqasqari? ¿Imapaqtaq kanmanri? ¿Imamantataq qillqasqa kachkanri? (Q1: 19).	¿Qué sería este texto? ¿Para qué será? ¿Sobre qué asunto sería?
¿Imapaqtaq kay qillqasqari? ¿Imatataq nichkanmanri? (Q1: 26)	¿Para qué es este texto? ¿Qué estará diciendo?

Como se puede intuir, con estas preguntas los autores del módulo están buscando crear una conciencia metatextual; es decir, que el estudiante no sólo aprenda a leer y escribir sino a tomar conciencia textual, reconociendo diversos tipos textuales, su utilidad, lo que dice, lo que busca, etc.

Así mismo, se hacen ejercicios como definir palabras a partir de los vocabularios que se encuentran al final de cada número de módulo. Es el caso de Q7: 18-19 donde se espera que los niños definan *papa* y *uqa*.

4.2.3. El quechua “puro” de la RE y la relación quechua-castellano

Como se habrá podido ver, el quechua de los módulos apunta a la pureza lingüística acompañada de una actitud de tolerancia mínima en el uso del castellano. Conforme avanzan los números de los módulos los castellanismos se hacen más presentes por el lenguaje técnico que se usa. Sin embargo, los castellanismos ya empiezan a aparecer desde el Q1. En Q1: 26 hay un juego sobre vestir a un muñeco y ahí se usa *chumpa*, *pantalu*. Las dos palabras están resaltadas en negrita como enfatizando que se trata de préstamos del castellano.

Como ya se adelantó, los préstamos del castellano se los trabaja refonologizándolos, tanto en los módulos como en la serie *Chaski Aru*. Esto es un procedimiento normal en el desempeño oral de los hablantes y no parece ser un

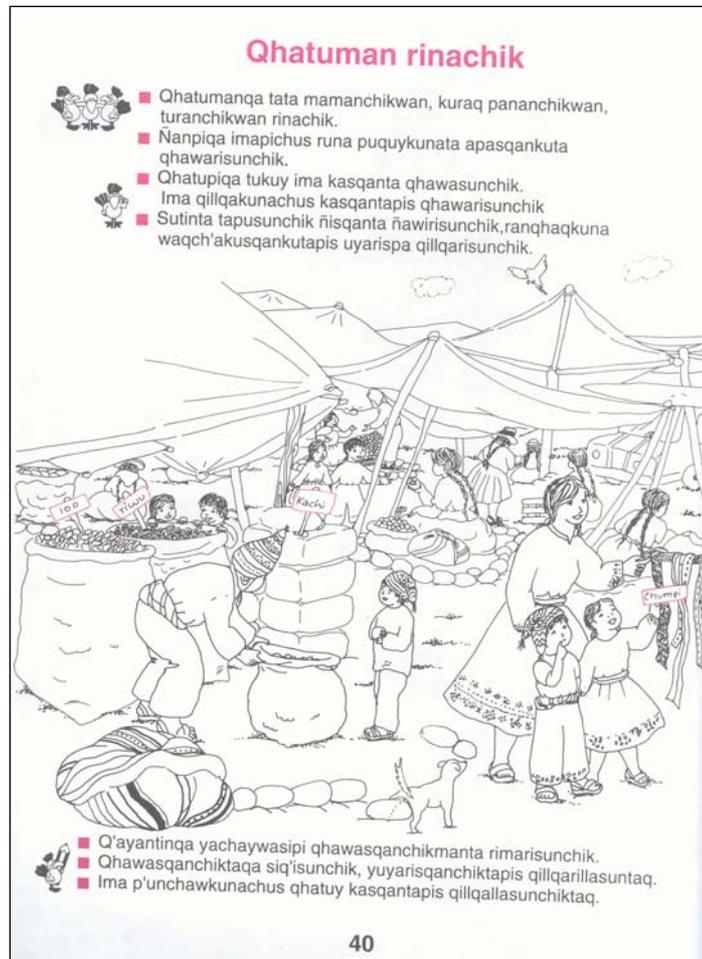
problema para ellos. En los textos de la Reforma, en cambio, funcionan como un mal menor al que hay que recurrir por no tener otra alternativa.

Es importante decir que la pureza lingüística también se trabaja en los ámbitos extralingüísticos: toda la representación de lo indígena se presenta sobre la base de un criterio de pureza. Ello se puede ver en la vestimenta de los dibujos, en el tipo de quechua en el que se escribe, en los esfuerzos de trabajar los elementos “propios” de la comunidad y los conocimientos previos de los niños, etc. Esto es sumamente interesante tratándose de módulos que expresan el tronco común de la Reforma, el cual, como ya dije, pretende ser intercultural y referirse a los conocimientos y destrezas que todos los bolivianos y bolivianas deben manejar; sin embargo, por ello mismo, están lejos de expresar realidades referentes, por ejemplo, a espacios intersticiales o a identidades de frontera (G. Anzaldúa, 1987; H. Bhabha, 2002; C. Walsh, 2001b) que permitan comprender el espectro de las interrelaciones culturales como algo “fluido, movable y dialéctico”, además de “ambivalente, contradictorio y conflictivo” (C. Walsh, 2001b: 8). En este sentido, los módulos de la RE apuntan más bien a una perspectiva multiculturalista en la que la diversidad se expresa de manera más radical, enfatizando en los separatismos y etnocentrismos (*ibíd.*).

En los *Qillqakamana* no cabe, por ejemplo, ni el lenguaje ni la vestimenta de los quechuas cochabambinos sumamente “contaminados” con lo occidental. Una muestra de lo dicho sobre la representación gráfica se puede encontrar en Q4: 40. Ahí se encuentra un dibujo sobre una feria en correspondencia con el título de la actividad (*Qhatuman rinachik* [Vamos a la feria]). Todos los concurrentes a la feria son indígenas. No hay un solo comerciante “externo”. Es como si se tratara de un mundo cerrado indígena.

Imagen N° 3

Representación gráfica de una feria en el texto *Qillqakamana*



A lo largo de esta sección he tratado de mostrar cómo se presenta y representa el quechua en los textos de la Reforma Educativa. En el apartado siguiente me centraré en el ámbito epistémico, en los mecanismos de uso y representación del conocimiento quechua al interior de los textos de la Reforma.

4.3. El conocimiento quechua en los textos de la Reforma Educativa

4.3.1. Conocimiento quechua y constructivismo

La Reforma Educativa boliviana no ha enunciado, en términos oficiales, una opción explícita por el constructivismo. Sin embargo, en varios pasajes del aparato legal se pueden encontrar huellas de esta opción tan implícita como real. Entre los objetivos y políticas de la estructura de organización curricular de la Ley 1565 se cuenta: “Estructurar y desarrollar una concepción educativa basada en la investigación, la creatividad, la pregunta, el trato horizontal, la esperanza y la *construcción del conocimiento*, en base a los métodos más actualizados de aprendizaje” (art. 8).¹⁶⁹ Así mismo, en los artículos 30 y 40 del D.S. 23950, en referencia a los objetivos de la educación primaria y secundaria, respectivamente, se dice:

Desarrollar en los educandos la actitud y el pensamiento científicos, la práctica investigativa y un permanente espíritu crítico y reflexivo que permitan la *construcción permanente del conocimiento*.

Desarrollar la *construcción permanente del conocimiento*, la actitud científica y tecnológica, la práctica investigativa, la capacidad creativa, el espíritu crítico y reflexivo y la adquisición de competencias que posibiliten la resolución de problemas, y la aplicación crítica y reflexiva de nuevos productos científico-tecnológicos que contribuyan a mejorar la calidad de vida.¹⁷⁰

Aunque sólo encontremos pistas de esta opción por el constructivismo en la normativa de la RE, no se puede dejar de afirmar que todo el horizonte técnico-pedagógico y curricular está marcado por esta concepción.

¹⁶⁹ Énfasis mío.

¹⁷⁰ Énfasis míos.

El constructivismo es una de las corrientes psicopedagógicas más aceptadas hoy en día en las distintas reformas educativas implementadas en Abya Yala. En buena parte, su aceptación viene dada por la crítica que establece contra el conductismo skinneriano que, llevado hasta sus últimas consecuencias, desconocería las capacidades de opción y decisión libre de los individuos (véase B. Gros, 2001).

Hay que ser conscientes que no hay un solo modelo constructivista; sin embargo, dos son las tendencias más ampliamente citadas de esta corriente psicopedagógica: el constructivismo genético de Piaget y el constructivismo social de Vigotsky. Considerados complementarios por muchos autores, ambos ofrecen perspectivas diferentes sobre la concepción del aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. Así, mientras para Piaget las etapas de desarrollo cognitivo son parte del programa inmanente de aprendizaje del niño, para Vigotsky hay un movimiento de fuera hacia adentro que configura la interacción cognitiva con el contexto sociocultural (I. Vila, 2001). Dada la importancia que el último autor le confiere al medio sociocultural como elemento fundamental en la construcción de aprendizajes, es este constructivismo el que más ha sido adoptado por programas educativos dedicados a poblaciones culturalmente diferenciadas, léase poblaciones indígenas.

El núcleo central del constructivismo social de Vigotsky, en el que se apoyan los programas de educación intercultural que siguen esta línea, es la idea de partir del conocimiento del niño como condición básica de aprendizajes realmente significativos y en conexión con la *zona de desarrollo próximo*, concepto de suma importancia dentro del aparato teórico vigotskiano (G. Sepúlveda, 1996). Dicho en otras palabras, la posibilidad de un conocimiento pertinente y significativo se da en cuanto éste parta del mundo de vida sociocultural del niño y en cuanto permita la ampliación de sus referentes a partir del campo de sus potencialidades cognitivas con la ayuda de un

experto. En esta dinámica, los “errores” son parte del proceso de aprendizaje antes que una traba para el mismo.

El equipo que elaboró los módulos tuvo una primera fase de formación en dicho enfoque con el aporte y la participación de expertos en la temática venidos desde Chile, España, Francia. Así lo afirma explícitamente Adán Pari: “Uno de los marcos que teníamos ahí ya a nivel técnico pedagógico era que se debía cambiar este proceso de la educación a través de un enfoque constructivista” (Adán Pari, diálogo, 18-01-07). Al parecer, durante esta primera etapa, que dura unos dos o tres años, se acepta lo que proponían los “expertos”. Ello ocurre porque los técnicos indígenas originarios que forman el equipo técnico que da el primer impulso a la RE, ven en la propuesta de constructivismo una serie de bondades en consonancia con su concepción educativa indígena. Aspectos como la noción de lectura (no se lee sólo las letras sino el contexto), el aprendizaje bilingüe y significativo, el aprendizaje grupal de inter pares, etc. (Adán Pari, diálogo, 18-01-07) son parte de una “coincidencia” teórica y conceptual entre las propuestas del constructivismo y las búsquedas reivindicativas epistémicas de los técnicos indígenas originarios involucrados en la RE. La apuesta, entonces, camina por el beneficio pedagógico que se obtendría de la EIB a partir de dicho enfoque constructivista: “Esa primera etapa para mí mismo fue una cosa muy clara de que aquí había una cuestión pedagógica de mejorar la educación. Ése era el propósito y que la EIB podía mejorar la educación en el caso de los pueblos indígenas mediante el uso de la lengua materna y otras cosas más” (Adán Pari, diálogo, 18-01-07).

No me puedo detener aquí en el análisis de las implicaciones que tiene un enfoque psicologicista en la educación y la pedagogía. No obstante, no puedo dejar de mencionar la crítica ofrecida por Tomaz Tadeu da Silva (1999) quien plantea, desde la separación disciplinaria, la distinción entre los roles y funciones de la pedagogía y la

psicología, ubicando el constructivismo dentro de esta última y criticándolo como mecanismo de control del individuo. Él muestra cómo la influencia de la psicología en la pedagogía implica una despolitización de la educación. Y es que la psicología trabaja sobre un esquema de individualización que se puede resumir en *conocer para controlar*. La pedagogía, en cambio, tendría que atender al papel que juega la educación y la escolarización en los complejos contextos sociales, económicos y políticos de las sociedades contemporáneas. Según Tadeu da Silva, el constructivismo, como parte de la psicología educativa, no tiene nada que aportar a la teoría del currículo, ya que ésta se interesa por preguntas del tipo ¿qué enseñar? ¿para qué y por qué enseñar? antes que ¿cómo enseñar? ¿cómo aprender? o ¿cómo se debe aprender? La pedagogía trabajaría, en tal sentido, sobre implicaciones éticas, filosóficas y políticas, y no sobre técnicas del individuo, como ocurre con la psicología.

En el caso de los módulos, los postulados centrales del constructivismo social se expresan mediante algunos mecanismos que se pueden resumir en los siguientes:

- Actividades metacognitivas
- Actividades que tienen como punto de partida el conocimiento del niño
- Actividades que buscan vincular el conocimiento escolar con el conocimiento comunitario

Desarrollaré cada una de estas estrategias constructivistas expresadas en los módulos

4.3.1.1. Actividades metacognitivas

El trabajo metacognitivo en los módulos es permanente. Siempre de manera ilustrativa, muestro el caso de Q8: 16. Luego de varias actividades articuladas a la temática del maíz, se pide que los niños y niñas comparen sus escritos para enriquecer

su bagaje lingüístico. Y a continuación se plantean una serie de preguntas que invitan a reflexionar sobre lo realizado.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- <i>Qillqasqanchikta ¿imapaqtaq tinkuchinchik?</i>- <i>Chimpapurashqanchik ¿imapitaq yanapawanchik?, ¿imatataq yachachiwanchik?, ¿imatataq sut'inchawanchik?</i>- <i>Jinallataq kay qallariy watapi qillqasqanchikta kunan qillqasqanchikwan tinkuchinchikman.</i>- <i>Chay chimpapuray qillqakunapi ¿imatataq qhawanchik?</i> | <ul style="list-style-type: none">- Nuestros escritos, ¿para qué los juntamos?- Lo que hemos comparado, ¿en qué ayuda?, ¿qué nos enseña?, ¿qué nos aclara?- Así mismo, relacionemos lo que hemos escrito al inicio del año con lo que hemos escrito ahora.- ¿Qué vemos en esta comparación de textos? |
|--|--|

Por otro lado, aunque ya me he referido a la identificación de errores en términos de manejo lingüístico, quiero ahora destacar que estas actividades también funcionan a nivel metacognitivo; es decir, como un mecanismo que permite tomar conciencia del conocimiento adquirido escolarmente. Por ejemplo, en Q5: 25, como en otros lugares de los módulos, se pide al niño que se fije en los errores cometidos en diversas actividades y también en la búsqueda de las causas de esos errores.

Finalmente, sobre este punto, hay que decir que la pedagogía de la pregunta está omnipresente casi en cada página de los módulos. Ésta intenta ser motivadora de diálogos, investigación y, en general, de aprendizaje, en consonancia con el afán constructivista de los textos. Sin embargo, lo que logran es reproducir el mecanismo verbalista de la escuela.

Como mostraré luego, varias etnografías (M. Cartes, 2001; F. García, 2005; J. Taish, 2001) enfatizan el hecho que el aprendizaje andino, familiar y comunal, está mediado por largos momentos de silencio en los que el *aprendiz* hace su propio proceso de aprehensión de una determinada técnica o habilidad. Estos aprendizajes extraescolares no tienen como centro el verbalismo interrogativo ni la narración *docente* que busca explicar la realidad para luego aplicarla. En este sentido, la pedagogía de la

pregunta omnipresente en los módulos de la Reforma, más que lograr las condiciones necesarias para *construir* el conocimiento, en realidad, reduce el aprendizaje a un factor cognitivo verbalista.

4.3.1.2. Actividades que tienen como punto de partida el conocimiento del niño

Fiel al espíritu constructivista con el que están hechos los módulos, hay que decir que efectivamente hay un esfuerzo constante por partir del conocimiento previo y propio del niño y la niña. En general, el título de cada unidad busca ser motivador desde el conocimiento local. Esto se puede ver en las nociones de derecho e izquierdo que se trabajan a partir de la forma como se hace el riego en las comunidades (véase Kh1: 31), por ejemplo.

No obstante lo dicho, la primera página del primer módulo de lenguaje (Q1: 2) empieza con la pregunta “*¿Imatataq yachaqasunchik?*” y la respuesta se refiere a aquello que quisiéramos hacer en la escuela (conocerla, saber cuáles son los nombres de los compañeros, escribir los nombres, hacer canciones, etc.). Aquí no aparece el conocimiento previo del niño y de su entorno; se trata de un conocimiento nuevo que es “de” la escuela.

Por otra parte, es necesario decir que si bien en general se tiene como punto de partida el conocimiento del niño y la niña, éste trabaja como una suerte de pre-texto para articular una finalidad funcional al conocimiento occidental (véase, por ejemplo, Kh5: 34-35). En varios lugares de los módulos hay una subsunción de los conocimientos locales al conocimiento escolar, de tal manera que aquéllos parecen como si el niño y la niña los estuvieran aprendiendo por primera vez gracias a la escuela. En Q1: 13 hay una actividad o subunidad que se llama “*Ayllunchikniqta purimunachik*” [Caminemos por nuestra comunidad]. Ahí se pide que los niños vayan a la comunidad a ver quiénes viven, qué animales se crían y cómo son las casas. Luego,

se pide que se converse sobre lo visto y que se escriban los nombres de todo lo visto en una hoja. Lo interesante aquí es que desde la escuela se sale a conocer el mundo propio. Es como si nada existiera antes de que la escuela lo nomine, le dé la posibilidad de existir; las cosas sólo existen cuando se conocen desde la escuela. Obviamente aquí hay un sutil mecanismo de subordinación de los conocimientos pre-escolar y extra-escolar, así como una entronización del conocer *legítimo* y *válido*: el de la oficialidad que ofrece la escuela.

Tomando otro ejemplo, en Kh3: 14 se encuentra como título de la subunidad “*Urqukunaqa chakrata qhawarinku*” [Los cerros miran la chacra]. Luego se pregunta por los nombres de los cerros que conocemos, qué cosas sabemos de ellos, qué relatos conocemos, etc. Después de ello viene lo central de cara a los objetivos del texto: se pide dibujar los cerros, decir qué figuras parecen, cómo llamaríamos a las figuras que semejan los cerros, con cuántas líneas se hace un triángulo, etc. Finalmente, se retoma el “conocimiento propio” con la pregunta: “*¿Imaptintaq urqukuna chakrakunata qhawarinku?*” [¿Por qué los cerros miran los sembrados?] Y, finalmente, un anciano con un globo de diálogo que dice “*Pachamamaqa mikhuyta jaywariwanchik*” [La madre tierra nos provee la comida].

Lo propio puede decirse de la tercera unidad del Kh8 (“*¿Imaynataq kay wata kanqa?*” [¿Cómo será este año?]), donde se trabaja el interesante tema de la predicción climática. Aquí también, como en el Periódico Conosur *Ñawpaqman* (véase Cap. 5), se muestra que la naturaleza es la que comunica la futura situación del tiempo:

Suyunchikpi, ¿ima uywakunataq, ima mallkikunataq allin wata kananta willariwanchik? (Kh8: 30).

En nuestra región, ¿qué animales, qué plantas nos avisan que será un buen año?

El problema es que, después, nuevamente ese conocimiento aparece teleologizado hacia la escuela:

Tatanchikta imakunatawanchus qhawarinata tapurikunachik, chaymantaqa yachaywasipi tukuywan rimarimunachik (Kh8: 30).

A nuestro papá preguntémosle con qué se puede mirar el tiempo; luego, en la escuela, conversemos sobre esto entre todos.

Planteo que, en general, el conocimiento propio del niño y de la niña aparecen funcionalizados hacia la escuela; siendo más precisos, habría que decir que, en realidad, dicho conocimiento queda funcionalizado al objetivo de la escrituralización escolar (véase Q1: 9; Q2: 2-13; Q3: 29). Por ejemplo, toda la tercera unidad del *Qillqakamana* 2 (Q2: 24-35) habla sobre pastoreo y animales pero, nuevamente, todo ese conocimiento está en función de la lectoescritura: escribir los nombres de los animales que se sabe pastar. Así mismo, cuando se habla del *waqaylli*, un tipo de “lamento” que hacen los niños pidiendo agua en tiempos de sequía (véase Q3: 45), se enseña a los niños el *waqaylli* a través de un texto; se busca su aprendizaje a través de la escritura y no mediante el aprendizaje interpersonal comunitario como ocurre normalmente. O el caso del Q4: 4 en el que se dice a los niños que, para el dibujo que deben hacer, vayan a ver los sembradíos de un comunario:

Siq'illapaqtaq, masinchikpa chakrankuta qhawarimunachik. ¿Imapitaq chakranchikjina? ¿Imapitaq waqjina?

Para el dibujo, vayamos a ver el sembradío de nuestro compañero. ¿En qué se parece a nuestro sembrado? ¿En qué es distinto?

Como en los otros casos mencionados este conocimiento está en función de la escrituralización del niño.

Como decía, el conocimiento propio que va apareciendo en los módulos parece un pretexto para la finalidad última que es la escrituralización del niño. Es como si por un lado fueran los contenidos y por otro las prácticas y actividades que tienden a

la escrituralización. Esto se puede ver en el Q7: 27-30 donde el conocimiento acerca de la diarrea está permanentemente acompañado, en la parte inferior del módulo, con actividades vinculadas a la escritura.

En fin, en frecuentes casos el conocimiento propio pregonado por el constructivismo no es otra cosa que un proceso de banalización del mismo. En Q2: 28, luego de que los niños han hecho una maqueta sobre los lugares de pastoreo, se les pide que identifiquen la comida que come cada tipo de animal (en la imagen hay un burro comiendo *chhala* de maíz, una gallina comiendo maíz y una oveja comiendo huesos), se les pregunta cuál de estos animales se está equivocando en la comida como si fuera un conocimiento absolutamente desconocido para un niño campesino originario.

4.3.1.3. Actividades que buscan vincular el conocimiento escolar con el conocimiento comunitario

El principio constructivista de que el aprendizaje debe partir del conocimiento del contexto del educando se concreta en varios pasajes de los módulos y de la serie *Chaski Aru*, buscando articular el conocimiento escolar al conocimiento comunal.

En el caso de los textos *Chaski Aru*, ya señalé que varios de ellos tienen una sección específica en relación al conocimiento “propio y tradicional” y a la tecnología “tradicional” andina. Estos conocimientos son mostrados en la serie como una búsqueda de recuperación y revaloración de los mismos. Creo necesario mostrar algunos ejemplos en esta vía:

En SQ: 53 hay una página dedicada a los conocimientos que tenían los *mayores* de las comunidades. Se refiere, sobre todo, a los andenes, a la predicción climática y a la medicina tradicional. Se dice, por un lado, que hoy en día ya no se valoran esos conocimientos: *Ñuqanchiktaq tukuy chaykunata mana chanincharinchikchu* [Nosotros ya no valoramos todos esos conocimientos]; por otro

lado, se plantea que festejemos o aplaudamos dichos conocimientos: *Kay pisillawanraq apuskikunap yachayninkuta qhawarinchik... Sunqunchik qhallallarinanpaqjina manachu?* [Hemos visto todavía muy poco del conocimiento de los antepasados. Es como para hacer alegrar nuestros corazones, ¿no es cierto?].

En SQ: 19-20 se habla de las patillas, la *chakit'aqlla* y los *suk'aqullus*. En el caso de las patillas se dice cómo hacerlas, su utilidad y beneficios. También se dice que hoy en día ya no se cuida la Pachamama como antes y los indígenas-campesinos están buscando mejores tierras. Sobre la *chakit'aqlla* se dice que es una herramienta antigua, de antes de la llegada de los españoles, al tiempo que se indica cómo hacerla. Lo propio en referencia al *suk'aqullu*, indicando la forma de hacerlo y los beneficios que trae.

Transcribo una de estas presentaciones:

Chakit'aqlla

Niraq kastilla runakuna Qullasuyuman chayamuchkaptinku, apusnchikkunaqa chakit'aqllawan jallp'ata llamk'aq kanku. Chaytaqa ajinata wakichisqanku: juk chiqan k'aspita jap'inayuqta ruwasqanku, ñawpan chaypitaq chakiwan sarunapaq churasqanku, ajinamanta tukukuyninpi q'awchi nisqata watasqanku, jallp'a ukhuman yaykunanpaq kallpawan saruptinku.

Chakit'aqlla

Antes de la llegada de los españoles al *Qullasuyu*, nuestros antepasados trabajaban la tierra con *chakit'aqlla*. Así se la preparaba: se buscaba un palo recto que sirva para agarrar; delante se ponía otro palo para apoyar el pie; en el extremo se amarraba con una goma y se pisaba con fuerza para que entre a la tierra.

En RQ: 38 hay una sección titulada *Ñawpa ruwaykuna* [Las prácticas antiguas] que se refiere al *ayni* en el trabajo. Allí se explica en qué consiste dicha práctica cultural; es interesante la confesión de que el taller que se encuentran realizando los maestros sea el espacio que les ha permitido la apropiación o concienciación de dicha práctica ancestral.

Kay tallirpi qhawarisqaykuman jina, kay ayni nisqaqa waliq kachkan munaykumantaq mana chinkananta, astawan munaykuman jatunyananta, imaraykuchus kay ruwayqa waqchakunata yanapan.

En nuestra opinión, en este taller hemos visto las bondades del *ayni* y que no se debe perder, más bien quisiéramos engrandecerlo porque es una práctica que ayuda a los pobres.

En RQ: 56 existe una página claramente dividida en dos columnas, en la primera se hace mención a la medicina de las grandes ciudades y en la segunda se encuentra lo referido a las medicinas tradicionales o del campo.

Kampupi jampiykuna

*Llaqtamanta nisqaqa, kampupiq
jampikunchik qhurakunallawan, imaynachus
ñawpa runanchik jampikuq kanku ajinata.
Wak runakuna manañ kay laya jampiykunata
munankuchu; imaraykuchus jatun llaqtaman
rispa tukuy kawsayninkuta chinkachiyta
munanku.
Kampu jampikunaqa may sumaq kachkan,
chayqa mana ni machkha qullqipa, chantapis
sumaqa ukhunchikta llimphuchawanchik
kallpachaqanchik ima.
Wawakunatapis yachachinanchik tiyan kay
laya jampikunamanta, jinamanta paykunapis
sumaqa apaykachayta yachanankupa.
Chay mana allin kaqkunatataq mana
apaykachanankuchu tiyan.
Ajinamanta ñawpa runakunap jampikunata
kawsayninta ima yuyallasunpuni.*

Medicinas del campo

Habiéndonos referido a la ciudad, en el campo nos curamos sólo con hierbas, tal como nuestros antepasados se curaban.
Algunas personas ya no quieren esta clase de medicina porque yendo a la gran ciudad quieren hacer perder su cultura.
La medicina del campo es muy buena, ésta no cuesta nada; y, además, nos limpia todo nuestro cuerpo y nos fortalece.
Tenemos que enseñar a nuestros hijos esta clase de medicina; así, ellos también sabrán utilizarla bien. Las otras cosas malas no deben manejarlas.
De esta manera, recordaremos su medicina y su cultura de los antepasados.

En RQ: 86 existe una breve descripción del procedimiento que se realiza para la siembra del *tarwi*. Además de sintéticas explicaciones de los usos medicinales que tienen la manzanilla, la hoja de coca y la *wira wira*.

En RQ: 43 al 45 existen tres páginas completas de recetas de comidas y bebidas tradicionales: *phisara, phiri, lakayuti misk'i, khuchi aycha, lawa uchu, jawas uchu, riwu uchu, chayru, uchuku, quwi uchu, aqha ruwanapaq*. En cada una de las recetas se indica los ingredientes y el procedimiento a seguir en el preparado.

En RQ: 46 hay dos textos que refieren a la preparación y realización de tejidos e hilados tradicionales; no obstante, las indicaciones son muy generales. Adicionalmente se indica que en muchos lugares las mujeres ya no realizan la práctica de ese tejido tradicional, que la mayoría de las personas ahora compran frazadas hechas.

*Wakin ayllupiq manaña warmikuna
phuchkayta chanta k'antiyta nitaq
awankuñachu. Ruwasqa phullillataña
rantikunku.*

En algunas comunidades las mujeres ya no hilan ni tejen. Compran frazadas hechas.

Como se ve, los *Chaski Aru* dedican tiempo y espacio al rescate, valoración y presentación de los conocimientos tradicionales que podrían considerarse como los más “propios” de las comunidades. Se trata de un esfuerzo de “recuperación” de conocimientos y prácticas poco productivos en las comunidades o en proceso de “erosión” epistémica.

En los módulos de la Reforma, la vinculación de estos conocimientos “tradicionales” con la escuela es más explícita ya que se pide que todas las actividades realizadas (dibujos, figuras de barro, escritura de nombres, etc.), en cada número de módulo, sean mostradas a los padres y madres de familia mediante exposiciones escolares. En este sentido, la escuela busca legitimar el conocimiento que transmite a los niños y niñas ante la familia y la comunidad (véase, por ejemplo, Q1: 42-43). Sin embargo, en este caso dicha devolución está casi siempre mediada por la escrituralización que aprehenden los niños y niñas. Por ejemplo, en Q4: 49 se pide que lo aprendido y sistematizado durante el módulo sea llevado a casa y leído a los padres. De tal modo que el conocimiento escolar queda estrechamente articulado a la escritura al punto que podría afirmarse que lo que se conoce se escribe y lo escrito es conocimiento. En Q3: 15 se ve claramente que lo aprendido tiene sentido en cuanto es escrituralizado. Se pide que se escriba sobre los cantos, las herramientas, la producción y los temas y actividades trabajados durante la unidad.

Así mismo, en Q8: 17 se pide a los estudiantes que pregunten a la gente de la comunidad que hace chicha cosas como:

¿Imapaqtaq aqhakun? ¿Imaraykutaq?
 Aqhanapaqqa, ¿imakunataq kanan tiyan?
 ¿Imayna sarawantaq aqhakun?
 ¿Imaynatataq aqhayta qallarikun,
 imaynatataq tukuchakun?

¿Para qué se hace chicha? ¿Y por qué?
 Para hacer la chicha, ¿qué cosas debe haber?
 ¿Cómo se hace la chicha con el maíz?
 ¿Cómo se inicia el proceso de hacer chicha y
 cómo se termina?

Aquí también, el objetivo final es la escrituralidad a partir de la entrevista realizada a una persona que hace chicha.

El título de la unidad 3 del *Qillqakamana* 1 (Q1: 22) dice “*Ukhunchikwan pukllarinachik*” [Juguemos con nuestro cuerpo] y ahí se dice lo que se va a aprender en la unidad: varias cosas referentes al cuerpo humano. Como siempre se dice que se va a escribir los nombres de las partes del cuerpo. En Q2: 3 se pide a los niños que vayan donde los padres y les pregunten sobre cómo era la comunidad antes; en Q2: 4 ese conocimiento debe ser escrituralizado. En Q3: 14 hay una planificación de la producción de la comunidad; pero la hacen por escrito los chicos de la escuela y en un cuadro de planificación.

Creo conveniente transcribir y describir toda una sección que ayude a comprender cómo se articula el conocimiento quechua al proceso de escrituralización escolar. En Q4: 5 se encuentra como título: “¿*Aymuray pacha qayllapiñachu?*” [¿Ya está cerca el tiempo de cosecha?]. Luego hay un punteo con lo que sigue:

- ¿*Imaynapitaq aymuray pachaña kasqanta yachasunmanri?*
 - *Machulakunata tapurimunachik. ¿Imatataq tapusunchik?*
 - *Tapuy qillqata qillqarinachik.*
 - *Ruwanapaqqa imaynatachus 3 kaq Qillqakamanap 5 raphinpi ruwasqanchikta qhawarimunachik.*
 - *Sapa jukninchik ñiwasqanchikta qillqasunchik.*

¿Cómo sabríamos que ya es tiempo de cosecha?
 Preguntemos a los ancianos. ¿Qué les vamos a preguntar?
 Escribamos un cuestionario.
 Para hacerlo, consultemos cómo hemos hecho nuestro trabajo en el tercer *Qillqakamana*, página 5.
 Escribamos lo que hemos dicho cada uno de nosotros.

Luego de este punteo se encuentra un dibujo en el que un mayorcito de la comunidad está explicando cosas a dos niños que se encuentran al aire libre tomando apuntes (uno, echado boca abajo y otra, sentada). Luego viene el siguiente punteo:

- *Raphiypiqa machulamanta musuq simikuna yachaqsqayta qillqani.*
- *Qillqasqayta ñawirispá, ñawirispá allincharini. Munaspaqa yachachiqwanpis, masiykunawanpis yanapaysichikuni.*
- *Mana aymuray pachapi puquyta juqharispaqa, ¿imananmantaqri?*

Escribo en la hoja las nuevas palabras que he aprendido del anciano.
Leyendo mi texto lo mejoro. Si deseo me hago ayudar con mi profesor y con mis compañeros. Si no se cosecha en el tiempo respectivo, ¿qué pasaría?

La actividad sigue, con variantes, en la siguiente página. En Q4: 6 se plantea que los niños hagan *q'uwar*¹⁷¹ con un mayorcito y que aprendan el para qué, el cómo, lo que hay en la *q'uwa*, etc. Y luego, lógicamente, se pide escrituralizar dicho conocimiento. Transcribo el texto:

- *¿Imatataq aymurayta qallarínapa ruwasunchik? ¿Imapaqtaq chakranchikta q'uwachisunchik?*
- *Chakranchikta q'uwananpaq machulata aynikamunachik.*
- *Imaynatachus q'uwarinqa qhawasunchik.*

¿Qué vamos a hacer para comenzar la cosecha? ¿Para qué vamos a hacer *q'uwar* en nuestros sembríos?
Le pediremos al anciano que *q'uwe* nuestros cultivos.
Veamos cómo realiza la *q'uwa*.

Luego del dibujo respectivo, aparece en la misma página:

- *¿Wakichisqa q'uwapi imakunataq tiyan?*
- *Sutinkunata raphichapi qillqanachik.*
- *Kikin kikin sanampamanjina raphichakunata tantanachik.*
- *Chay raphikunawantaq ñawiriyman pukllanachik.*
- *¿Imaptintaq pachamamaman qaranchik?*

¿Qué cosas hay en el preparado de la *q'uwa*?
Escribamos en la hoja sus nombres.
Reunamos las boletas iguales de acuerdo a las letras.
Juguemos leyendo con esas hojitas.
¿Por qué le ofrecemos a la pachamama?

¹⁷¹ La *q'uwa* es un ritual de agradecimiento y ofrenda a la Pachamama que se realiza en las comunidades andinas y en algunas ciudades de Bolivia. No encuentro una traducción apropiada en castellano; por ello, utilizo el mismo término quechua.

Nótese, nuevamente, cómo se da el proceso en el que el conocimiento pareciera tener validez sólo cuando se da desde la escuela, para los fines lectoescriturarios de la misma y bajo la lógica analítica del conocimiento “occidental”.

Un ejemplo más sobre este mecanismo de funcionalización de los conocimientos comunales a los fines escriturarios. En Q7: 37 se presenta como título de la página “*Kallawayakunamanta*” [Acerca de los kallawayas] y viene a continuación un diálogo entre el niño (Waskar) y el Jatun Tata (sin nombre).

JT. - ¡Waskar! Jamuy, ari. Kunanqa kallawayakunamantañataq rimarisunchik.
W. - ¿Kallawayakunamanta ñinki? ¿Pikunataq kankuri?
JT. – Kallawayakunaqa jampiq runa kanku. Paykunaqa qhurallawan runata jampinku. Jinamanta tukuy chiqaniqta jampisqa purinku.
W. - ¿Maymantataq kanku?
JT. – Charazani llaqtamanta. Charazaniqa Chukiyawu llaqtap janapninpi.
W. - ¿Chukiyawu llaqtapi? ¿mayniqpitaq chayri?
JT. – Manachu yachaywasiykiipi yachachiqniyki riqsichisunki.
W. - ¡Manaraq! ¡Kunanma tapurisaqqa! ¡Q'ayakama, jatun tatay!

JT. ¡Waskar! Ven, pues. Ahora vamos a hablar de los kallawayas ya también.
W. ¿De los kallawayas dices? ¿Quiénes son pues?
JT. Los kallawayas son curanderos. Ellos curan a las personas con hierbas. Así, caminan por todo lado curando.
W. ¿De dónde son?
JT. De Charazani. Charazani queda en las alturas de La Paz.
W. ¿En La Paz? ¿dónde es eso?
JT. ¿Acaso no te ha enseñado el profesor en la escuela?
W. No todavía. Ahora mismo le voy a preguntar. Hasta mañana abuelo.

Es importante notar que el texto sugiere que quien debe conocer y enseñar sobre los kallawayas es el maestro de la escuela. Luego, hay una ilustración en la que un hombre está en cama tomando un mate y un kallawayaya está a su lado con una *ch'uspa* [pequeña bolsa tejida] de la que está sacando unas yerbas. A continuación vienen una serie de preguntas y actividades por hacer:

- *Waskarwan jatun tatanwan rimasqankuta ñawirispaga t'ukurinachik.*
- *Iskayninkumanta, ¿mayqintaq tapun? ¿chay “tapuq rimayqa” imayna tuyruwantaq qillqasqa kachkan? ¿Mayqintaq “ayawya rimaywan” rimarin? Chay ‘ayawya rimayqa’,*

Leyendo, pensemos en lo que han conversado Waskar y el abuelo.
- De los dos, ¿quién pregunta? Esas “preguntas” ¿con qué signos están escritos? ¿Quién habla con admiración? ¿Con qué signo se escribe esta admiración? Muéstame.

*¿imayna tuyruwantaq qillqasqa kachkan?
Rikuchiway.
- Chay rimasqankullamantataq sapa
jukninchik p'anqanchikman "ari ñiy rimayta"
thallinachik, chay rimaytataq "mana ñiy
rimayman" tkrachinachik.
- Jinallataq munasqanchik rimaykunawan
ruwanachik.*

- De eso que han hablado, en nuestro cuaderno, convirtamos cada uno esas oraciones en afirmativas; luego, convirtámoslas en oraciones negativas.
- Hagamos lo mismo con las palabras que queramos.

Toda la riqueza de información que podría derivarse de las prácticas y conocimientos de los kallawayas termina reduciéndose a ejercicios gramaticales de identificación de tipos de oraciones.

De esta manera, aparte de funcionalizar el conocimiento comunitario a la lectoescritura, se crea una suerte de ficcionalización del aprendizaje comunal, se crea la ilusión de un aprendizaje comunitario cuando en realidad es la escuela, a través del módulo, la que enseña. Me explico: en frecuentes ocasiones pareciera que el agente epistémico representado en los módulos es un miembro experimentado de la comunidad, pero de lo que se trata es del uso de esta representación a fin de que sea la escuela el verdadero agente epistémico. Esto se puede ver en el Q7 donde hay varios pasajes que muestran esta ficcionalización de la agencialidad epistémica.

En Q7: 28 un niño le pregunta a un *mayorcito* qué hay que hacer para no tener diarrea y como respuesta se pone en labios del *mayorcito* una serie de recomendaciones de la "sanidad o salubridad occidental":

*Mikhuykunataqa allinta mayllanayki tiyan,
chantapis sumaqllatataq waqaychanayki tiyan.
[...] ch'uspi mana tiyaykunapaqqa wasiykita
llimphuta jap'inayki tiyan, mikhunapaqqa
makiykita sumaqta mayllakunayki tiyan,
mikhuyta tukuspataq mayllakunallaykitaq
tiyan, ari. [...] Chantapis t'impusqa
yakutapuni upyanayki tiyan. Ama ch'ichi
mikhuyta manataq p'usqu mikhuyta
mikhunaykichu tiyan. Ama q'umir ruruta,
ismusqa rurutapis mikhunallaykichu tiyan.*

Hay que lavar bien los alimentos, luego hay que guardarlos bien. Para que no haya moscas tienes que limpiar bien la casa, para comer tienes que lavarte bien las manos. Igualmente, después de comer tienes que lavarte bien las manos. Luego, tienes que tomar siempre agua hervida. No debes comer comida sucia ni dañada. Tampoco debes comer fruta verde ni fruta podrida.

Cuando digo que se trata de consejos de la salubridad occidental no pretendo afirmar que muchas de estas prácticas no se realicen en las comunidades quechuas, sino que es muy difícil pensar que un anciano de la comunidad recomiende este tipo de prácticas a manera de consejos descontextualizados.

En la siguiente página ya se encuentra el conocimiento “occidental” de forma explícita: el niño le dice al anciano cómo le han enseñado a curar la *q'ichalira* [diarrea] en la escuela: la enfermera vino y les enseñó a preparar suero oral, mediante la siguiente fórmula: dos cucharillas de azúcar, una de sal, un litro de agua... De esta manera se busca transmitir la ficcionalidad de que el conocimiento del mayorcito es un conocimiento comunal mientras el del niño es el aprendido en la escuela. En realidad, ambos conocimientos se originan en la escuela. En la página siguiente, la madre le enseña al niño cómo preparar el suero oral “comunal”: con pan quemado seco y duro, una cucharilla de arroz tostado en un litro de agua; después se debe agregar una cucharilla de sal, un poco de anís con canela y dos cucharillas de azúcar. Este preparado se lo debe servir caliente al enfermo.

En las siguientes páginas continúa la trama “interepistémica”. En Q7: 31-32 se alterna el conocimiento del mayorcito sobre la tos (p. 31) con el conocimiento que le ha dado la escuela al niño sobre el cuerpo y la mente (p. 32). Así mismo, en Q7: 36 un niño le “enseña” a un anciano de la comunidad cómo hacer jabón de quinua, de tal manera que la escuela también sirve para enseñar el conocimiento tradicional a los expertos del conocimiento tradicional.

Se puede ver también la segunda unidad del Q7, la cual se va desarrollando con la participación-diálogo de un anciano de la comunidad y un joven estudiante. La unidad tiene por título “*Unquykunamanta*” [Acerca de las enfermedades] y lo interesante es que el anciano le va enseñando distintos aspectos de las enfermedades, las

medicinas, las plantas medicinales, etc. al niño (aunque claro, el niño frecuentemente le contrapone o complementa el conocimiento del anciano con el conocimiento escolar) pero en realidad quien lo está haciendo es la escuela, a través del módulo, la cual se arroga la representatividad del anciano.

La interacción entre el anciano y el niño, termina en Q7: 46. El anciano le dice al niño: “*¡Waway yachaqachkasqaykimanta kusikuni! Willariwaq jamullankipuni, ari*” [Hijito, me alegro por lo que has aprendido. Me vas a avisar cuándo vas a venir, pues]. Y el niño responde: “*¡Ari, jatun tatay! ¡Jamullasaqpuni! ¡Tinkunanchikkamaaaaaa!*” [Sí, abuelito, Voy a venir. Hasta luegooooo].¹⁷² De esta forma queda la idea de que quien ha enseñado es el anciano cuando, nuevamente, quien lo ha hecho es la autoridad escolar a título de él.

Varias etnografías de los aprendizajes comunitarios indígenas, en general, y andinos, en particular, muestran que la socialización de conocimientos “locales” se da en tiempos y espacios específicos de producción y reproducción cultural. Así, tanto narrar un cuento (B. Mannheim, 1999b) como tejer y aprender a hacerlo (M. Castillo, 2005) tienen un momento y lugar apropiados. El aprendizaje andino e indígena está basado en la pedagogía de “aprender haciendo” en un contexto concreto de producción y reproducción epistémica (M. Cartes, 2001; M. Castillo, 2005; F. García, 2005; M. Navarro, 1999; J. Taish, 2001); entonces, por contrapartida, no se trata de comprender una determinada práctica a partir de una explicación verbal para luego aplicarla. Se trata de un aprendizaje que, movido por el requerimiento personal y social, por la relación etárea con los roles familiares o por el gusto de aprender, no puede estar desconectado de la cotidianidad de la familia y la comunidad.

¹⁷² Aquí hay un rasgo de conexión de la escritura de los módulos con la oralidad, expresado en el alargamiento vocálico. Este recurso gráfico, mínimamente presente en los módulos, como veremos, se encuentra, en cambio, con relativa facilidad en el Conosur (véase 5.2.3.5.).

En conclusión, referente a este apartado, me ha interesado mostrar cómo, en la EIB en general y en los módulos en particular, habría una suerte de epistémica de transición a la manera del bilingüismo de transición que la Reforma Educativa pretende erradicar. Es decir, bajo el membrete de constructivismo, el conocimiento propio y local se pone en función del proyecto de escrituralización, escolarización y, en general, de occidentalización.

4.4. ¿Tejiendo textos? Escritura y tejidos andinos

Luego de haber visto las formas de funcionalización del conocimiento propio comunal a la escolarización vale la pena ver y pensar el tema de la escritura desde las reglas de juego de la textualidad andina. En esta perspectiva, quiero reflexionar la importancia de los tejidos andinos como una forma de textualidad y ver las conexiones que se han planteado en su relación con la escritura alfabética occidental. Luego de ello presentaré un par de ejemplos para ver cómo se muestra o recoge esta textualidad en los módulos.

Recordemos lo que he planteado en el primer capítulo en el sentido de reformular la concepción de escritura a partir de la experiencia del *kipu* y la articulación de las textualidades andinas con la escrituralidad alfabética colonial. En tal sentido, planteo que habría que pensar la escritura desde las posibles interacciones de la voz con distintos tipos de templetas, no necesariamente referidos a la arcilla, el papiro, las tabillas de madera, etc., como comúnmente se hace en la recuperación histórica de la escritura alfabética de occidente.

Lo dicho tiene que ver con la propia etimología de *texto*, la cual tendría su base en la idea de entrelazar y tejer (D. Arnold y J. Yapita, 2000: 14; W. Mignolo, 1995: 8; J. Millán y S. Narotzky, 1998). Desde aquí cabe hacerse la misma pregunta que se hicieron D. Arnold y J. Yapita (2000: 14) al encarar su investigación sobre las luchas

textuales: “Tuvimos que preguntarnos si en los Andes, el textil es una forma de ‘escritura’ y cuáles serían sus propios orígenes”.

Desde estas ideas iniciales es importante retomar los planteamientos centrales proporcionados en los trabajos de L. López (2005), M. Castillo (2005) y D. Arnold y J. Yapita (2000). En ellos queda claro que los textiles proporcionan información varia de la comunidad en la que se producen: “los textiles codifican y depositan información sobre la producción y reproducción local, la ecología andina y la organización social de tiempo y espacio, la flora, fauna y avefauna” (D. Arnold y J. Yapita, 2000: 40).

Además, el proceso de aprendizaje del tejido está fuertemente marcado por la observación y el autoaprendizaje. Se trata de una observación que tiene como base el hecho que se muestre y demuestre en forma práctica lo que se sabe hacer, antes que una explicación verbal del proceso (M. Castillo, 2005). Así mismo, se trata de una pedagogía del aprendizaje con responsabilidad en el aprendiz y donde el centro motor que posibilita dicho aprendizaje es el corazón, donde el cuerpo tiene mucha importancia en cuanto aprehensión táctil (manos) y visual (ojos), antes que verbal.

Los comunarios del sector Kharacha y Aymaya [del Norte de Potosí] dicen que el tejido vive en el corazón. Se cree que las personas nacen con el conocimiento del tejido predispuesto, que en el momento de tejer solamente las develan. Se dice también que el corazón es el encargado de procesar el conocimiento junto con las otras partes del cuerpo, pero que, fundamentalmente, es él quien cumple el papel de generador, depositario y orientador de las diferentes actividades, tanto cognitivas como corporales. En

todo caso, el corazón es la parte más importante del cuerpo en el procesamiento del tejido seguido de los ojos y las manos. (M. Castillo, 2005: 171)¹⁷³

Dice Castillo que el aprendizaje indígena, en general, “se sustenta, fundamentalmente, en la estrategia de la visualización, antes que la interacción verbal; por lo tanto, se habla de una pedagogía visual táctil antes que oral, donde poco se usa la idea de ‘enseñar’” (M. Castillo, 2005: 67). Por ello, los comunarios de Kharacha y Aymaya “no tienen costumbre de enseñar sus conocimientos del tejido, como se hace, por ejemplo, con otro tipo de conocimientos, sino muestran y demuestran en forma práctica lo que saben hacer” (M. Castillo, 2005: 170).

L. López (2005: 435), por su parte, enfatiza que la producción textil es una forma privilegiada de representación simbólica en el mundo andino. Es una forma de transmisión de conocimientos en la que la decodificación implica un involucramiento subjetivo del decodificador desde su cultura y experiencia de vida.

Arnold y Yapita, a su vez, nos plantean que

Cada prenda, a modo del habla de su tejedora (el *parole* de Saussure), expresa una perspectiva más individual del territorio y su vida. A un nivel superior, los diferentes géneros textiles (aguayo, poncho, *wallqipu*, *istalla*, faja), cada uno en su distinta manera, y a modo de diferentes lenguas (o dialectos, la *langue* de Saussure), encarnan otros aspectos en común del territorio andino y su vida. (D. Arnold y J. Yapita, 2000: 47)

¹⁷³ P. Guerrero (2006) se refiere a esta forma de conocer y saber como *corazonar*. Con ello se refiere a aquellas sabidurías insurgentes que fracturan la base de la colonialidad del saber fundada en un logocentrismo articulador de la hegemonía de la razón.

De tal manera que se podría interpretar la textualización andina, a través de los tejidos, como una forma de primera lengua a la que se añade la escrituralización alfabética que proporciona la escuela como una suerte de segunda lengua. Lamentablemente, dice L. López (2005: 436), la educación formal ha desconocido estas prácticas de codificación y decodificación al momento de introducir la escrituralización alfabética. La educación boliviana, incluyendo la EIB, se ha comportado de manera poco intercultural al negar la posibilidad de establecer vínculos cognitivos entre estas dos formas de representación para enriquecer el aprendizaje de los educandos andinos.

De cualquier manera, el conocimiento textil suele quedar intencionalmente funcionalizado a las necesidades de optimizar los procesos de aprendizaje y enseñanza escolar. Esto se ve claro en el trabajo de Castillo, quien, aunque rechaza la idea de que la enseñanza del tejido se administre desde la escuela, propone usarlo como recurso pedagógico, concretamente para el aprendizaje de las matemáticas, “Ya que el conocimiento del tejido es una de las actividades en la que se emplea, más que en otras actividades, los conocimientos matemáticos. En este sentido, hacer el tejido implica contar, sumar, restar, dividir, y muchas otras operaciones de tipo matemático, geométrico y físico” (M. Castillo, 2005: 178).

De igual forma, López resalta las bondades de las experiencias que buscan la articulación de la producción textil con la escritura alfabética ya que servirían para “facilitar una mejor apropiación de la escritura alfabética y de la práctica textual escrita” (L. López, 2005: 440).

Las referencias a los tejidos, en los módulos de la RE, son bastante marginales, pero cuando se las introduce, tienen el objetivo de convertirlos en recursos pedagógicos, tal como propone Castillo. Por ejemplo, en el Kh6: 2-17 hay una unidad entera dedicada

a los tejidos. Los distintos elementos y actividades que se encuentran ahí son los siguientes:

- Introducción a la unidad a partir del conocimiento propio, observaciones, preguntas varias, etc.
- Desarrollo de destrezas escolares tales como medir longitudes, medir tiempos, contar, planificar en cuadros de doble entrada, comparar medidas “tradicionales” con medidas “internacionales”.
- Manejo de figuras geométricas.

Lo que destaca de estas actividades es que se establecen, en el papel, las figuras que se pueden hacer en los tejidos. Lo propio ocurre en Kh7: 14-15, donde se trabajan figuras geométricas de los aguayos andinos teniendo como base una cuadrícula; es decir, se tiene la foto de un aguayo y luego se muestran las figuras que hay en él (rombos, aves con base triangular, etc.) transportadas a un geoplano en el que se busca reproducir las figuras encontradas en el aguayo.

Estas actividades relacionadas con los tejidos, aparte de usar los recursos matemáticos y geométricos que en sí condensan los mismos, tienen la paradoja de un proceso que va del textil al papel y del papel (se espera) al textil. La posibilidad de pensar el tejido como una forma de escritura, tal como lo plantean los estudiosos en el tema, queda totalmente excluida de estos ejemplos.

4.5. ¿Interculturalidad o colonialidad lingüoepistémica?

En este apartado quisiera hacer un balance, todavía aproximativo, de los textos de la RE en cuanto aparatos de representación del quechua y el conocimiento quechua.

Las representaciones del quechua y el conocimiento que aparecen en los textos de la RE tienen estrechas relaciones con las políticas de la diferencia elaboradas y explicitadas desde las instancias estatales durante la época de las reformas de segunda

generación, en el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997). Como hemos visto en el capítulo anterior (véase Cap. 3), se trata de un multiculturalismo tolerante que acepta y tolera la diversidad (lingüística, epistémica, cultural) pero en perspectiva pluriculturalista (en la terminología de C. Walsh, 2001b): se acepta y tolera a los indígenas, sus prácticas, lenguas, conocimientos, etc., pero desde el marco del Estado-nación y sin afectar su institucionalidad. Por otro lado, los textos de la RE se articulan a las políticas de la diferencia a nivel global en el sentido que se gestiona la diferencia para ponerla al servicio de los intereses y necesidades del capital colonial flexible posmoderno. Por ello, los módulos, en específico, responden a las Necesidades Básicas de Aprendizaje diseñadas desde los espacios de elaboración de políticas educativas globales.

En tanto respuesta a las NEBA plantean la cuestión educativa en términos de opción por el desarrollo; es decir, siguiendo la línea de reflexión de I. Illich (1992), las “necesidades básicas” son el producto de aquel cambio operado en la especie humana luego del famoso discurso del Presidente de Estado Unidos, Harry Truman, en 1949 (véase W. Sachs, 1992).

Las necesidades que la danza de la lluvia del desarrollo provocó no sólo justificaron la expoliación y el envenenamiento de la tierra; también actuaron en un nivel más profundo. Transformaron la naturaleza humana. Convirtieron la mente y los sentidos del *homo sapiens* en los del *homo miserabilis*. Las ‘necesidades básicas’ pueden ser el legado más insidioso que deja el desarrollo. (I. Illich, 1992: 157)

La “religión” del desarrollo copa hoy los más vastos campos de la experiencia y deseos humanos, convirtiendo a la mitad de los nacidos sobre la tierra en *hombre*

necesitado (ibíd.). De tal forma que la necesidad, antes considerada parte esencial de la condición humana, pasó a convertirse en un enemigo o en un mal al cual hay que combatir. Por ello, los países autodenominados *desarrollados* se lanzaron a la tarea de operacionalizar la pobreza, clasificarla, gestionarla, administrarla.

Illich, basándose en el estudio de Gronemeyer, plantea que las necesidades “son una nueva manera de formular la hipótesis de escasez universal” (I. Illich, 1992: 170), de tal forma que la credibilidad del sistema económico podría sobrevivir solamente si “se reconstruye sobre el supuesto de ‘necesidades básicas’ definibles” (*ibíd.*).

En cuanto a la vinculación los textos de la RE con los postulados centrales del constructivismo, nuevamente creo que es importante destacar el esfuerzo que han realizado los autores de los módulos de tomar como punto de partida los conocimientos propios y el contexto sociocultural del niño quechua. En este sentido, el hecho que los módulos, siendo parte de lo que la Reforma conoce como tronco común, estén escritos en quechua y tomen explícitamente el conocimiento quechua como referencialidad básica es de suma importancia para el proceso reivindicativo que plantearon los pueblos indígenas y originarios como parte de sus demandas educativas en la década del 80. Dada la forma curricular que asumió la Reforma, lo lógico a esperar era que textos en quechua y con opción intraepistémica se encuentren en las ramas diversificadas del currículo.

Vemos, entonces, que el tipo de quechua que encontramos en los módulos tiene las características de normatizado y estandarizado. Con toda seguridad, los autores de los módulos han trabajado sobre esta variante en búsqueda de lograr devolverle al quechua todos los usos y funciones propios previos al proceso de dominación colonial. Y esto se hace desde las reglas de producción lingüística de la lengua dominante. Así, la

dominación lingüística se combate desde la homologación con la lengua de prestigio. Por lo dicho, es fácil encontrar en los módulos el esfuerzo de escrituralización del quechua a la manera de las lenguas que se configuraron como lenguas de prestigio en el momento de constitución de la modernidad colonial.

Hay un alto precio que pagar, sin embargo, para intentar esta búsqueda de estatus: asumir como telón de fondo los dogmas de la cientificidad occidental que pregonan el desarrollo de la capacidad cognitiva a partir de la escritura; ello se hace, como ya dije, desconociendo la carga normalizadora de la institucionalidad escolar como aparato reproductor de la *hybris del punto cero* postulada por S. Castro-Gómez (2005a; 2005b). En este sentido, el desarrollo de la escrituralidad quechua no se lo realiza desde el potencial comunicativo propio de la lengua sino desde los parámetros de la lengua dominante (F. Garcés, 2005a); por ello mismo, se ven pocos esfuerzos de pensar escrituras otras y conocimientos otros que eviten la funcionalización del conocimiento “propio” al conocimiento y la tecnología comunicacional occidental.

Es en este punto donde se encuentra la bisagra que articula el hecho escriturario con las opciones epistémicas: si la escritura alfabética ayuda a desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico, metacognitivo, es claro que los niños quechuas deben tender a ella para rellenar las carencias de su “necesidad de aprendizaje”. Es en esta perspectiva que he propuesto la noción de *epistémica de transición*, a la manera cómo en la EIB se habla de un bilingüismo de transición, pensando en este proceso de tomar el conocimiento “local” del niño y la comunidad como una suerte de correa de transmisión hacia el conocimiento de la modernidad occidental, los *habitus* de las sociedades urbanas “desarrolladas” y la inserción que requiere el mercado del capital global. Y lo curioso es que esto se hace en nombre y bajo las pretensiones y búsquedas de pureza idiomática, cultural y epistémica.

Por ello en los módulos se crean las situaciones ficticias o artificiales, a las que me he referido en los apartados anteriores, que buscan representar un afán de interculturalidad o de trabajo “interepistémico” que, a la final, no logra otra cosa que someter el conocimiento comunitario quechua a la “evangelización” del conocimiento escolar occidental. Para este caso, véase toda la batería de acciones que pone al quechua al servicio de las tareas de planificación, registro, cuantificación, observación científica, etc. (Kh7: 36-50).

El caso de la serie *Chaski Aru* es un tanto distinto. Ella tiene un enfoque con más apertura desde los rígidos marcos de la cultura escolar y de la cultura (j)áulica. De alguna manera buscan abrir el mundo quechua a la interacción social más amplia desde los espacios sociales de uso de la lengua y el conocimiento quechua. Por eso en los textos de esta serie el uso del quechua se muestra más dinámico y flexible, apuntando no sólo a la escrituralización sino a la creación de nuevos usos lingüísticos. Sin embargo, también es obvio que ellos reflejan el tipo de formación de los maestros y su articulación a los discursos de la nación, como en el caso del SQ: 17 y el RQ: 11 que, en quechua, reproducen los imaginarios de los héroes “del mar boliviano”: Eduardo Abaroa y Ladislao Cabrera.¹⁷⁴

Con todas estas ideas que espero sirvan como base para las conclusiones del estudio, habría que preguntarse si la representación del quechua y el conocimiento quechua que hemos presentado en este capítulo apunta a la construcción de relaciones interculturales que ayuden al ejercicio de relaciones más justas y no discriminatorias hacia los pueblos indígenas originarios o si más bien se trata de mecanismos de dominación colonial más refinados, con discursos de revalorización de la cultura y la lengua pero funcionando, en último término, como pasarela de nuevas y sutiles formas

¹⁷⁴ En RQ: 11 incluso se traduce la archiconocida frase de Eduardo Abaroa “rendirme yo, que se rinda su abuela... carajo!”: *Nuqa jaywakunaytaqa, jatun mamaykichik jaywakuchun... karaju!*

de racialización, de esencialización de identidades y de subsunción de las formas de comunicar y conocer.

CAPÍTULO V

Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en el Periódico

Conosur *Ñawpaqman* (PCÑ)

*Maypi yachayninchiq, rimayninchiq,
wich'usqa kasanman karqa.
Nuqanchiq yachananchiq karqa.
Nuqanchiq qhiswaruna kanchiq.
Nuqa chayta tapurikuni,
yachayta munayman.*

[Quisiéramos saber dónde se ha perdido
nuestro conocimiento y nuestra palabra.
Eso quisiéramos saber.
Nosotros somos quechuas
y me pregunto eso.
Quisiera saber].

(Roberto Albarracín, *Periódico Conosur
Ñawpaqman*, 46: 1).

De igual forma a la manera como he procedido con el capítulo anterior, ahora me acercaré a revisar la manera como se representa el quechua y el conocimiento quechua en un espacio de producción lingüística y epistémica en quechua: el Periódico Conosur *Ñawpaqman*. La particularidad de este material, con respecto a los textos de la Reforma Educativa, es que se trata de un medio de comunicación extraescolar y por fuera del ámbito de intervención normatizadora explícita de las instancias estatales. De igual forma, interesa acercarse al Conosur por su característica de producción escrituraria y epistémica como un esfuerzo de hacerlo desde los propios quechuahablantes.

Aquí, como veremos, sin ser el quechua el centro de atención en cuanto a un intento de desarrollo idiomático desde la estandarización de la lengua, como sí hemos visto en los módulos de la RE, los esfuerzos de superación de la situación de subalter(n)ización lingüoepistémica caminan estrechamente de la mano con los mecanismos orgánicos de control territorial.

En una primera parte presento algunos datos históricos y contextuales del Conosur; luego, trabajo sobre las representaciones y usos tanto del quechua como del conocimiento quechua al interior del Periódico.

5.1. El Periódico Conosur *Ñawpaqman*: datos contextuales¹⁷⁵

En 1983, el Centro Portales de la Fundación Simón Patiño comienza la publicación de un Periódico bilingüe llamado *El Mizqueño*, el cual nace en el marco de un convenio entre dicha Fundación y la Cooperativa San José de Mizque (Provincia Mizque, Departamento de Cochabamba). Este periódico tenía como destinatarios principales a habitantes del pueblo de Mizque y estaba articulado a la red de bibliotecas que el Centro Portales había creado en el Departamento de Cochabamba en búsqueda de contribuir, a nivel zonal, a la promoción de la lectura en quechua.

Este año, 1983, está marcado en la memoria de las comunidades, hasta hoy, por la generalizada sequía que sufrieron las comunidades campesinas del país, en general, y de Cochabamba, en particular, a causa del Fenómeno del Niño. Colateralmente este hecho produjo la masiva creación de instituciones de “ayuda” agrícola, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que conllevaron la inyección de grandes cantidades de dinero en las comunidades.

Las personas que iniciaron el trabajo con este periódico eran profesionales dedicados a la investigación de las tecnologías apropiadas y su incidencia en ámbitos rurales.¹⁷⁶ Este equipo inicial comienza a indagar qué ocurre con los proyectos de desarrollo que se diseminan paulatinamente por las comunidades campesinas de las provincias; se preguntaban qué ideas de desarrollo tenían las instituciones involucradas,

¹⁷⁵ La información que presento en esta sección la he discutido también en F. Garcés (2005a: 82-104).

¹⁷⁶ El equipo inicial que realiza este primer trabajo con *El Mizqueño* estaba compuesto por Luz María Calvo, Pablo Regalsky, Zenobio Siles e Inge Sichra. Luego, cuando se inicia el proceso de investigación en la comunidad Raqaypampa, del que hablaré en breve, se sumaron Teresa Hosse, Carlos Espinoza, Rosemary Camacho y Julia Román.

qué técnicas empleaban, qué mecanismos de introducción de sus propuestas operacionalizaban, etc.

Este primer trabajo de indagación comenzó a provocar, ya de por sí, una serie de susceptibilidades por parte de las instituciones debido a que se publicaban en el periódico las opiniones críticas de los comunarios de base.

Al año siguiente, 1984, en convenio con la Central Agraria de Moyapampa (provincia Carrasco, Departamento de Cochabamba), *El Mizqueño* comienza a salir en versión duplicada pero con una carátula titulada *El Totoreño*, para responder a la población de este sector (Titora). Este convenio abre el trabajo del equipo de edición al ámbito más estrictamente rural. Como ya dije, con el tema central de las “tecnologías apropiadas”, se inician las primeras investigaciones en la comunidad de Raqaypampa, publicándose en el periódico los resultados que se iban obteniendo. Estas primeras investigaciones se realizaban teniendo dos hipótesis como base interpretativa de los resultados: la primera, que la tecnología que estaban introduciendo las instituciones “se estaba convirtiendo en una suerte de herramienta que iba a acelerar tanto los procesos de erosión del conocimiento campesino como también de erosión física de los suelos” (Gonzalo Vargas, diálogo, 09-10-01); la segunda, que el incremento de la producción agrícola que buscaban las instituciones tendía, realmente, a la inserción de los campesinos en la economía de mercado (P. Regalsky, ed., 1994).

El esfuerzo inicial camina por entender, entonces, las estrategias productivas y de manejo del espacio que realizaban las familias y la organización local en Raqaypampa; se trataba de comprender el *complejo andino* (P. Regalsky, ed., 1994) que permitía articular cultivos asociados, manejo de diversos pisos ecológicos, alta precisión en predicción climática, manejo de variedades de semilla nativa, etc.

En 1985 el equipo que trabajaba en el Centro Portales se independiza y crea una Organización No Gubernamental llamada Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA). En abril de 1986, en el marco de un debate con tres Centrales Provinciales del Conosur del Departamento de Cochabamba (Mizque, Totora y Carrasco) nace el Periódico bilingüe Conosur *Ñawpaqman*.¹⁷⁷ El debate estaba centrado justamente en la capacidad institucional de producir periódicos diferentes para cada central provincial o si, antes bien, se publicaría un solo periódico pero al servicio de la organización campesina, no sólo regional, sino departamental, esto es, de la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC). Con todo, fueron las centrales provinciales que participaron en el debate las que pusieron el nombre del periódico: Conosur, por tener como base las comunidades y organizaciones del cono sur del Departamento y *Ñawpaqman* por su significado, ‘hacia adelante’ (Zenobio Siles, diálogo, 02-10-01).

Durante el año 88 se suspende la publicación del Conosur por dos razones: 1. en aquel momento CENDA estaba pensando priorizar el trabajo radial; y, 2. se estaba justamente evaluando los primeros cinco años de trabajo del (de los) periódico(s) en las comunidades. De esta evaluación queda claro que, tanto para CENDA como para las organizaciones con las que trabajaba, el Periódico es necesario como un medio reflexivo que permite discutir lo que pasó en una comunidad o en un evento orgánico y no como un medio de comunicación inmediata como la radio.

Lo curioso es que, según los fundadores de la experiencia, es el trabajo de investigación sobre el sistema productivo de Raqaypampa lo que los lleva a darle al Periódico una línea de reflexión más política articulada a la problemática del movimiento campesino originario regional y nacional. Ello hace que también se

¹⁷⁷ En realidad se acerca más a un formato de revista, por la periodicidad de su publicación (bimensual); sin embargo, siguiendo la denominación usada por la institución que lo elabora, mantengo el nombre de Periódico Conosur *Ñawpaqman*.

estrechen los vínculos con las organizaciones nacionales, como la CSUTCB: “Desde el 89 dentro de CENDA ya asumimos que la Institución debía formar parte de una propuesta política, entonces aparecen los primeros contactos con la CSUTCB, contactos con la Federación, ya no sólo un trabajo local” (Pablo Regalsky, diálogo, 30-09-01). Por ello, desde fines de 1989, el Conosur reaparece bajo el membrete de *Nueva Etapa*, con el número 32, consolidándose un mayor espacio para la información en quechua.

Hay que tomar en cuenta, además, que por 1989 se fortalece el movimiento cocalero y se forman las cinco federaciones del trópico de Cochabamba, zona ésta a la que el Periódico también se articula con fuerza.

Como ya dije, inicialmente el objetivo de *El Mizqueño* era promocionar la lectura y fortalecer el quechua en áreas rurales. Aquí había una suerte de objetivo implícito: trabajar en la recuperación de la autoestima y el fortalecimiento de la identidad mediante la lengua.

Lo que sí queda claro es que, a través de los años, el PCÑ ha intentado identificarse con una posición antidesarrollista y a favor de los planteamientos reivindicativos de las organizaciones campesinas del Departamento. Lo dicho plantea que durante los primeros años la posición del Periódico, en consonancia con el momento que vive el movimiento campesino, es más defensiva; a partir del 89 aparece, como tema central, el Instrumento Político que se empieza a discutir en el Congreso de la CSUTCB en Tarija. En Cochabamba, sin embargo, la discusión del Instrumento Político toma fuerza a partir de 1991-1992 ya que en el 89 el eje político de debate en las organizaciones era la defensa de la hoja de coca.

En un principio no hay más que una posición política contra el desarrollismo, en contra de las tecnologías desarrollistas; eso hasta el 89. El 89 por primera vez aparece esto del Instrumento Político [I.P.], que se empieza a

discutir en Tarija en la Confederación. Nosotros asistimos a una reunión sobre el I.P.; en el Periódico sale sobre el I. P. pero en esa época la Federación de Cochabamba no tenía la más remota idea del I. P., [...] era una cosa que venía de La Paz, de los aimaras y punto. Ni de lo del Quinto Centenario: se hace una cosa pequeña en Aiquile, pero bajo el tema de manejo de cuencas. A partir del 91-92 recién empieza a aparecer la idea del I. P. Lo político iba más por la defensa de la coca. (Pablo Regalsky, diálogo, 30-09-01)

En estos años, entonces, al interior del equipo de producción, se plantea con fuerza el debate del objetivo del Conosur.

Durante su desarrollo, el Periódico pasa por diferentes etapas críticas seguidas de mucha discusión y análisis: el tema de ser un medio escrito dirigido para un público casi analfabeto; la disposición de poner el Periódico al servicio de la dirigencia sindical o atenta a la movilización campesina en general; el Periódico como un órgano de expresión de la organización campesina en general o de la dirección de la Federación en particular. (Zenobio Siles, diálogo, 02-10-01)

Hacia 1992 se comienza a reflexionar el tema de la independencia política con respecto a los partidos. Eso comienza a aparecer tímidamente en algunos artículos y lleva a una definición explícita del objetivo del PCÑ:

Lo ponemos en algún documento, que queremos que se transforme en *una herramienta de un sector crítico reflexivo del movimiento campesino* y no de los líderes de la Organización. Dentro de CENDA hay un sector bastante

fuerte que dice que el Periódico tiene que ser la voz de la Federación, eso originó fuertes discusiones. (Pablo Regalsky, diálogo, 30-09-01)¹⁷⁸

Se puede decir que desde el momento inicial se ha hecho un paulatino proceso de definición del objetivo del Conosur; con el pasar de los años el PCÑ se definió como *una herramienta de discusión del movimiento campesino del Departamento, en especial para el sector crítico frente al desarrollismo de las instituciones de desarrollo y frente al intervencionismo estatal.*

Hay un objetivo fundamental político que se mantiene. Tal vez ni se ve ni se lo puede decir porque eso va cambiando según las movilizaciones. Objetivos grandes que se hayan cambiado, no hay. Mas bien los objetivos pequeños, por ejemplo de abrirse allá, esas cosas pequeñas, esas sí ha ido cambiando, pero dentro de su objetivo grande. (Julia Román, diálogo, 05-10-01)

La pregunta era, ¿dónde estaba o cuál era ese sector crítico del movimiento campesino? A juicio del equipo del Periódico nunca estuvo claro. Incluso cuando nació el I.P. en vez de ser la corriente crítica del movimiento campesino, como se pensó en algún momento, éste se convirtió en el aparato político de la dirigencia.

Aquí creo conveniente una aclaración en torno a lo que el equipo de edición del Periódico y CENDA entienden por *sector crítico del movimiento campesino*. Aunque no se puede encontrar en ningún lugar una explicitación de dicho denominativo, en general, se hace referencia a aquel sector que ejerce mecanismos de control a la dirigencia y a las instituciones presentes en los territorios campesinos-origenarios y que funcionan como correa de transmisión del Estado, el capital y el

¹⁷⁸ Énfasis mío.

desarrollo, buscando cooptar los espacios de autodeterminación que ejercen las comunidades sobre la tierra y el territorio (véase P. Regalsky, 2003b). El sector crítico del movimiento campesino sería aquel, no siempre visible y aprehensible como grupo social, que resiste los intentos que llevan adelante los sectores *emprendedores* del campesinado a fin de aliarse a los instrumentos de dominación política y económica.

En fin, la discusión de objetivo del Periódico trae, colateralmente, la pregunta de quiénes son los destinatarios del Periódico. Se podría decir que en los primeros años de edición eran los vecinos de los pueblos y los dirigentes; luego, hay un desplazamiento hacia las bases del movimiento campesino, en general; y, finalmente, se piensa en ese sector crítico del que se hablaba previamente. El criterio que se manejaba y se maneja en CENDA es que dentro de la organización y el movimiento campesino existen varias corrientes; una de ellas es un sector crítico al modelo económico, social y político que se intenta permanentemente imponer desde el Estado y sus sectores aliados. Es precisamente a ese sector al que quiere privilegiar el PCÑ. Obviamente este destinatario ideal no cierra las puertas a los sectores dirigenciales del movimiento campesino originario. Como veremos luego, en el Conosur “se escuchan” distintas voces a través del carácter testimonial del mismo.

De tal manera que el PCÑ llega principalmente a las familias campesinas y a los dirigentes; es leído por hombres, mujeres, niños y jóvenes de las comunidades. Pero además lo solicitan también profesores rurales, instituciones que trabajan en el campo, organizaciones sindicales y sociales urbanas y rurales. En número reducido también llega a otros grupos como comerciantes de ferias y camioneros. En frecuentes ocasiones los miembros de las familias campesinas leen en voz alta el Periódico para los ancianos y mujeres no alfabetizados o poco alfabetizados. Al momento mismo de la compra del

PCÑ, en muchos lugares, se lo lee en grupos o los padres piden a sus hijos que se lo lean.

El Periódico se publica bimensualmente y la edición de cada número del Conosur empieza con la distribución del número anterior. Ahí se recoge la información mediante entrevistas a la gente a la que se le vende el periódico. Así mismo, por invitación de las organizaciones, se participa en los ampliados, congresos, seminarios, convocados por la CSUTCB, la FNMCB-BS, las federaciones departamentales (FSUTCC o la FDMCC-BS) o regionales (FRUTCAS, Federaciones del Trópico de Cochabamba), las Centrales Provinciales y Regionales Campesinas del Departamento (por ejemplo, la CSUTCOA y la CRSUCIR).

En general, se redactan los artículos informando lo central de lo que se ha dicho en el evento respectivo, intercalando esta información con testimonios de los participantes. En algún momento se intentó que sean los mismos lectores los que escriban las noticias para el Periódico; esta experiencia no prosperó por diversas razones, entre ellas porque los compañeros de las comunidades cuestionaron “que podríamos estar formando un grupo selecto dentro de la comunidad y no estamos para eso” (Zenobio Siles, diálogo, 02-10-01).

Actualmente el equipo de producción del Conosur está formado por unas siete personas dedicadas a tiempo completo a este trabajo. Sin embargo, el resto del personal de CENDA, unas 25 personas más, aporta de distinta manera a las distintas actividades del Periódico.

Las páginas y los artículos del Conosur se distribuyen en distintas secciones. Éstas han tenido variaciones de énfasis y extensión de acuerdo a las distintas coyunturas que ha vivido el movimiento campesino boliviano y cochabambino y a las distintas etapas del mismo PCÑ. En síntesis, sin embargo, se puede esquematizar algunas de las

principales secciones que han acompañado al Periódico desde sus inicios, incluyendo algunas que ya no tienen lugar en el mismo y otras que son propias de la coyuntura de los últimos años. Presento a continuación un intento de organizar los contenidos temáticos del Conosur:¹⁷⁹

Cuadro N° 2

Contenidos temáticos del Periódico Conosur *Ñawpaqman*

Conocimiento Campesino	Orgánico Político	Educación	Noticias
<ul style="list-style-type: none"> - Sistema Productivo - Investigación agroforestal - Predicción climática - Historia de las comunidades - Cuento - Recursos naturales - Tierra y Territorio 	<ul style="list-style-type: none"> - Movilizaciones - Asamblea Constituyente - Resultados de elecciones - Autonomías indígenas y autonomías departamentales - Instrumento Político - Recursos naturales - Tierra y territorio 	<ul style="list-style-type: none"> - Eventos educativos en general - Leyes y decretos - Consejos Educativos - Normatividad del quechua 	<ul style="list-style-type: none"> - Eventos de las organizaciones campesinas (a nivel local, regional y nacional) - Eventos en las comunidades - Noticias nacionales - Noticias internacionales en general - Noticias internacionales sobre pueblos indígenas - Recursos naturales - Leyes y Decretos

Fuente: elaboración propia

Aparte de estos contenidos, cada número del Periódico tiene un editorial elaborado por el equipo de edición del mismo.

La distribución, además de realizarse en los eventos de las organizaciones ya mencionados, es directa a través de la presencia en las principales ferias de los centros poblados del Departamento. Se distribuye, de manera masiva, en las siguientes

¹⁷⁹ El detalle de los contenidos del Conosur estudiados se puede encontrar en el Anexo N° 3.

provincias de Cochabamba: Chapare, Carrasco, Ayopaya, Campero, Mizque, Arani, Punata, Tiraque, Esteban Arce, Tapacarí y Quillacollo.¹⁸⁰

Además de la distribución masiva al interior del Departamento, el Conosur tiene suscriptores a nivel nacional e internacional. Estos suscriptores son investigadores, organizaciones sociales, instituciones, centros de investigación, bibliotecas, agencias de cooperación, medios de comunicación, ONG, etc. A nivel internacional se cuenta con suscriptores de Ecuador, Perú, Chile, Uruguay, Austria, Suiza, Bélgica, Alemania, España, Holanda, Inglaterra y Estados Unidos. A nivel nacional, La Paz, Oruro, Potosí,¹⁸¹ Santa Cruz, Chuquisaca y Cochabamba.

El precio del Periódico es de 1 boliviano en el campo, en general, y 2 bolivianos en el Chapare, ya que la gente en esa zona maneja un poco más de dinero. Sin embargo, estos precios son casi simbólicos, ya que el costo total de realización de cada ejemplar es de 5 bolivianos aproximadamente.¹⁸²

El tiraje del Periódico ha ido creciendo paulatinamente con el tiempo. Inicialmente, durante la etapa de *El Mizqueño*, el tiraje oscilaba entre 500 y 1000 ejemplares; luego, con la publicación de *El Totoreño*, la cifra aumentó a un promedio de 2000 ejemplares.¹⁸³ A mediados de los 90 el tiraje era de 2500 ejemplares y partir del 2003 la cifra se ha ido incrementando considerablemente: entre 3000 y 4000 ejemplares para los años 2003-2006 y 5000 durante el 2007.

¹⁸⁰ Para un mayor detalle de los lugares y comunidades en los que se distribuye y vende el PCÑ, en el departamento de Cochabamba, véase F. Garcés (2005a: 207-208, Anexo N° 3).

¹⁸¹ En Potosí, además de tener suscriptores, el Conosur se distribuye en eventos orgánicos de la zona de Nor Lipez. Esto debido a que un miembro del equipo de edición (Francisco Quisbert) pertenece a dicha región (Uyuni) y se encuentra en permanente contacto con las organizaciones del lugar.

¹⁸² CENDA tiene un programa trienal de trabajo con, actualmente, cuatro estrategias: apoyo a la elaboración de propuestas de las organizaciones en el proceso constituyente; recuperación y titulación de tierras comunitarias; gestión político-territorial indígena; y, defensa de la seguridad y soberanía alimentaria. El Conosur aparece en este programa como herramienta de debate y discusión de estas estrategias con el movimiento campesino originario de Cochabamba. En tal sentido, el Periódico se publica con los fondos que CENDA recibe de las entidades financieras que apoyan el programa institucional.

¹⁸³ Véase F. Garcés (2005a: 189-193, Anexo N° 1).

En períodos “normales” se vende un 80% del tiraje (Julia Román, diálogo, 05-10-01); ello cambia radicalmente en momentos de movilización del sector campesino originario y de situaciones significativas en las coyunturas políticas vinculadas a éste. Este dato es una constante a lo largo de sus años de publicación; por ejemplo, el año 2003, se agotaron tres de los cinco números publicados durante ese año y uno de ellos tuvo que reimprimirse en igual cantidad (4000 ejemplares).¹⁸⁴ Así mismo, el N° 116 del Conosur, en el que se muestran los resultados de las elecciones de diciembre de 2005 y la histórica victoria electoral de Evo Morales con un 54% de votos, exigió dos reimpresiones del Periódico, llegando a venderse 11000 ejemplares.¹⁸⁵

Así mismo, en las zonas donde se han concentrado las movilizaciones del movimiento campesino por largos períodos de tiempo también se vende más. Por ejemplo, el Chapare es una zona de permanente movilización por el tema y el problema de la erradicación de la hoja de coca:

Entre el 99 y el 2000 ha sido el período más fuerte: se llegó a vender casi el 40% en el Chapare, casi 1200 periódicos sólo en el Chapare; lo normal siempre iba entre 400, 500 [...]. Un 70%, 80% del total se vende, pero el año 2000 se llegó al 80%, 90%; ha sido fuerte el interés por el Periódico. En estos últimos 5 años ha habido bastante consistencia. (Zenobio Siles, diálogo, 02-10-01)

Román asegura que nunca se ha regalado un PCÑ, fundamentalmente como una acción antipaternalista:

¹⁸⁴ Recuérdese que el 2003 es el año de los conflictivos sucesos que desembocaron en la denominada *Guerra del Gas* que terminó con la expulsión de Gonzalo Sánchez de Lozada de la conducción del gobierno (F. Garcés, 2006c).

¹⁸⁵ Estos datos los he tomado de los informes semestrales que el equipo de edición presenta a la dirección de CENDA y de la tesis de Norma Álvarez (2006).

Nunca se ha ido a una comunidad o a un evento y se les ha dicho aquí está el Periódico Conosur y les regalamos, nunca. [...] A veces por relaciones de amistad o porque algunos dirigentes creen que tienen el derecho les tenemos que regalar. Sí se regala a algunos niños que quieren tener el Periódico y no tienen dinero para comprarlo. (Julia Román, diálogo, 05-10-01)

Siles menciona que si bien en general no se regala el Periódico, en algunas zonas, en cambio, se practica el trueque con diferentes productos alimenticios.

La gente empezó a traer lo que produce, en épocas de cosechas, aunque no es en todas las comunidades, sólo es en algunas; por ejemplo, en Mizque, en toda la cuenca Tukma, ahí casi siempre se hace trueque; otra zona es la de Tin Tin. En cambio, hacia Aiquile, más es plata; los niños son los que se han acostumbrado más al trueque, los niños y las señoras. (Siles, diálogo, 02-10-01)

Luego de ver estos datos contextuales del PCÑ que nos ayudan a comprender de mejor manera su proceso de producción textual, pasaremos a revisar las características principales de la escritura quechua en el mismo.

5.2. La política de la oralidad escrita

Como ya he adelantado, una de las características del PCÑ es el trabajar una escritura quechua basada en la oralidad de los hablantes. Se trata de una política de inscripción de discurso oral (J. Marcone, 1997) que no se limita a la simple reproducción de un acto de habla, sino que, antes bien, crea un acto comunicativo nuevo: inscribir la oralidad se convierte en un acto político que implica una selección textual desde las necesidades e intereses del inscriptor o editor. Quiero mostrar ahora

cuatro aspectos de importancia para la comprensión de la escritura quechua en el Conosur como política de inscripción del discurso oral: 1. la intertextualidad presente en el Periódico; 2. el lugar que ocupa el quechua en el mismo; 3. la presencia de rasgos de la oralidad; y, 4. el uso de la metaforicidad cotidiana.

5.2.1. Los juegos intertextuales del PCÑ

En los estudios literarios y de la lingüística textual se usa con cierta frecuencia el concepto de intertextualidad. Julia Kristeva es quien ha contribuido a la divulgación del término; ella se refiere a la intertextualidad como la construcción de un texto que se constituye en un mosaico de citas y que es fruto de la absorción y transformación de otro texto (J. Kristeva, 1982). Se trataría entonces de un proceso de reelaboración de textos ya existentes como mecanismo de creación textual. Se trataría de la existencia de discursos previos como pre-condición para el acto de significar.¹⁸⁶ El debate sobre la intertextualidad viene siendo sumamente rico en el campo práctico de la traducción y de la teoría crítica literaria.

Para mí, en cambio, la intertextualidad tiene un significado un tanto diferente de cara a la práctica escrituraria del Conosur. Entiendo por intertextualidad la construcción de una serie de tramas *textuales* (en el sentido amplio de la palabra) en las que pugnan expresivamente diversos códigos visuales, “textuales” (en el sentido de “alfabéticos”) y orales. La intertextualidad daría cuenta de una construcción “textual” en la que se negocian heterogénea y conflictivamente significados varios que buscan posicionarse discursivamente. Pero además, entiendo la intertextualidad no sólo como una interrelación textual plasmada en el papel, sino como el proceso también conflictivo de construcción textual entre diversos actores que se mueven en diferentes “imaginarios culturales”; en este sentido, atiende también a los diversos contextos de producción y

¹⁸⁶ Sobre el concepto, véase también la entrada respectiva de S. Heath, en la compilación de M. Payne (1996).

recepción textual conflictiva y diversa. Así, este tipo de intertextualidad puede ser el reflejo de conflictividades interculturales expresadas en diferentes tramas comunicacionales de distinta procedencia.

Lo dicho se podría ejemplificar de mejor manera en la práctica escrituraria (y visual) de nuestro Periódico. El PCÑ publica noticias y produce información en quechua y en castellano.¹⁸⁷ El criterio principal explicitado por los editores es que los eventos que se registran en una u otra lengua se expresan en el Periódico en la misma lengua (quechua o castellano).

En una mirada rápida uno podría decir simplemente que hay algunos artículos publicados en quechua y otros en castellano. Afinando un poco más la mirada se podría decir que todo lo que tiene que ver con el mundo de “fuera” de las comunidades y de las organizaciones se escribe en castellano (noticias nacionales e internacionales, temas técnicos-agrícolas, etc.) y todo lo que tiene que ver con intereses “internos” se escribe en quechua (historia de la comunidad, predicción climática, evaluación del ciclo agrícola, el cuento, etc.). Esta es la tendencia general fruto del marco diglósico de la sociedad boliviana en la que se mueve el Periódico.

Se podría, sin embargo, describir de mejor manera la economía textual-lingüística del PCÑ desde la confrontación oficialidad – no oficialidad de los discursos. Se puede afirmar que lo oficial, lo legal, lo que expresa el ámbito estatal discursivo y hegemónico o su relación con él, se encuentra en castellano; por ejemplo, si bien los principales temas de discusión de las reuniones orgánicas de las organizaciones se escriben en quechua, las resoluciones de las mismas, generalmente aparecen en

¹⁸⁷ Según Julia Román (diálogo, 05-10-01), el equipo editor intenta mantener un equilibrio en el espacio dedicado a las dos lenguas, es decir, que el 50% de las noticias se publiquen en quechua y otro tanto en castellano. Sin embargo, los últimos números (desde el 2006) tienen menos presencia del quechua por la cantidad de información que ha generado la Asamblea Constituyente y el Pacto de Unidad de las organizaciones indígenas, originarias, campesinas y de colonizadores, la cual proviene de eventos que se realizan en castellano.

castellano. Esto debido a que dichas resoluciones generalmente posicionan políticamente a las organizaciones y comunidades frente a los mecanismos de dominación estatal. Pero también aparece en castellano la construcción de información no mediada por la oralidad; es decir, el editorial u otras noticias internacionales tomadas de fuentes noticiosas varias. En cambio, aquello que forma parte del ámbito discursivo organizacional y comunal (no necesariamente local) se trabaja en quechua: aquí entra tanto el cuento y la predicción climática como las noticias nacionales e internacionales que forman parte de la discusión en eventos orgánicos campesinos (Asamblea Constituyente, ALCA, TLC, coca, políticas del Banco Mundial sobre agricultura, etc.).

No obstante, esta distribución espacial-textual de la que estamos hablando no es tan simple. Más allá de las tendencias generales citadas, se encuentran frecuentes juegos “intertextuales”; por ejemplo: en una misma noticia, podemos encontrar un título en castellano y la mayoría de información en quechua (y viceversa). O también: en un mismo artículo podemos encontrar cambios o saltos del quechua al castellano dentro de la trama textual (y viceversa). Así mismo, puede aparecer una noticia en la que se dan los datos generales y contextuales de un determinado evento en castellano y, luego, el resto de la información se construye con los testimonios en quechua de los participantes.



IX Congreso de la FSUTCC - Tiraque, Cochabamba

“Kaypi, kikin bases kachkayku”

“Allichaq dirigentesta, organizacionta sirviqkunata wakichina”

Kunitanpi unaysituña organización campesina ñaraq CSUTCB, jinallataq wakín Federacionespi umapi kaqkuna wist'u yankunata puririkapuchkanku, mañana basespaq, comunidadapachchu llank'anku, ntaq normas comunalesta respetankuñachu oveja qarawan sumaqta i'iqiykukuytawan, gobiernoq, qhapaqkunaq yaminta thaskirikapuchkanku. Tukuy ima laya maniobra ruwachkanku mana poderta kachariyta munaspa. Chaywan mana chaywan basesqa Congresospi, Ampliadospi allichaq dirigentesta, basesta respetaqkunata, organizacionta sirviqkunata jina wakichispa richkanku.

Ajinapi Federación Sindical Unica Trabajadores Campesinos Cochabamba (FSUTCC) pasaq 17-18-19 p'unchaykuna, marzo killa, Jisq'un kaq Congresonta, provincia Tiraquepi ruwarqa iskay waranqa aswan runamasikunawan. (1987 wata, provincia Arquepi, Pusaq kaq Congreso, votacionpi kamachirqa, provincia Tiraquepi, Jisq'un kaq Congreso ruwakunanta).

Kay congresoman kallaraqankutaq mink'arisqa campesinos regantes kaqkuna, astawan sinchimanta Federación Unica, Federación Regantes, Coordinadora de Defensa del Agua y la Vida ima maqanakunapach yaku derechoa respetachinapach.

“Congresoman jamunchik, Estatutos Organicosta respetaspa”

Victoriano Mejía, dirigente saliente dijo: “Tenemos que respetar a los sindicatos, subcentrales, centrales provinciales, Centrales Regionales. Mana pukllakuchkanchichu Congresosta kayniqpi, jaqayniqpi ruwanapach. Estatutos orgánicos, normas comunales respetasqa kanan tiyan, chayta jun'taspa Congresosta Tiraquepi ruwachkanchik”

“Arquepi kamachikusqanta kasuspa jamuyku”

Tacopaya: “Segunda Sección jina jamuyku, Congreso Arquepi kamachisqa respetakunapach. Central provinciayku mana qhawariwaykuchu, piqpa qhipantachus purichkan. Chayniqta Ampliadata ruwaspa jamuyku”.

“Kaypi basesniywan kachkan”

Capinota: “Capinota Noveno Congresopi tarikun. Secretario General, Flaviano Verduguéz ripun. Relaciones jina kaypi kachkani, mana jamunichu auto nombrasqa, kaypi basesniywan kani”.



“Arquepi VIII Congreso kamachisqanta kasuspa jamuyku. Yaku ukuyaq jina Coordinadowan khuchka sayaykuna”

“Mana necesitanchikchu dictadura sindicalta”

Delegados provincia Campero nirqa: “Kay Congresopi mayoría kanchik, 14 provincias, mayoríaq nisqan respetakunq. Imaptintaq Alejo Véliz, mana jamurqachu, payqa waq Congresota ruwachkan divisionta ruwayta munaspa”.

aprobankama, respetasqa kananpaq usos, costumbres comunales”.

Resolución para lucha conjunta del Agua:

• Lucha conjunta con la Coordinadora de Defensa del Agua y la Vida, en la derogatoria del Contrato con Aguas del Tunari y en la aprobación de la Ley (2029) del Servicio de Agua Potable y Alcantarillado por el Parlamento.

“Imaymana leyeswan p'anpayta munawanchik”

Cimar Victoria, Secretario General, CSUTCB, nirqa: “Oriente jallp'asmanta 20.000 campesinos-indígenas callesman kachkanku wich'usqa. Regantes ninkuña, unidad kanan tiyan yakumanta maqanakunapach, mana aqna kanqa chayqa, Ley de Aguas yakuta qichuwasun, Ley de Biodiversidad, Código Minero, Ley Forestal, Ley INRA ima jallp'asta qichuwasun. Chayrayku, qhiswas, Pueblos del oriente ima khuska jatarina jark'akunapach”.

“Dirigentes burócratas trabajan desde sus escritorios”

Resolución:

• Lucha contra los dirigentes sindicales corruptos que quieren apoderarse de nuestra Federación Unica, para sus intereses personales y de grupo.
• El Noveno Congreso de la Federación Campesina Unica se pronunció con un voto resolutivo. Solicita un Congreso Extraordinario de la C.S.U.T.C.B, porque la cabeza del Comité Ejecutivo trabajaba desde el escritorio y no desde las bases. Por eso es necesario movilizar una dirección crítica con dirigentes críticos que estén al lado de las bases. Exigir, através de las Federaciones Departamentales y Regionales, incluso de Centrales y Subcentrales la Convocatoria, al Congreso Extraordinario.

Congreso aprobó mediante una resolución:

“La Federación Departamental de Regantes (FEDECOR), solicitamos ser miembros de la FSUTCC, para coordinar las acciones de defensa del Agua”, dijeron regantes en el noveno congreso”

• Sellar la unidad departamental de las 6 Federaciones del Trópico de Cochabamba, la Federación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Cochabamba, Federación Departamental de Regantes y la Coordinadora Departamental de Defensa del Agua y la Vida, para realizar las movilizaciones contundentes...”

• Las comunidades y organizaciones jamás permitiremos que afecten los Usos y Costumbres, jamás permitiremos que los patrones, los empresarios afecten nuestras aguas. Antes preferimos morir porque el Agua es Vida, es Wiraqhucha, es Pachamama.

“El Saneamiento, garantizará nuestras tierras?”

Los antiguos patrones están haciendo trámites de Saneamiento y están quitando tierras a los comunarios, por tanto se concluye:

• Rechazo total a la Ley INRA, solicitar la derogatoria y reemplazarlo por la Ley de Tierras de la CSUTCB.

Prov. Tapacaripi Chunka Kaq Congreso ruwakunapach kamachikun.

Tukuyin provincias Chunka Kaq Congreso provincia Tapacaripi ruwakunapach aprobarqanku.

Umalliqkuna Federación Unicapi:

Strio. Ejecutivo	Moisés Tórrez
Strio. General	Angel Mendez
Strio. Relaciones	Favian Verduguéz
Strio. Relaciones I	Esteban Ramirez
Strio. Actas	Abel Zapata
Strio. Haciendas	Rosemary Camacho
Strio. Prensa P.	Walter Vicente

Nótese que el *pacha* o *cronotopo* de enunciación del Conosur se ubica en Cochabamba y el período post-hacendal que configuró una variedad de quechua *mezclada* con el castellano, fruto de las tempranas interacciones comerciales y sociales que se dieron en las comunidades de valle.¹⁸⁸ En tal sentido, la intertextualidad del PCÑ tiene que ver con esa compleja trama interdiscursiva de la misma población cochabambina. Y en esta interdiscursividad, presente en el PCÑ, no se puede dejar de lado la relación entre quechua y castellano.

Como vimos en el capítulo anterior, en los textos de la Reforma Educativa se encuentra un afán de pureza lingüística a favor del quechua y, por ello, la presencia del castellano es tolerada, en búsqueda de desarrollar los usos lingüísticos del quechua. En el Conosur, la presencia del castellano, dentro de los textos quechuas, es frecuente. Para su escritura se recurre a la propia ortografía castellana, a diferencia de lo que ocurre en los textos de la Reforma: ahí los términos en castellano son re fonologizados debido a que este idioma se lo usa lo menos posible y, cuando se lo hace, se lo pone en función del desarrollo idiomático del quechua.

En el Conosur, entonces, encontraremos tres tipos de relación castellano – quechua al interior de los textos escritos en quechua. Ellos se manifiestan:

a) En el uso de frases enteras:

Tiyan achkha propuestas wakin ninku: Reordenamiento Territorial de acuerdo a nuestros ancestros, reordenamiento territorial kaqtinqa, mana kananchu tiyan departamentos (120: 4).¹⁸⁹

Existen muchas propuestas. Algunos dicen: “Reordenamiento Territorial de acuerdo a nuestros ancestros”. Si va a haber reordenamiento territorial, no debe haber departamentos.

¹⁸⁸ Sobre las interacciones entre castellano y quechua cochabambino, y la variante de *quechuañol* que se usa en Cochabamba, véase I. Sichra (2003). Sobre la compleja historia de “mestizaje” de la población valluna de Cochabamba, véase los estudios de J. Gordillo (2000), B. Larson (2000) y S. Rivera (1984).

¹⁸⁹ Las referencias entre paréntesis se refieren a los textos del Conosur e indican número de Periódico: número de página. Así, 120:4, quiere decir, Periódico Conosur *Ñawpaqman* N° 120, página 4.

b) En la combinación léxica-morfológica entre castellano y quechua:

Nuqayku mana chayta garantizaykuchu, nitaq chayta permitiykuchu, puebloq nisqan kanqa, mana gobiernoaq nisqanpis kanqachu, imatachus pueblo deciden chayta nuqayku ruwasqayku, riqsiykuña, yachaykuña, nuqaykuta mana ni pi niwasqaykuchu, organizacionpaq gustun (123: 5).

Nosotros no garantizamos eso, tampoco vamos a permitir eso. Será lo que el pueblo diga y no lo que diga el gobierno. Lo que decida el pueblo, eso vamos a hacer nosotros. Ya conocemos, ya sabemos, a nosotros nadie nos dice, para el gusto de la organización

c) En la consignación de siglas de distinto tipo y su desglose:

Ayopayaq objetivonqa Tierra-Territoriota, Tierra Comunitaria de Origen (T.C.O.) nisqawan recuperay, Tierra Territoriota taripanapaq, mana kanchu waq yan, consolidanapaq Asamblea Constituyente ruwakuptin, chayta organización jina qhawariyku. Importante maqanakuna jallp'amanta Bolivia suyupi; jallp'a kawsay, chayniqta asegurasqa kanan tiyan, 'seguridad jurídica' nisqawan, maychus kachkan TCOwan (114: 5).

El objetivo de Ayopaya es la Tierra y el Territorio. Con la llamada Tierra Comunitaria de Origen (TCO) la recuperaremos. Para lograr la Tierra y el Territorio y para consolidar la Asamblea Constituyente, cuando se lleve a cabo, no hay otro camino; eso estamos mirando como organización. En Bolivia es importante la pelea por la tierra; la vida de la tierra debe estar asegurada de esa forma; es decir, con la 'seguridad jurídica', así como está ahora con la TCO.

Como se ve, aquí encontramos otra estrategia de interacción entre estas dos lenguas históricamente en contacto y en relación diglósica. Mientras en los módulos el castellano se termina funcionalizando a una escrituralidad que pretende ser auténticamente quechua, en el Conosur, su presencia da cuenta de los usos concretos del mismo por parte de los hablantes a los que el Periódico tiene por destinatarios. Dado que el Conosur es un periódico-revista bilingüe, interesa ver ahora el lugar que ocupa el quechua en este medio de comunicación.

5.2.2. El quechua en el PCÑ

Hay pocos estudios sobre la presencia de las lenguas originarias en los medios de comunicación (X. Albó, 1998), aunque hay una relativa fuerte presencia del aimara y

del quechua en radios urbanas de La Paz y Cochabamba, respectivamente.¹⁹⁰ A nivel de prensa escrita, el diario *Presencia* se esforzó por publicar, durante un año, una página diaria en quechua y otra en aimara. Lamentablemente, al cerrarse este medio de comunicación también terminó la experiencia. Así mismo, X. Albó y A. Anaya (2003) dan cuenta de la experiencia del periódico *Jaima* en aimara, inicialmente, y ahora incluyendo textos en quechua y guaraní bajo el nuevo nombre de *Kimsa Pacha Ara Mboapí* como semanario que se distribuye junto al Diario *La Prensa*. De esta manera, el Conosur se cuenta entre los poquísimos medios de difusión extraescolar que producen información en una lengua originaria de Bolivia, con más de 20 años de publicación ininterrumpida.¹⁹¹

Como mostré en el capítulo anterior, en los textos de la Reforma se recurre a tres estrategias de desarrollo del quechua, las cuales se pueden resumir en: 1. recuperación de términos (pre)coloniales; 2. creación de nuevos términos y estilos lingüísticos; y, 3. fonologización de términos provenientes del castellano. Estas estrategias también se contemplan, en general, en los trabajos que apuntan a la normatización del quechua (P. Plaza, 1995: 58). Ya me he referido, de alguna manera, al tercer aspecto citado. Haré referencia, ahora, de manera breve, a los dos primeros aspectos.

Los primeros números del Periódico como *El Mizqueño* y *El Totoreño* no destacaban por su uso abundante del quechua; sin embargo, como se insinuó, con la *Nueva Etapa* del Conosur (a partir del 89) la revaloración del quechua se vuelve un objetivo prioritario. Se entra en una etapa de discusión respecto a la normatización; ésta se puede resumir así: “¿normalizamos totalmente el quechua o respetamos el

¹⁹⁰ Véase el estudio, ya citado, de S. Guzmán (2006) para el caso del quechua cochabambino. Para el caso del aimara en las radios, puede consultarse el trabajo de G. Condori (2003).

¹⁹¹ Adicionalmente, CENDA publica también un Suplemento Infantil en quechua, el *Añaskitu*. Se trata de una revista monolingüe que busca la socialización del conocimiento infantil quechua mediante la correspondencia interescolar y la valoración de los conocimientos comunales.

testimonio?” (Julia Román, diálogo, 05-10-01). O dicho de manera más *conciliadora*: ¿cómo lograr un equilibrio entre la norma y una variedad escrituraria que pueda ser comprendida por los lectores aunque no con alto nivel de estandarización? Prevalció el criterio básico de usar en el PCÑ un quechua comprensible aunque no se ajuste en forma total a las exigencias de la normatización del momento. Y eso obviamente partía de pensar la escritura desde el habla de los propios actores. Hay sin embargo un momento (números 36 a 55) en que se busca hacer un trabajo de intervención idiomática explícito mediante la limpieza del excesivo vocabulario castellano en el habla quechua plasmada en el Periódico. Como parte de estas acciones de intervención se plantea el rescate de términos *antiguos* del quechua. Veamos algunos ejemplos:

En 36: 8 se encuentra el siguiente mensaje:

<p><i>Conosurqa qhishwanchista uqhariyta munaspa ñawpaq kawsaypi kikin kasqanta qankunawan ch'uwa simikunata (palabras) tariyta munan. Kay phishqa kaq qhilqisqa Conosurpi yuyarichiyta munayku kinsa simikunata (36: 8).</i></p>	<p>El Conosur quiere contribuir al desarrollo del quechua a través del rescate de palabras que se usaban antes. En este Conosur número 5 de este año queremos recuperar tres palabras.</p>
---	--

Al final del cuento que se encuentra en 38: 14-15 hay un mensaje a los lectores para trabajar la recuperación del quechua:

<p><i>Yanapariwayku mask'ayta ima parlaykuna. Tarikunman qhishwapi kaykunapaq: silvay, horno, carbon, mantequilla, collar, queso.</i></p>	<p>Ayúdenos a buscar algunas palabras y a encontrar su equivalente en quechua: silbar, horno, carbón, mantequilla, collar, queso.</p>
---	---

Son palabras que se han usado en el cuento y de las cuales se quieren encontrar las equivalencias quechuas.

Un ejemplo que puede mostrar cómo el PCÑ había hecho una opción por la recuperación del quechua se puede ver en 39: 16. Ahí se dice explícitamente:

CONOSURQA Qhishwanchista uqharita munaspa ñawpaq kawsaypi kikin kasqanta qankunawan ch'uwa simikunata tariyta munan. Kay kinsa kaq CONOSURPI 1990 watamanta yuyarichiyta yacharichiytapis munayku phishqa simikunata. Kay simikunaga wawakuna tatakunapis yachay wasimanta riqsinku: Castellano "adivinanza".....qhishwa "imasnari" kutichinchis. Castellano "trabalenguas".....qhishwa "qallu watana" kutichinchis. Castellano "cuento".....qhishwa "willay" kutichinchis. Castellano "poema".....qhishwa "jarawi" kutichinchis. Castellano "canción".....qhishwa "takiy" kutichinchis (39: 16).

El CONOSUR quiere contribuir al desarrollo del quechua a través del rescate de palabras que se usaban antes. En este tercer número del CONOSUR del año 90 queremos recuperar estas cinco palabras. Los niños y los mayores han aprendido estas palabras en la escuela: en castellano, "adivinanza", en quechua se traduce como "imasnari". En castellano se dice "trabalenguas", en quechua decimos "qallu watana". En castellano se dice "cuento", en quechua, "willay". En castellano se dice "poema", en quechua "jarawi". En castellano se dice "canción" y en quechua traducimos como "takiy".

Por otro lado, el PCÑ no tiene una política explícita de creación de neologismos en el sentido de que sea el equipo editor quien plantee nuevos términos quechuas; sin embargo, fruto del trabajo de recojo de información oral, presento unos pocos ejemplos que dan muestra de la creatividad de los propios hablantes. En algunos casos se trata más bien de atributos y en otros de apropiación y reformulación conceptual a partir del término proveniente del castellano, Así, tenemos para el lugar físico donde funciona una radio, "wayra wasi" (54: 12) [lit. 'casa de viento']; para avión, "lata p'isqu" (63: 4) [lit. 'ave de lata']; para pañuelo, qhuña pichana (61: 11) [lit. 'limpiador de mocos']; para los miembros de la UMOPAR (Unidad Móvil para el Patrullaje Rural), fuerza represiva de erradicación forzosa de la hoja de coca, "p'alta uma" (46: 3) [lit. 'cabeza plana']; para referirse a los gringos o a los extranjeros en general, "jawa puka kunka" (50: 4) [lit. 'cuello rojo de fuera'].

¿Cuál es la relación del quechua del PCÑ con la normativa escrituraria del quechua boliviano? Como ya adelanté en el capítulo anterior, la normativa escrituraria actual tiene como base el Decreto Supremo N° 20227 de 1984, los textos de T. Laimé (1998), P. Plaza (1995; 2003), A. Quiroz (1998) y C. Choque, 1992 y la propia escritura de los módulos escolares de la Reforma Educativa.

La normativa escrituraria del quechua boliviano está armada sobre la base de criterios de escolaridad, estandarización panandina e historicidad (A. Luykx, 2001): se busca recuperar las formas etimológicas de estados anteriores del quechua. La variación regional se toma en cuenta a manera de diagnóstico de las formas en uso, pero no entra en absoluto para la definición de la norma.

He estudiado con bastante detenimiento el tema del mayor o menor apego del PCÑ a la normativa escrituraria del quechua (F. Garcés, 2005a). Rápidamente se puede decir que a pesar del esfuerzo realizado por el equipo editor del PCÑ durante un período específico de tiempo, en general el Periódico no tiene consistencia ortográfica. Los editores del Periódico tienen un conocimiento básico de la normativa ya que ocasionalmente asisten a seminarios o cursos de capacitación sobre normalización del quechua. Esto permite cierto conocimiento de normas y reglas ortográficas, sin que esto signifique su aplicación inmediata y *a ciegas*.

Ya he insistido que una de las características más importantes del Periódico es promover una escritura basada en la oralidad de los *testimoniantes*. En tal sentido y a pesar de los esfuerzos realizados, el manejo y la aplicación de la norma nunca han podido copar totalmente los espacios escriturarios del Periódico, ni siquiera en los momentos en que explícitamente intentó hacer una opción en dicho sentido.

De cara a la normativa, se podría pensar que tenemos muy poco que aprender del PCÑ, por tratarse de un tipo de textualidad quechua no fiel a la normativa. ¿Queda así descartada la importancia de la práctica escrituraria del PCÑ? Pienso que no. La debilidad normativa del Conosur tiene, paradójicamente, su fuente y al mismo tiempo su

riqueza en tratarse de una escritura quechua que tiene como base la oralidad de los informantes, la voz de quienes testimonian y *hablan* ahí.¹⁹²

5.2.3. Los rasgos de la oralidad

Existe una amplia literatura referente a las relaciones entre oralidad y escritura (J. Landaburu, 1998; N. Lindenberg, 1998; L. López e I. Jung, 1998; J. Marcone, 1997; W. Ong, 1982; Street, 1984; V. Zavala, 2002). Del amplio debate existente me interesa resaltar tres aspectos.

Primero, que la oralidad es generalmente vista como un performance de menos valor que la escritura, en buena parte porque contribuiría poco o nada a la configuración de un pensamiento abstracto y al desarrollo del intelecto. Esto se puede ver en los citados trabajos de J. Goody (1968), D. Olson (1994) y W. Ong (1982; 1992).

Segundo, creo que se puede afirmar que la mayoría de los estudios pone el énfasis en las rupturas antes que en las continuidades que se encuentran en la relación oralidad – escritura. Por ello, B. Street (1984) y otros autores hablan de las corrientes de la “gran división”.

Por último, las políticas de desarrollo escriturario de las lenguas subordinadas se elaboran, en la mayoría de los casos, teniendo como modelo los productos escriturales de las lenguas dominantes; esta *copia* operativa y política tiene su base, también, en la colonialidad lingüística presente en la organización de nuestras sociedades.

Me interesa mostrar lo que ocurre en el Conosur como un espacio de producción textual a partir de la inscripción del discurso oral. Entiendo esta práctica como una práctica política que implica un proceso de selección y reconstrucción textual que, en este caso, se encuentra en manos de los editores del Periódico. Me referiré a y

¹⁹² El tema de la escritura con base oral no es, con todo, un fenómeno *novedoso*. Para el caso del español, véanse los estudios de Oesterreicher, Bustos, Cano, Eberenz y Stoll en la edición de T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (1996).

ejemplificaré los casos más frecuentes y destacados de *presencia* oral que he encontrado en la escritura del Conosur.

5.2.3.1. La presencia de enlazadores conversacionales

En el quechua boliviano se cuenta con varios enlazadores conversacionales. De manera ilustrativa, me referiré al enlazador *í* que se encuentra en el Periódico. Se trata de una partícula que permite expresar incertidumbre y duda por parte del hablante, pidiendo al mismo tiempo la irrupción del interlocutor con su propia opinión sobre el tema en cuestión (J. Herrero y F. Sánchez de Lozada, 1979). Veamos los siguientes dos ejemplos:

<i>Nuqaykup lugarniykumanta papa muju í, Laqmu tarpuyku... (68: 14).</i>	En nuestro lugar sembramos semilla de papa <i>laqmu</i> , ¿no ve?
<i>Paykunaqa churakuwayku nuqaykutaqa uj rumistapis tawqaykuna patanman paykuna wicharinankupaq kikillanta usawayku kay campu runastaqa í (33:5).</i>	Ellos [los políticos, los ayudantes del gobierno] nos amontonan como piedras para subirse [al poder] y usarnos a los campesinos, ¿no ve?

La presencia de *í* sería normal en una interacción oral en la que uno de los hablantes involucra y exige la participación del otro hablante, pero poco usual en un texto con lenguaje denotativo, a la manera de los ejemplos mostrados en referencia a los módulos de la RE.

5.2.3.2. Los deícticos

La deíxis funciona como un indicador que concretiza la virtualidad y abstracción de los discursos genéricos. De entre la variedad de deíxis que se puede contemplar en el quechua (véase J. Calvo Pérez, 1993: 57-66 y W. Hurtado de Mendoza, 2002: 101-176) me interesa aquí la referencia al manejo de la deíxis demostrativa del PCÑ. Veamos un ejemplo sugestivo para mostrar el recurso de inscripción de la oralidad en el PCÑ. En 84: 11 se presenta la experiencia de un Taller de Manejo de Variedades de Papa y Maíz que ha realizado la Organización de Mujeres

de Kuyupaya. La persona experta en las distintas variedades de maíz y de semillas de maíz realiza una muestra para los asistentes al taller. La presentación de las distintas variedades se recoge en el Periódico de la misma manera como se ha dado el evento lingüístico:

Compañeras, compañeros kachun sumaq p'unchay jinallataq napaykuykichi q Wallat'ani wawas, nuqa apamurkani saritasta, papitasta riqsichinaykupa q. Riqsichisaykichi q: Yuraq sara waltaku, ranqhanapaq, sara lluch'usqapipis walliqllataq; Guinda sara nisqa jank'apaq; kaytaq Q'illu sara Lurivayu, lawapaq, jank'apaq, jak'upis sumaq, bajiyupi puqun, patapipis kallantaq. Kaytaq Uchpa sarita jank'apaq, ranqhanapaq; kay Yuraq sara rosada jina, tukuy imapaq; Phasanqalla sara, muchhaspa jank'anchiq. Kaytaq Yuraq sara, puka q'uruntañataq lluch'usqapaq, ranqhanapaq, tukuy imapaq. Kaytaq Willkaparu sara walliq tiqtipa q, chaymantapis uywakuna ukyanku tiqtita; kallantaq Ch'uspillo, jank'apaq misk'i kayqa; kaytaq Yuraq sara Ch'iqchisniyuq, mut'ipaq, tuquy imapaq; Q'illu sara. Kay Ch'iqchi sara jank'apaq; kay Waltaku allintataq ranqhakun; kaytaq Wana sarita, misk'i apipaq; kay Tani Tani ranqhanapaq, sara lluch'usqapaq bajiyupipis puqullantaq; kaytaq Lurivayu sara jank'apaq, pitupaq, tuquy imapaq, t'unitasninta q qullpapaq, uwijapaq. Kaytaq Kuti sara jinallataq mana jank'apaq kusachu, sumaq ranqhanapaq (84: 11).

Compañeras y compañeros, tengan ustedes muy buenos días; así mismo, hago llegar mis saludos a los niños de Wallat'ani. Yo he traído maicitos y papitas para hacerles conocer. Les haré conocer la variedad de maíz blanco Waltaku; sirve, sobre todo, para la venta; también es bueno para maíz pelado. El maíz de la variedad guinda es bueno para hacer tostado. Este es el maíz amarillo Lurivay; es bueno para hacer lawa, tostado y harina; produce en las tierras bajas y altas. Este es el maíz uchpa (ceniza), bueno para hacer tostado y para vender. Este maíz blanco medio rosado es bueno para todo. Este maíz pasancalla desgranando lo tostamos. Este maíz blanco de mazorca roja es bueno para maíz pelado, para vender y para todo. Este maíz Willkparu es bueno para tomar y para que beban los animales. Así mismo el Ch'uspillo es rico como tostado. Este maíz blanco con pecas es agradable como mote y sirve para todo. Este maíz pecoso es bueno como tostado. El Waltaku se vende bien. La variedad de maíz Wana es sabroso para hacer api. El Tani Tani es bueno para el mercado; se vende en maíz pelado y produce también en tierras bajas. Esta variedad Lurivay es bueno para tostado, pitu y para todo; los menudos sirven como sal para las ovejas. Del maíz Kuti no se puede hacer tostado; sólo es bueno para vender.

Es pertinente decir que, además, el texto va acompañado de una foto donde la señora que presenta las distintas variedades de maíz aparece mostrándolas. Es decir, pareciera que, en algunos momentos, el Periódico busca meter al lector en el propio contexto y momento de producción interaccional del habla, trasladar el contexto al lector y meter al lector en el contexto.

5.2.3.3. Entrevistado y entrevistador

Lo recientemente dicho también se puede ver en la inclusión del entrevistador en la reproducción del acto de habla del entrevistado. Por ejemplo, tenemos, a propósito de las entrevistas que se hacen sobre la predicción climática:

P.- *Pachi Don Eusebio.*

R.- *Qankunatapis pachi Don Zenobio, aqnata waturikuwaqtiykichis sunquy junt'a nuqaqtapis, chiqallanta pasarpaqtiykichis, waq ima pasan? imamanta phiñarpakunkuri niykichik (88: 8).*

P.- Gracias Don Eusebio.

R.- Gracias también a ustedes Don Zenobio. Nosotros también nos alegramos cuando vienen a visitarnos. Cuando se pasan recto nos preguntamos “¿qué pasa?, ¿de qué se han enojado?”, decimos.

Es decir, la inclusión del entrevistador (don Zenobio) forma parte del propio juego textual construido por el equipo editor del PCÑ. Aquí, cabe anotar que en este tipo de construcción textual hay un distanciamiento con las reglas de *objetividad* que deberían marcar un texto escrito elaborado para ser tal.¹⁹³ Se rompen las reglas de elaboración objetiva y distante del contexto propio de la escritura en su concepción de una tecnología de elaboración intelectual abstractiva.

5.2.3.4. La reproducción del contexto

De manera que tenemos una búsqueda de reproducción del *ambiente* de producción textual, donde se incluye, frecuentemente también, el intento de reproducción del contexto lingüístico. Ello se puede ver, por ejemplo, en las noticias que aparecen sobre los eventos de la Organización Campesina. Así, en 97: 5 se presentan testimonios de los dirigentes que participaron en el X Congreso de la FSUTCC. Uno de los testimonios dice así:

Kachkanchik 16 provinciasmanta, nuqa kani provincia Ayopaya-Central Regional Charawayt'u, dirigente Subcentral Villa Hermosamanta, allillan Congreso de Unidad

En este momento estamos de las 16 provincias. Yo soy de la provincia Ayopaya, de la Central Regional de Charawayt'u, dirigente de la Subcentral Villa Hermosa. Que este Congreso

¹⁹³ Virginia Zavala (2002: 62) cuestiona este supuesto carácter intrínseco de la escrituralidad fruto del imaginario que la equipara a escolaridad.

apakun.

| de Unidad se lleve a cabo muy bien.

De igual forma, cuando se transcriben las resoluciones de los Congresos, se finaliza cada una con el “Aprobado” de los congresales. Por ejemplo:

<i>Kay patronespaq mana astawan llank'aykuna ruwasunman, mana tarpuysinata, ni compañiaata, ni astawanpis pongos patronesmanta kananta. (Aprobado) (52: 17).</i>	Ya no haremos más trabajos para los patrones, ni sembraremos para ellos, ni sembraremos en compañía. Ya no hay que ser pongos de los patrones. (Aprobado).
--	--

5.2.3.5. El sistema de citas

Otro caso a resaltar es la manera como se maneja el sistema de citas en el Periódico. La forma más común de citar al interior del discurso quechua es la que se muestra en los dos ejemplos siguientes:

<i>[...] gobiernopunicha kachamun “runasta maqamuychis” nispa fruta sach'asta aqnata machityamuychis nispa (72: 15).</i>	El gobierno les ha debido mandar, diciendo: “vayan a pegar a la gente; como a árboles frutales vayan a machetearlos”, diciendo.
<i>Pongotaqa qhaparipallanqanku “yunta watamuychiis” nispa, chay ordenesta cumplina kaq (76: 10).</i>	Al pongo le gritaban “la yunta amarráaaaa” diciendo, y esa orden tenía que cumplir.

Nótese de paso el último texto, donde la reproducción del acto de habla va acompañado de un esfuerzo de reproducción de la modalidad: un grito que busca ser graficado mediante el alargamiento vocálico, expresado a su vez en el texto mediante el recurso de la multiplicación gráfica (*watamuychiis*).

Aparte de este sistema clásico de cita, propio de la estructura discursiva quechua, es frecuente en el PCÑ usar de un recurso periodístico no comprometedor; es decir, con mucha frecuencia los testimonios tienen un anonimato generalizante en donde se usa “se dijo”, “dijo un dirigente”, “los delegados campesinos dijeron”. Ello se puede ver, por ejemplo, al momento de poner en labios de todo un Congreso campesino un reclamo a un dirigente:

Congresoqa nipurqa: “Ya, compañero Néstor Guzmán, ama kayman umaykuta muyuchik jamuychu, mana dedoykuta chunqakusaykuchu [sic, por ch’unqakusaykuchu], escaleraykimanta sirvikuykuña” (83: 11).

El Congreso le dijo: “Ya compañero Néstor Guzmán, no vengas aquí a enredarnos la cabeza, no nos estamos chupando el dedo, ya te hemos servido como escalera”.

Sin embargo, también es cierto que en innumerables ocasiones la testimonialidad tiene atribución directa a la palabra de su autor:

Cristóbal Escóbar Tukmamanta, nin, “Nuqa qhawarichkani waliqlata mana ni ima uma nanay kanchu. 1825pi qhapaqkunalla ruwarqanku chay constituyenteta, pimeravez Asamblea constituyentepaq participasanchik, chay waliq rich’awan, ñawpaqta chay qhapaqkunalla gustunkuman ruwarqanku leykunata” (120: 3).

Cristóbal Escóbar, de Tukma, dice, “Yo considero que está bien nomás, que no hay ningún problema. En 1825 solamente los ricos hicieron esa Constituyente; ahora, primera vez que estamos participando para la Asamblea Constituyente; eso a mí me parece bien. En el pasado esos millonarios hicieron las leyes a su antojo”.

Muestro, a continuación, un caso interesante que tiene que ver tanto con el tema del sistema de citas cuanto con la construcción intertextual ya referida. En 41: B6-B8, después de página y media en la que se habla del *Ch’iñi laqatu* (gorgojo de los Andes), en donde predomina un estilo de tipo reportaje, de golpe se plantea la pregunta “*Imata ruwaq kanku ñawpa runas chay khuruta pisiyachinankupaq mana anchá jatarinanpaq?*” [¿Qué hacían antes las personas para controlar esta plaga?]. Y entra de manera directa la respuesta de un entrevistado: “*Bueno, yachasqayman jina...*” [Bueno, según lo que sé...] sin decir quién es ni dar ningún dato de él/ella. Es más, en el texto en mención ni siquiera hay comillas o cualquier otro signo que indique su referencia de producción y autoría. Lo curioso es que a partir de este momento ya no se puede saber con exactitud qué pertenece a los editores del periódico y qué al entrevistado.

5.2.3.6. Las fórmulas

Aparte de las consideraciones que requeriría trabajar un estudio minucioso de la discursividad quechua en el PCÑ, me parece importante rescatar aquí, aunque sea de paso, la fórmula final de los cuentos. Salvo alguna que otra excepción, todos los cuentos del Periódico terminan con la fórmula explícita de la narración oral. Véase, por ejemplo, 46: 19-20: “*Kunan kuti chayllapi tukukun kay kwintituqa. Waq kutikama*” [En esta oportunidad ahí nomás termina este cuentito. Hasta otra ocasión]; también “*Kaypi tukukun kay willanita*” [Aquí termina este cuentito] (49: 16). O aquél otro: “*achhay cuento yachakun jina kasqankupi. Chaylla*” [Este cuento se sabe por lo que ha pasado en la vida real. Eso nomás] (39: 15).

5.2.3.7. Las onomatopeyas y la reproducción de formas verbales

Por otra parte, los intentos de reproducción de las formas verbales onomatopéyicas o interjectivas aparecen tanto en los cuentos como en otros textos testimoniales. Siempre a manera de ejemplo, cito: “*yuthuqa, churrrrrr nichkaqta pawarikapusqa*” (77-78: 16) [La perdiz se voló, “churrrrrr” diciendo]; “*Chaymantaqa compadren nisqa: -Ayyy kumpa, mana ajinatachu luz k’anchaytaqa wañuchina, kay botonllata ñit’ina, chaywan wañun*” (91: 12) [Entonces su compadre dijo: -Ayyy compa, así no se apaga la luz, sólo hay que aplastar este botón]. O el caso significativo de la portada del PCÑ 45: “*Kunan uqharikuna...a.a.a...!*” [Ahora, ¡a rebelarseeeee!].¹⁹⁴

Como hemos visto, las relaciones oralidad escritura se dan de manera versátil y variada en el Conosur. Ello va en consonancia con las complejas relaciones entre distintos códigos, escrituras, lenguajes y textualidades que se encuentran en sus páginas. Obviamente la escritura del Conosur escapa de los moldes escriturarios oficiales que se ha construido desde una supuesta abstractalidad separada de la oralidad. Ello tiene una

¹⁹⁴ Debajo de la frase de la portada se puede encontrar dos fotos referentes a las movilizaciones campesinas originarias a propósito del 12 de octubre de 1992.

implicidad sociopolítica que rompe los moldes coloniales mediante los cuales se instauró la escritura en Abya Yala y los andes. Veamos ahora otro rasgo importante de la oralidad inscrita en el Conosur; me refiero a la metafóricidad cotidiana de los hablantes del Periódico.

5.2.4. La metafóricidad cotidiana

G. Lakoff y M. Johnson (1980) han mostrado cómo nuestro pensamiento, percepción y conceptualización del mundo se da en términos metafóricos. La metáfora impregna la lengua, el pensamiento y la acción. Dicen los autores que “Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (G. Lakoff y M. Johnson, 1980: 39). El trabajo de estos autores desemboca en una crítica tanto al objetivismo como al subjetivismo en filosofía y lingüística para, desde ahí, proponer como base de comprensión del mundo, un experiencialismo anclado en la cultura de los diversos grupos hablantes (G. Lakoff y M. Johnson, 1980: 228-282).

Lo interesante de lo expuesto es que estas metáforas se construyen y circulan en el mercado lingüístico cotidiano; no son fruto de especialistas, como pretende la intelectualidad literaria de Occidente. Como dice Hurtado de Mendoza, “la metáfora no es una cuestión central sólo con respecto a la poesía, sino también, a dominios tan diversos como la interpretación de sucesos y la naturaleza de los modelos científicos” (W. Hurtado de Mendoza, 2002: 217). Y si seguimos la pista de la propuesta teórica de Lakoff y Johnson, lo interesante es que en las metáforas encontramos la clave de comprensión de las relaciones entre lengua, cultura y aprehensión de la realidad.

Desde los datos consignados, un aspecto que llama la atención es que el mundo metafórico del PCÑ se manifiesta sobre todo en el nivel del discurso sociopolítico. Ello no excluye que también se maneje un cierto nivel metafórico en otros

ámbitos discursivos; sin embargo, al ver, por ejemplo, los textos referentes al sistema productivo campesino o a las páginas que se le dedican a la predicción climática, éstos mantienen un carácter más descriptivo y directo. El caso de la sección dedicada al cuento es especial ya que en muchas ocasiones todo el cuento se convierte en un discurso metafórico.¹⁹⁵

El *símil* o comparación es la base de elaboración del juego metafórico. En el Conosur encontramos un abundante material textual a manera de símil. Rápidamente cito algunos ejemplos:

En referencia a la Ley de Participación Popular, de la cual no se deriva con claridad las implicaciones negativas que tendría para el movimiento campesino se dice: “*Imaynatacha katarita ch’uskirinichik, kikinta kay kamachiyta ch’uskikurqa*” [Así como le hemos sacado la piel a la víbora, así mismo hemos desnudado esta ley] (62: 3).

En otras ocasiones se llega a una comparación mucho más visual de lo que les ocurrirá a los partidos tradicionales:

Eleccionespiqa imaynatachus ch’uspi leche mankaman urmaykun ajinata wakin partidos tradicionalespaq qhipanman urmaykunku, paykunapaq votos rikhurin (84: 5).

En las elecciones, así como la mosca se cae en la olla de leche, así mismo algunos partidos tradicionales se caerán cuando vean los votos de esas elecciones.

La percepción de la Reforma Educativa y sus anexos, en este caso el calendario escolar, es que se trata de entidades venidas de arriba, tal como ocurre con la lluvia: “*Reforma educativaqa luku para jina chayamuchkan*” [La Reforma Educativa está llegando como lluvia fuerte e intempestiva (no útil para el campo)] (58: 4);

¹⁹⁵ Por ejemplo, en 35: 12-13 hay un cuento que es toda una metáfora en sí mismo. Habla del *llusp’ichi* y desde ahí se arma todo un juego de significaciones sexuales sin usar una sola palabra que denote el tema sexual. El *llusp’ichi* es el pene de un marido difunto que *clava* a la esposa, a las hijas e incluso a un campesino del altiplano que pasa por el lugar.

“*Calendario Escolarqa para jina urmaykamun*” [El Calendario Escolar ha caído del cielo como la lluvia] (75: 13).

A lo largo de los diversos textos quechuas del PCÑ se recurre permanentemente a la comparación de diversas situaciones organizativas del movimiento campesino con el movimiento de las hormigas (ver, por ejemplo, 50: 3 y 50: 4):

<i>Sik'imira jina, ch'inllamanta tukuy warmikuna, wawa uqharisqa, uk runa jinalla, auto yankuna wisq'asunchis</i> (69: 5).	Como hormigas, todas las mujeres y los niños se han levantado silenciosamente. Como una sola persona hemos bloqueado las carreteras.
<i>Kuka puquchi qkuna sik'imira jina kuyurikurqanku</i> (58: 7).	Los productores de coca, como hormigas se han movilizado.

Lo que se encuentra en 95: 1 es, por decir lo menos, estremecedor: “*p'isquta jina baleakapwayku*” [Nos han baleado como a pájaros].

Pasando al nivel de las metáforas propiamente dichas, en el CONOSUR se pueden encontrar:

5.2.4.1. Metáforas obvias

Son metáforas que funcionan en un nivel muy *normal* de enunciación y de asociación. Por ejemplo:

<i>Escuelas Campesinas profesores campesinoswan purishanku</i> (46: 4).	Las Escuelas Campesinas están siendo conducidas por profesores campesinos [lit. ‘están caminando con profesores campesinos’].
<i>Phishqa pacha q watas ripusan</i> (48: 1).	Se están yendo quinientos años.

Como se ve, es posible encontrar *normal* el hecho de que las escuelas campesinas “caminen” junto a los profesores campesinos. El juego metafórico se encuentra justamente ahí: en la representación de las escuelas realizando una acción de caminata. Lo propio puede decirse de los años “que se están yendo”.

5.2.4.2. Metáforas compartidas con el castellano

Se puede encontrar también en el CONOSUR metáforas de uso y significado común a varias empleadas en el castellano coloquial. Así tenemos que uno puede *matarse de risa* o *caminar hacia atrás como el cangrejo* o *patear aire* o *no dar la cara* o *abrir bien los ojos*:

[...] <i>asiymanta wañuchkanku</i> (59: 16)	Se mataron de risa.
<i>Desarrollo Alternativo cangrejo jina qhipaman suchusan</i> (92: 11).	El desarrollo alternativo camina para atrás como el cangrejo.
<i>Gobiernopi wayrallata jayt'achkanku manaraq yachachkankuchu imaynamanta thaskichiyta Educación Intercultural Bilingüe</i> (65: 3).	En el gobierno están pateando aire [se refiere a no poder patear el balón en un partido de fútbol], todavía no saben cómo hacer caminar la Educación Intercultural Bilingüe.
<i>Honorable Diputado Nacionalta terremotomanta kaykama uyanta mana rikuykuchu</i> (82: 3).	Al Honorable Diputado Nacional, desde el terremoto [de Aiquile], hasta la fecha, no se le ha visto la cara.
<i>Kunantaq chay Yanapaqkuna astawan mirachkanku, wawqimasikunata ñawisinkuta sumaq kicharinankupaq, organizacionwan khuska yanapaspa llank'achkanku</i> (53: 11).	Ahora el grupo de los <i>Yanapaqkuna</i> está creciendo. Están abriendo los ojos de sus compañeros y están trabajando junto con la Organización, ayudándola.

5.2.4.3. Metáforas colectivas comunes

Presentaré ahora algunas de las metáforas que son usadas de manera común aquí y allá al interior de los textos del CONOSUR. Son metáforas que funcionan recurrente y abundantemente. He hecho una selección de las que me parecen más representativas, dejando de lado muchas otras que no es posible abordar por razones de espacio.

Presento, en primer lugar algunas metáforas que tienen como palabra referencial central un elemento de la corporeidad humana. Éstas son muy abundantes en el Periódico.

Uma, entre otros significados, es sede de deseos e intenciones, por una parte, y de posibilidades de recepción de ideas, por otra.

<i>Kunitan gobiernop umanpiqa campesinosta wich'uy munachkan jaqay Parque Isiboro Sécremanta, chayman gringosta sat'inankupaq</i> (64: 5).	Ahorita está en la cabeza del gobierno echar a los campesinos del Parque Isiboro Sécre, para dar la tierra a los gringos.
<i>Participación Popular, mana umaykuman yaykunchu</i> (57: 13).	La Participación Popular no entra en nuestra cabeza.

A partir de estos ejemplos primeros, tal vez podemos entender con más facilidad el hecho que *uma* esté en permanente relación con las intenciones o con los hechos de engaño o confusión.

<i>[...] uk yana uwija warmikunaq qutuchakuynin ukhupi rikhurisqa, umaninkuta muyuchiya munaspa, jinamanta atuqman qarananpaq warmi masisninta</i> (46: 17).	En la Organización de mujeres ha aparecido una oveja negra, queriendo engañarlas. De esta forma quieren entregar a las compañeras al zorro.
<i>Alcaldía ukhuman maldito qullqi gobiernomanta chayamun, umata muyuchinanpaq, wist'uman purinapaq, qullqiraykullaña maqanakunapaq</i> (80: 6).	A la Alcaldía llega el maldito dinero del gobierno para marearnos, para que caminemos torcidos y para que nos peleemos solamente por la plata.
<i>Dirigentesta qullqiwana umata muyuchichkanku</i> (94: 8).	A los dirigentes con la plata los marean, los emboban.

Por otro lado, *uma* designa, metafóricamente, a los dirigentes de las organizaciones campesinas y a los *altos* cargos de las mismas:

<i>Kunanqa musuq umallichik kayku, chaytaq jatun thaskiriy, Federacionqa manamin pukllakuyku</i> (51: 3).	Ahora somos nuevos dirigentes. Esto es un gran paso para la Organización. La Federación no es un juego.
<i>Mana kunallanpichu iskay umas rikukuchkan Confederacionpi</i> (98: 8).	No solamente ahora han aparecido dos dirigentes en la Confederación.

Por ello mismo, *uma* también sirve para referirse a la falta de conducción de una determinada entidad social. Ello se puede ver, por ejemplo, en la crítica al gobierno en su incapacidad de dirección social: “*Kay gobiernoqta mana tiyanchu uman, qhasimanakaq*” (88: 3) [El gobierno está sin cabeza (sin dirección); está en vano] o en la formulación de que el gobierno *camina de cabeza*: “*Gobierno uray umayukmanta thaskichkan*” (91: 2) [El gobierno camina de cabeza].

El otro órgano del cuerpo que se toma como punto de partida clave para la formulación metafórica quechua es el corazón. *Sunqu* se muestra como una palabra muy versátil en sus posibilidades de establecer conexiones metafóricas con múltiples realidades, estados de ánimo y situaciones. Citaremos los casos más recurrentes dentro del PCÑ.

Mediante el *sunqu* es posible hablar con la verdad y no sólo de palabras.

*Dirigentesta qullqiwán umata
muyuchichkanku, chayrayku dirigentes kanku
cuchillo de ambos filos, qullqirayku
mayladomanpis kutirillanku, simillawan
k'achituta parlanku, mana sunqunkuwanachu
(94: 8).*

Con dinero están engañando a los dirigentes; por eso los dirigentes son cuchillo de doble filo, por la plata se van a cualquier lado, con la boca hablan lindo pero no con el corazón.

Pero, además, *sunqu* sirve para referirse a lo central de una realidad, en su concepción de 'mitad', de 'importancia' y de 'clandestinidad'. Por ejemplo, con respecto a la noche, se encuentran oraciones del tipo:

*Tutaq sunqunpi macheteswan, garroteswan,
jachaswan, warak'aswan sublevacionta
ruwarqayku (suplem. 77-78: 1).*

A media noche [lit. 'en el corazón de la noche'] hicimos la sublevación con machetes, garrotes, hachas y hondas.

Y en referencia a la tierra:

*Kawsayninchiq jallp'a sunqunpi kasan.
Waqaychana tiyan (44: 1).*

Nuestra vida está en el corazón de la tierra. Hay que cuidarla.

*Chayniqta Reservas Fiscales, Parques nispa
jallp'akunata Instituciones-Empresaspaq
makinman jaywarapusanku. Imapaq? Astawan
Pachamama jallp'aq sunqunta waqcha
runakunaq pulmonisninta ch'irwanankupaq (70-
71: 2).*

Están entregando a las empresas las reservas fiscales, los parques y las tierras. ¿Para qué? Para exprimir más el corazón de la tierra de la Pachamama y los pulmones de los pobres.

Un grupo de asociaciones importantes que se dan en torno al término *sunqu* está en relación con que éste sea un órgano que se comprende como sede de

satisfacción, conformidad, descanso, regocijo. Por ejemplo, decir que se está con *junt'a sunqu* indica justamente conformidad plena, satisfacción; lo contrario, *mana junt'a sunqu*, indicaría insatisfacción.

<i>Mana sunquy junt'achu Instrumento Politicota vendesqankumanta</i> (73-74: 3).	Mi corazón no está tranquilo porque han vendido el Instrumento Político.
--	--

En términos de calma, tranquilidad, serenidad, el efecto se logra sobre la base de la fórmula *sunqu tiyaykuy*:

<i>Sindicatos p'utusqanmantapacha sunquyku tiyaykun</i> (suplem. 77-78: 1).	Desde que han nacido los sindicatos nuestros corazones están tranquilos.
---	--

El dolor del corazón grafica las situaciones de sufrimiento, al tiempo que su ausencia indica insensibilidad:

<i>Gobiernuqta mana sunqun nananchu waqcha runakunamanta, payta nanan chay qhapaq runamasinmanta</i> (92: 7).	Al gobierno no le duele el corazón por los pobres, a él le duele el corazón por los ricos.
---	--

Al igual que con *uma* y *sunqu* hay una fuerte presencia de metáforas corporales referentes a las manos (*maki*), la sangre (*yawar*), los ojos (*ñawi*), etc. (véase F. Garcés 2005a). Anoto unos pocos ejemplos en este sentido:

<i>Parlamento Ley de Tierras ruwasqan mana waliqchu, chay ley ukhupiqá thawispa thawispa modernidad del agro nichkan; chay niyta munan kay llaqtanchikpi manaña munankuñaachu jallp'a pisi pisilla indios makinpi kananta</i> (63: 12).	La Ley de Tierras que hizo el parlamento no es buena. Si rebuscamos en esa ley encontraremos que quieren modernizar el agro. Eso quiere decir que ya no quieren que esté en manos de los indios la poca tierra que tenemos.
<i>Tawa diputados indígenas basespaq makinpi</i> (75: 1).	Los cuatro diputados indígenas están en las manos de las bases.
<i>Estados Unidospaq makinpi tusuchiwachkanchik</i> (67: 3).	Nos hacen bailar en las manos de Estados Unidos.
<i>Federacionqa manamin pukllakuyku, manataq uk institucion jina qhawasunmanchu, ni Prefeturawan, ni Alcaldíawan, ni Policiatawan, chaykunaga qullquiwan ruwasqa kanku,</i>	La Federación no es un juego. No somos como otras instituciones, ni como la Prefectura, ni como la Alcaldía, ni como la Policía. Estas instituciones son hechas con plata, nuestra

<i>Federacionninchiktaq llawarwan ruwasqa kachkan</i> (51: 3).	Federación está hecha con sangre.
<i>Qutuchakuyinchik llawarwan ruwasqa</i> (51: 1).	Nuestra Organización se ha hecho con sangre.

Por otro lado, hay una serie de otros términos que en los textos del PCÑ se usan frecuentemente como base metafórica. Algunos de ellos forman parte de un tipo de habla absolutamente común. En F. Garcés (2005a) se puede encontrar una extensa lista de estos casos. Por ahora, sólo muestro las metáforas más representativas del Conosur, sintetizadas en un cuadro.

Cuadro N° 3

Metáforas comunes en el Conosur

<i>Término quechua</i>	<i>Significado denotativo</i> ¹⁹⁶	<i>Significado metafórico en el Conosur</i>
<i>Ch'irway</i>	Exprimir la ropa lavada; extraer el jugo.	Exprimir la fuerza y los pulmones de los campesinos; explotar. Dejar los pulmones en el trabajo; gastar la vida trabajando.
<i>Ch'uwachay</i>	Purificar un líquido, volver algo cristalino.	Aclarar problemas. Mejorar la calidad de la semilla.
<i>Chhapuy</i>	Amasar, mezclar harina u otra materia semejante con agua u otro líquido.	Mezclarse con los corruptos. Mezclarse con los funcionarios de gobierno.
<i>Chaqrui</i>	Entreverar. Mezclar sin orden distintas cosas.	Mezclarse con los corruptos. Mezclarse con los funcionarios de gobierno.
<i>Piqtuy</i>	Mezclar. Desordenar lo que ya estaba en orden.	Movilizar las organizaciones y/o la sociedad en general. Mezclarse con funcionarios de gobierno.
<i>Ch'unqay</i>	Chupar. Sacar jugo con los labios.	Extraer la fertilidad de la tierra. Chupar la sangre del campesino; explotar la fuerza de trabajo del campesino.
<i>P'utuy</i>	Brotar. Nacer o salir la planta de la tierra.	Fundar, empezar la organización campesina. Nacer como pueblo originariamente en un lugar. Nacer como lengua originariamente en un lugar.

¹⁹⁶ Los significados denotativos los he tomado del Diccionario del Centro Cultural JAYMA (1997).

<i>Saruy</i>	Pisar. Sentar el pie.	Dejar atrás; terminar; olvidar. Oprimir, dominar.
<i>Uyway</i>	Criar. Alimentar, cuidar, educar y dirigir.	Aceptar y vivir bajo una ley del Estado. Fortalecer el movimiento campesino.
<i>Wikch'uy</i>	Lanzar, arrojar, tirar.	Desalojar. Votar.
<i>Misk'i</i>	Agradable.	La fertilidad de la tierra. El "sabor" del poder. Hablar "bonito"; tener labia.
<i>Suwintu</i>	Buitre. Ave carroñera.	Oportunista. Cooptador.
<i>Taraqchi</i>	Ave andina	Acaparador. El que desaloja o invade; el que despoja al dueño.

Fuente: elaboración propia en base a F. Garcés (2005a).

A continuación presento algunos ejemplos de lo expuesto en el cuadro anterior, sólo de manera ilustrativa.

<i>Decreto 21060 campesinota pulmoninta ch'irwachkakallanpuni (87: 6).</i>	El Decreto 21060 sigue exprimiendo los pulmones de los campesinos.
<i>Mujunchikta ch'uwachasun (50: 9).</i>	Mejoremos nuestra semilla [lit. 'aclaremos nuestra semilla'].
<i>Nuqaykuq yuyayniykupi kachkan, Dirección Provincial Instrumento Político jina, mañana qhapaq partidosman, nitaq wist'u dirigentesman chhapukusqaykuchu (77-78: 6).</i>	En nuestro pensamiento está que como Dirección Provincial del Instrumento Político ya no nos vamos a mezclar con los partidos ricos ni con los dirigentes torcidos.
<i>Imaynata chaqrukunqa uj llinphu runa uj ch'ichi runawan (41: B1).</i>	¿Cómo se van a mezclar una persona limpia con una persona sucia?
<i>[...] dirigentes y bases sumaq mat'ichasqas kasarqanku, mana gobierno runas pejtukunankupaq ni ch'aqerachinankupaq [sic, por ch'iqirachinankupaq] congresonta (39: 4).</i>	Los dirigentes y las bases estaban fuertes, para no mezclarse con la gente del gobierno ni para desunir al Congreso.
<i>[...] kimikuqa jallp'aq misk'inta ch'unqaq kasqa (62: 14).</i>	El abono químico le había sabido chupar su fertilidad [lit. 'su sabor, su dulce'] a la tierra.
<i>Jallp'aga nuqanchikpatapuni, mana jawamantachu jamunchik, kaypi p'utunchik, imaynatachus khiñis, uriuris, thaqus, p'utun aqnata p'utunchik (70-71: 7).</i>	La tierra es nuestra, no hemos venido de afuera. Aquí hemos nacido [lit. 'brotado'], como los <i>khiñis</i> , <i>uriuris</i> , <i>thaqus</i> [algarrobos] brotan, así hemos nacido.
<i>Chanta kallarqaykutaq mañaspa Educación Intercultural Bilingüe, iskaynin qallupi: qhichwapi jinallataq castellano rimaypi yachanaykupaq. Astawan kay kikin jallp'a patamanta p'uturiq qallupi jap'inchik, jinapis wawasninchik imaynatachus parlachkan chayta jap'inku (51: 17).</i>	Así, estuvimos pidiendo la Educación Intercultural Bilingüe, en dos idiomas: para que aprendamos en quechua y así mismo en castellano. Además, así como aprendemos en la lengua nacida en estas tierras, así mismo, como nuestras <i>wawas</i> hablan, eso aprenden más.
<i>Sindicatos p'utusqanmantapacha sunquyku</i>	Desde que han nacido los sindicatos nuestros

<i>tiyaykun</i> (suplem. 77-78: 1).	corazones están tranquilos.
[...] <i>mana ni jayk'aq kay llakiy kawsay sarusunchu</i> (56: 6).	Nunca dejaremos atrás este sufrimiento.
<i>Waqcha runa saruqkunata sindicalmente mana atipasunchu</i> (66: 1).	Los pobres, sindicalmente, no podemos vencer a los dominadores.
<i>Instrumento politikunchista uywananchis tiyan, imaynatachus wawata uywanchis jinata</i> " (69: 5).	A nuestro Instrumento Político debemos criarlo así como criamos a las wawas.
<i>Kunitan gobiernop umanpiqa campesinosta wich'uy munachkan jaqay Parque Isiboro Sécuremanta, chayman gringosta sat'inankupaq</i> (64: 5).	Ahorita está en la cabeza del gobierno echar a los campesinos del Parque Isiboro Sécure, para dar la tierra a los gringos.
<i>Wakinkuna purichkanku llarqhasqa allqu jina kayman jaqayman –kay partidopaq wigchusunchik– nispa</i> " (51: 4).	Algunos están caminando como perros hambrientos de aquí para allá, "por este partido votaremos", diciendo.
<i>Manchay misk'isituta parlanku</i> (34: 14).	[Los políticos] hablan muy bonito.
<i>Agosto killa tukukuypi, Federación Unica sede wasiman taraqchis yaykupullankuñataq, piskunachus kanku uq mashka campesinos oficialismoman sat'isqas, chantá kaykunallataq V Congreso ruwakusaqtin suwintus jina tukuy ladomanta chhulurqanku mana saqirqankuchu Congreso apakuqta</i> (40: 15).	A finales de agosto, unos <i>taraqchis</i> se entraron a la sede de la Federación Única, los cuales eran compañeros campesinos metidos al oficialismo. Luego, cuando se realizaba el V Congreso, estas mismas personas revolotearon como buitres; no dejaron que se realice el Congreso.

Un tipo de metáfora especial que se encuentra en el Periódico es el referente a la personificación de la naturaleza. Los testimoniantes quechuas del PCÑ se refieren a la naturaleza o a elementos de ella (*pacha*, *pacha kawsay*, *pachamama*, *wayra*, *sach'a*, *tuna*, *yaku*) como entidades que *se cansan*, *caminan*, *saben*, *predicen*, *se enojan*. Veamos los ejemplos:

<i>Pitaq juchayuq kay pacha sayk'usqa kananpaq?</i> (46: 1).	¿Quién tiene la culpa de que esté cansada la naturaleza?
<i>Sach'asninchiqqa yarqhayninchiqta yachan</i> (47: 12).	Los árboles conocen nuestra hambre.
<i>Papa pisita puqunanta tuna yachallantaq</i> (53: 8).	La tuna sabe de la poca producción de la papa.
<i>Sach'akuna waliq wata waqyamuchkawanchik</i> (53: 8).	Los árboles predicen un buen año [lit. nos llaman un buen año].
<i>wakin yakusqa phiñas chullchuyachiwasunman</i> (35: 7).	Algunas aguas bravas nos pueden hacer enfermar.

De igual forma se personifica el conocimiento campesino en el sentido que éste está, vive, crece y permanece con el quechuahablante:

<p><i>Yachayniykuqa nuqaykuwan kashan. Wawita kasqaykumanta pacha kay yachayniykuqa miranan tiyan wiñaypaq wiñayninpaq, kay yachayqa ni jaykaq tukukunanchu tiyan</i> (Seminario sobre Escuela Campesina en Raqaypampa, en 44: 6).</p>	<p>Nuestro conocimiento está con nosotros. Desde que somos <i>wawas</i> nuestro conocimiento tiene que crecer por siempre, este conocimiento no tiene que morir nunca.</p>
<p><i>Kawsayniyku, yachayniykuqa, unaymantapachapuni nuqaykuwan kawsan</i> (Pedro Olivera, en 79: 13).</p>	<p>Nuestra vida y nuestro saber viven con nosotros desde hace muchísimo tiempo.</p>

Como se ha podido apreciar, el mundo metafórico del Periódico ofrece un amplio caudal de posibilidades de desarrollo idiomático. Lo que he presentado es sólo una muestra de la riqueza que se puede encontrar en una práctica escrituraria concreta que tiene como base la expresión oral de los hablantes.

Cabe decir que el papel que juega el equipo editor del PCÑ es importante en su rol de *punte*, por un lado, y de representantes del quechua y su escrituralidad en los números del Periódico: al ser ellos también quechuahablantes que se mueven entre el mundo de los informantes orales y las habilidades escriturarias que se requieren para su función periodística, su presencia resulta de suma importancia. Por un lado, conviene destacar el manejo intuitivo de la percepción de la metafóricidad quechua que recogen de los comunarios y dirigentes; y, por otro lado, el esfuerzo permanente de resolver el *conflicto* de una escritura comprensible para los lectores y medianamente normada, como requisito para su misma comprensión.

5.3. *Yachayninchik* ~ *Yachayniyku* o la politicidad del conocimiento quechua

El tema del *conocimiento local* se ha puesto de *moda*, tanto en el ámbito filosófico como en las ciencias sociales en general (véase C. Geertz, 1983). Me pregunto qué ha ocurrido entre aquel momento en que el conocimiento de los grupos subalternos servía para pensar *sobre* ellos y agenciar las políticas *hacia* ellos y el momento contemporáneo en que se busca la revaloración del conocimiento local y la participación de los actores en las políticas públicas.

Me parece que son tres los factores que han influido en este desplazamiento de intereses. Por una parte se encuentran los cambios en el capitalismo global que necesita expandir sus mercados transnacionales no sólo para llegar más allá de sus fronteras tradicionales sino para acceder a nuevos recursos inexistentes o escasos en esas mismas fronteras (E. Lander, 2002a; 2002b); por otra parte los discursos *posmodernos* han contribuido a flexibilizar los absolutismos y las seguridades del conocimiento moderno, encargándose de subrayar su carácter esencialista y binarista (F. Coronil, 2004); finalmente, y por contrapartida, para muchos grupos contrahegemónicos la defensa del lugar ha sido tomada como un proyecto teórico, político y ecológico (A. Escobar, 1999; 2000).

En los debates oficiales sobre conocimiento local se piensa que éste se opone al *conocimiento universal* e implícitamente se lo atribuye al conocimiento de los sectores subalternos, llámense campesinos, indígenas, jóvenes, etc. Se olvida que el llamado conocimiento universal es también un conocimiento local que logró imponerse en el sistema-mundo y que gracias a ello logró autodefinirse –y que los demás lo reconozcan– como universal. En este sentido, B. Santos (2003: 86) dice que la globalización “es el proceso mediante el cual una condición o instancia local logra extender su radio de influencia a lo largo del globo y, al desplegar esta acción, desarrolla la capacidad de designar como local a la instancia o condición social con la cual compite”.

En las comunidades campesinas originarias se habla del “conocimiento propio”, el cual se expresa, en quechua, como *yachayninchik* o *yachayniyku* [Nuestro conocimiento]. La nominación de “conocimiento local” tiene un lugar de enunciación articulado al que puede nominarlo desde su lugar de “globalidad” o desde ese punto neutro que multiculturaliza (S. Zizek, 1993). De tal manera que los intereses por el

conocimiento local están en estrecha relación con los afanes globalizadores del capital; por el contrario cuando las organizaciones campesinas originarias plantean la defensa de *yachayninchik* ~ *yachayniyku* están planteando la defensa de su tierra, territorio, recursos, imaginarios y conocimientos que los vinculan a sus proyectos de vida colectiva.

En este panorama me parece útil ubicar la problemática del conocimiento local en el marco de comprensión de las geopolíticas del conocimiento de las que habla W. Mignolo (2000b). El eurocentrismo (en su vertiente histórica) y el nortecentrismo (en su vertiente actual), característicos de la colonialidad global contemporánea, han logrado establecer la canonicidad y validez de un conocimiento como conocimiento *legítimo*. El conocimiento de las periferias coloniales y globales no tiene carácter de conocimiento, a lo más llega a ser *etnoconocimiento, conocimiento local, aborígen, indígena, originario*. Se trata entonces de una geopolítica del conocimiento que constituye el conocimiento *otro* como conocimiento útil pero no legítimo, un conocimiento que se puede estudiar y conocer pero que no es válido para ser incorporado como conocimiento paradigmático del pensar y del vivir (F. Garcés, 2005a).

Esto ha sido muy bien expresado por A. Muyulema (2001a) a propósito de la conocida expresión de Dolores Cacuango:

Urku ukshata kuchukpi, kutin wiñakshinami kanchik, shinallatakmi, urku ukshashina, pacha mamataka khatachishun (Dolores Cacuango, citada en R. Rodas, 1998: 52).

Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer; y de paja del cerro cubriremos el mundo.

Mama Dulú no se conforma con que la paja arrancada (el indio) vuelva a crecer en *su* páramo, sino que pretende cubrir de paja el mundo; es decir, Mama Dulú nos plantea dejar de pensar lo indio como una esencialidad defensiva para pasar a un proyecto expansionista de humanidad desde lo indígena andino. Y en este sentido, dice Muyulema, “La condición humana del ‘indio’ en la palabra de Mama Dulú se yergue

como una alternativa generalizable, relativizando de esta manera las metanarrativas que pretenden imponer la hegemonía de una particularidad como la única universalidad posible” (A. Muyulema, 2001a: 353). Así, el *conocimiento local* resulta una construcción discursiva que subalterniza a partir de un supuesto principio de universalidad. La propuesta de Mama Dulú rompe esta concepción hegemónica y nos sitúa en la posibilidad de una geopolítica del conocimiento planteada desde la ecología de saberes (B. Santos, 2004).

¿Qué ocurre en el Conosur como espacio de producción epistémica? En este medio de comunicación se puede encontrar una amplia gama de temas relacionados con el *yachay* de las comunidades quechuas. Algunos están relacionados con aspectos técnico-agrícolas, otros con el manejo de la salud desde los recursos de las comunidades y otros con aspectos socio-políticos o simbólicos. Veamos algunos de estos temas:

Cuadro N° 4

Aspectos y temas del conocimiento quechua en el Conosur

Aspectos del <i>yachay</i> comunal	Temas en el Conosur
Técnico agrícola	Tipos de suelo Elementos de tecnología andina (construcción de trojas, forma de hacer surcos, etc.) Control de plagas (<i>saq'u, ch'iñi laqatu</i> , etc.) Predicción climática Semillas nativas Manejo de fuentes de agua Manejo de montes
Salud	Medicina “tradicional” Plantas medicinales Sanidad animal
Socio-político	Instituciones de reciprocidad (<i>ayni</i> , por ejemplo) Historia de las comunidades Sistemas de ordenamiento territorial andino Instituciones comunales y educativas propias (consejos educativos, por ejemplo)
Simbólico	Rituales asociados al control productivo y espacial (<i>q'uwa, ch'alla, pijchu</i>) Recursos narrativos (adivanzas, cuentos)

Fuente: elaboración propia

Trataré de presentar la manera como se posiciona el Periódico frente al *yachay* campesino quechua a partir de cuatro ejes temáticos: la valoración del *yachay* que hacen el Conosur y sus testimoniantes, los lugares donde se expresa y socializa el *yachay*, sus mecanismos de expresión lingüística y las raíces desde dónde se sustenta.

5.3.1. La valoración del *yachay*

Una afirmación básica a lo largo de los números del Conosur es que el conocimiento campesino quechua es mejor que el conocimiento que se podría denominar *occidental* y *urbano*. Ello se dice, por ejemplo, en referencia al conocimiento de la predicción climática y al cuidado de la tierra.

Chay campesinoq yachaynin aswan sumaq kasan. Nuqaykutaq taripayku ñawpaqpi kanan chay campesinoqta yachaynin. Pay yachan tiempota qhawayta uj wata tarpuypaq. Imaynachus jamuq wata kananpaq señasta riqsillantaq. Mana chayqa, imaynatachus jallp'ata waqaychaq kanku achachisninku (37:7).

El conocimiento campesino es mejor. Nosotros nos hemos dado cuenta que antes ya existía el conocimiento del campesino. Él sabe mirar el tiempo para sembrar año tras año. Conoce de qué manera será el año agrícola siguiente. Si no, ¿de qué manera solían cuidar la tierra nuestros mayores?

Por eso se afirma la profesionalidad del conocimiento campesino:

Kunanqa runaqa alerta kachkayku, jallp'a, yaku, sach'as, nuqaykuqta, yachaykutaq apayqachayta (Gildaro Flores, 100: 4).

Ahora el campesino tiene que estar alerta [frente a las transnacionales que se quieren robar nuestros recursos]. Nosotros sabemos manejar nuestra tierra, nuestra agua, nuestros bosques.

Nuqanchis unaymanta pachapuni montesninchikta jallch'ayta yachaq kanchiq" (Zacarías Ortiz, 76: 4).

Nosotros desde hace mucho tiempo sabemos preservar nuestro montes.

Profesionales kanchiq yachayninchiqmanta (Clemente Salazar, en 46: 4).

Somos profesionales en nuestro conocimiento.

Y por eso también se desea que el *yachay* quechua no se pierda:

Nuqaykuqa mana munaykuchu yachayniyku wiqch'usqa kananta (54: 14).

Nosotros no queremos que nuestro conocimiento sea dejado a un lado.

Sin embargo, frente a este conocimiento experto que ha sabido responder de mejor manera a la relación con el medio que el conocimiento occidental capitalista, lo que se encuentra es el irrespeto y el desprecio, los cuales están asociados al desprecio por los productos y por el trabajo campesino. En el fondo, se trata de un tipo de racismo que articula producción y conocimiento desde una matriz colonial de valoración:

Campesinospata productonchis mana valenchi, trabajonchis mana valenchi; todavía chaywan mana contentakuwanchiqchu kay pueblopi kaqkuna kay khapaq runas, paykuna noqanchista millachikusawanchis, imatá yachan kay indio bruturi nispa compañeros (Valeriano Romero, 34: 6).

Los productos de los campesinos no valen, nuestro trabajo no vale. No contentos con eso, la gente del pueblo, los ricos, nos desprecian [lit. ‘nos hacen asco’] diciendo: “¿qué sabe este indio bruto?”

Esta articulación entre conocimiento, trabajo y producción se presenta también en términos de degradación de los sistemas productivo y epistémico campesinos y a causa de los cambios introducidos por la tecnología moderna y su ideología.

[...] ñawpataqa allinta puquykunata apayqachasarqayku, jallp’apis sumaq kallpayuq kachkarqa mana kunan jinachu, chayman chayanapaqqa karqa rikhurimusqan chay kimiku, maychus jamun tecnología moderna nisqawan, llaqtarunakuna kay parlayta apayqachanku. Kunanqa jallp’akunaqa chuqruman tukun, compañeros rikunku kay kimiku jallp’apaq uk veneno kasqanta (Florencio Alarcón, en 60: 4).

Antes se sabía manejar bien la producción y la tierra era fértil; no era como ahora. Pero luego aparecieron los químicos, vino la tecnología moderna y los campesinos comenzaron a manejar este discurso. Ahora la tierra se ha vuelto dura, seca. Los compañeros han visto que el químico había sido un veneno para la tierra.

Antes la tierra era fértil. La tecnología moderna ha cambiado la cabeza de los campesinos y ha degradado la tierra. Ha degradado la tierra pero además ha hecho que el campesino degrade su conocimiento. El pensamiento y el discurso de la gente de la ciudad y de la gente que ha estudiado en la universidad defienden la vida y el bolsillo de los ricos. Se trata, en el fondo, de mecanismos de subalter(n)ización del *yachay*

campesino por parte del conocimiento urbano y científico que se pone al servicio de los sectores dominantes. Continúa diciendo Florencio Alarcón:

Chaywanpis, llaqtarunaqa Universidad yachay wasipi yachaqkunaqa mana campesinota valechinkuchu, ninku: –imata campo runa yachanri nuqayku Universidadpi yachayku, yachaykutaq kimiku venenochus manachus–, ajinata paykunapis parlanku, jinapis compañeros, yachanchik imaptinchus parlanku chayta, mana kimikusta rantisunman chayqa, mana qulqi yaykunmanchu qhapaqkunapaq, chayta yachaspa paykunaqa, chay tecnicosqa, comunidadespi yachachispa kanku qhapaq runaq kawsayninman jina, paykunaqa qhapaq runaq kawsayninta jark’akunku (Florencio Alarcón, en 60: 4).

De esta manera, la gente de la ciudad, los que han estudiado en la universidad, no hacen valer el conocimiento campesino. Ellos dicen: “¿qué sabe el campesino? Nosotros aprendemos en la universidad y sabemos si el [fertilizante] químico es veneno o no”. Así hablan ellos, compañeros. Sabemos por qué hablan eso. Si no compráramos químicos, no entraría dinero a los bolsillos de los ricos. Esos técnicos, enseñando así en las comunidades, están defendiendo la vida de los ricos. Ellos están defendiendo la vida de los ricos.

5.3.2. Los lugares del *yachay*

¿Cuáles son los lugares donde se expresa y se socializa el *yachay*? Obviamente son muchos y muy variados. Me limitaré a mostrar las tensiones de dos lugares de producción epistémica: la escuela y la comunidad.

La educación primera, la más fundamental es la que se da entre campesino y campesino y de manera más específica la que ocurre al interior de la organización, como lugar de formación:

Sapa comuna ukhupi nuqayku pura yachachinakuyku (Fructuoso Vallejos, en 64: 10).

Al interior de cada comuna nos enseñamos entre nosotros.

Jatuchik tantakuykunaqa chaqrarunakunapaqqa uk yachay wasipis kanman jina (67: 6).

Las reuniones grandes [los congresos y ampliados sindicales] son para los campesinos como una escuela.

Así mismo se tiene clara conciencia que la educación reborda el ámbito escolar y que la educación familiar es mejor que la educación escolar.

<i>Yachayqa mana yachay wasi ukhullapichu</i> (64: 10).	La educación no se encuentra solamente en la escuela.
<i>Aswan allin wasipi mama tataq yachachisqan, mana ni qhillqayta, nitaq ñawiyta yachan</i> (64: 11).	Nuestros padres nos han enseñado mucho mejor en la casa, sin saber leer ni escribir.

No se niega el valor de la educación escolar, pero se plantea que ésta debe responder a la forma de vida y al sistema productivo de la comunidad.

<i>Educación nuqanchikpaq kawsayninchikman jina, nuqanchikpaq llank'ayninchikman jina kachun</i> (57: 14).	Que la educación sea según nuestra vida y según nuestro trabajo.
<i>Nuqaykuq educacionniykuqa, jallp'a patapi kawsayman jina</i> (Víctor Luna, en 83: 12).	Nuestra educación es según nuestra vida en la tierra (en el campo).

Estas tensiones entre educación familiar-comunal y educación escolar tienen un marco histórico específico en el caso boliviano. En el año 86 se dio un fuerte conflicto educativo en Raqaypampa. La comunidad amenazó con retirar a todos los niños de la escuela por tres razones: a) se acusaba a los profesores de ser prepotentes ante los padres de familia y los dirigentes de la comunidad; b) se les criticaba el hecho de enseñar el castellano, dificultando el aprendizaje de los niños al no hacerlo en quechua; y, c) de manera más importante, se acusaba a la escuela de no respetar los tiempos de trabajo de la comunidad (F. Garcés y S. Guzmán, 2006).

A pesar de la insistencia de mediadores de la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC), los padres de familia de Raqaypampa retiraron a los niños porque los requerían para la siembra de octubre y para que cuiden el ganado.

Al año siguiente, 1987, la comunidad nombra a “maestros campesinos” para que lleven adelante la escuela de Rumi Muqu, aldeaña a Raqaypampa. Estos maestros eran retribuidos por la comunidad con productos y con trabajo en sus chacras, enseñaban en quechua y trabajaban del 24 de junio al 24 de septiembre. De esta manera

se inició una experiencia comunitaria bajo el nombre de “Escuela ayni” (F. Garcés y S. Guzmán, 2006).

A pesar de la solución coyuntural, el conflicto entre maestros y comunidad persiste con altibajos hasta 1992. En todo este período, dos son los temas centrales de debate: 1. la autoridad jurisdiccional bajo la que se encuentra la escuela y 2. el calendario de la escuela.

Con respecto al primer tema, la discusión se plasmaba en la pregunta ¿quién tiene o debe tener la llave de la escuela? Esta pregunta que parece meramente administrativa, en realidad era clave en términos territoriales e implicaba que la escuela, siendo prácticamente la única representante del Estado en la comunidad, debía someterse a la autoridad comunal (F. Garcés y S. Guzmán, 2006; P. Regalsky, 2003b). Por eso, don Primitivo Caero afirmaba: “*Kay llaktaykupi dueños jina kayku. Maestros invitadosninchista jina respetasayku*” [Éste es nuestro lugar, nosotros somos los dueños. A los maestros los respetamos como a nuestros invitados] (En P. Regalsky, 2003b: 159).

El segundo tema de debate giraba en torno a los tiempos en los que debía funcionar la escuela. Se exigía que ésta funcione en momentos de baja actividad agrícola. Los comunarios argumentaban que si sus hijos estaban en la escuela en los momentos en que ellos los requerían para el trabajo agrícola perdían la oportunidad de “educarse” con sus padres (M. Arratia, 2001; F. Garcés y S. Guzmán, 2006).

Es en este contexto en el que se mueven los artículos del Conosur de esos años en referencia al tema educativo. Por eso, se afirma que la educación escolar responde a los intereses de vida de los ricos, no según lo que quiere y necesita el campesino.

...*yachanchik jina kunankamaqa educación qhapaqkuna yachakunankupaq jina, mana*

Sabemos cómo hasta ahora la educación ha sido para que aprendan los ricos; no ha sido

nuqanchikpaq munayninchikman jinachu
(Florencio Alarcón, en 56: 6).

como para nosotros, no ha sido según lo que nosotros queremos.

La cita se resume en una frase bastante usada en varios eventos educativos a nivel departamental: “*Educacionqa kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan*” [La educación tiene que ser desde nuestra vida y para nuestra vida] (F. Garcés y S. Guzmán, 2003). Por eso se critica a la EIB como una propuesta educativa venida de fuera. Se considera que ella no es para la vida del campesino porque aunque sea en dos idiomas no respeta el tiempo y los ritmos de la comunidad. En este sentido, la experiencia de Rumi Muqu es mostrada como contrapropuesta validada por la comunidad.

Nuqa uchhikitanta niyta munani chay iskay qallupi yachanakuyamanta (Educación Intercultural Bilingüe), nuqanchik chaqra llank'aypi tarikunchik manataq kay yachakuykunamanta mana nuqanchikpaq mana kawsayninchikman jinachu. Chaytataq nuqa kaypatamanta autoridadesninchikmanta mañakuni, nuqanchikpaq kawsayninchikman jina, calendario escolar ruwakunanta. Nawpaq watamanta pachaña nuqanchik aynipi uk campesino yachachik churakuspa llank'ayninchikman jina risan, kkillantapuni llank'ananta yachay wasin Rumi Muqupi munani, chaywan nuqanchik yachasqa kachkanchik (Nicolas Pardo en 52: 4).

Yo quiero decir que esta educación en dos idiomas (educación intercultural bilingüe), nosotros, la gente del campo, vemos que no es una educación para nosotros, no es según nuestra vida. Les pediría a nuestras autoridades que de ahora en adelante se haga [la educación según] el calendario escolar. Desde hace unos años tenemos un profesor campesino que hemos puesto, en el sistema de *ayni*, y que está enseñando según nuestra forma de trabajo. Así quiero que se trabaje, como en la escuela de Rumi Muqu; así estamos aprendiendo.

Con respecto a los tiempos pedagógicos, se critica que el calendario de la escuela no camine según el calendario agrícola-ritual de la comunidad. Se trata de dos tiempos que no pueden ser simultáneos porque desde la comunidad quechua se le atribuye ciertos roles a la escuela y, al funcionar en época de fuerte trabajo agrícola, lo que se está haciendo es romper el tiempo educativo de la comunidad. Por eso la cita siguiente termina diciendo que la vida de la ciudad y la vida del campo son distintas.

Nuqaykupaq chay tiempo escuela kanan mana waliq kasqanta k'ala entero agricultorespaq. Nuqa qhawarqani mayk'aqchus ima tiempochus nuqayku llank'ayniykumanta llawqiyaykuman chaymanta qallarinman escuelas wawaspaq... Nuqaykuqta kawsayniyuqa waqjinataq, llaqtaq kawsaynin waqjinataq (Luis Albarracín, en 38: 13).

Para nosotros, para todos los agricultores, el tiempo de la escuela no es bueno. Yo he pensado que cuando nuestro trabajo disminuye en intensidad, en ese momento deberían empezar las escuelas para las *wawas*. Es que nuestra vida es de un tipo y la de la ciudad de otro tipo.

Se insiste en que para que la escuela sea propia debe tener maestro propio campesino; así los niños quechuas estudiarían según el conocimiento propio y la lengua propia. Pero, además, complementariamente habría que hacer intercambios de conocimientos campesinos en los que se aprenda de los mayores.

Qutucharikusqa educaciónmanta parlarikurqayku, chaypiqa jatuchik ch'anpaykunata tarirqayku, waturirqayku, imaraykutaq mana kanchu maestros campesinos wawakunata yachachinapaq? Waliq kanman wawakuna escuelapi yachakunanku imataq jallp'a patapi kapuwasqanchikmanta, yachayninchikmanta, organización sindicalmanta, kay tukuytaqa qhichwa qallunchikpi. Atillasunmantaq intercambio de conocimientos nisqata ruwayta, kuraq tatakunaq yachayninta uqharispa, chayman jina purinapaq (Un comunario de Tacachi, en 83: 7).

Hemos hablado de la educación en nuestra reunión. Ahí hemos encontrado que hay grandes conflictos. Hemos pensado, ¿por qué no tenemos maestros campesinos para enseñar a las *wawas*? Sería bueno que las *wawas* en la escuela estudien qué tenemos en la naturaleza, nuestro conocimiento, la organización sindical, todo esto en nuestra lengua quechua. Podríamos hacer intercambios de conocimientos, revalorizando [lit. 'levantando'] el conocimiento de los mayores para caminar según eso.

El centro discursivo, con todo, se ubica en la necesidad de que cualquier propuesta educativa debe ser controlada por la organización originaria.

Educacionninchikta ñawpaqman tanqanapaq, allinyachinapaq organización sindical makinpi kanan tiyan (Florencio Alarcón, en 56: 6).

Tenemos que sacar adelante nuestra educación; para mejorarla, tiene que estar en manos de la organización sindical.

5.3.3. Las expresiones lingüísticas del *yachay*

El tema del *yachay* campesino quechua está estrechamente ligado al tema de la lengua en que se expresa (F. Garcés, 2005b). Por un lado, desde las geopolíticas del conocimiento las lenguas indígenas han sido subalter(n)izadas en el proceso de diferenciación colonial; de ahí que se piense que el conocimiento expresado en las lenguas indígenas es un conocimiento que, en el mejor de los casos, sirve para expresar el ámbito emotivo de esos pueblos hablantes (W. Ong, 1982). Pero de otro lado, los programas de EIB han hecho un esfuerzo incomparable por normalizar y estandarizar las lenguas indígenas, por escrituralizarlas y por revalorizar el conocimiento indígena de esas lenguas. Los argumentos de la EIB cada vez más se han ido atrincherando en justificaciones técnico-científicas como aquellas de tipo psicolingüístico que afirman un mejor desarrollo cognitivo a partir del aprendizaje de la lectoescritura en lengua materna.

Lo que encontramos en el Conosur es que tanto el quechua como el castellano se ubican conflictiva y políticamente de cara al *yachay*. Para empezar, la discriminación que vive el campesino quechua es la misma discriminación que sufre el quechua como lengua:

Qhishwa parlayninchista k'alata kunankamaqa saruchisanku kastillanu rimaywan (33: 12). | Hasta ahora nuestro hablar quechua está siendo pisado con el hablar del castellano.

Por ello, el quechua se posiciona conflictivamente y en oposición frente al castellano; así, *competir* con el castellano significa defender, valorar y “desarrollar” la propia cultura.

Qhishwata pataman tanqananchik tiyan maqanachinapaq waq qalluwan. Chantapis kulturanchikta astawan pataman uqharinapaq | Tenemos que fortalecer el quechua como para que compita con la otra lengua. De esta manera revalorizaremos más nuestra cultura.

(Pablo Vargas, en 59: 10).

Sin embargo, un asunto de suma importancia es que se ve el quechua como una herramienta de liberación que camina junto a otras estrategias. Se podría decir, y esto es un aprendizaje importante para los planificadores lingüísticos y epistémicos, que el quechua nunca es un fin en sí mismo.

Tukuy campesinos qhishwa parlayninchispi rimaspa qhilqasunchis. Kunanmanta ñawpaqmanjinamanta parlayninchista uqharisunchis, kay KULLASUYU llaqtanchispi imaraykuchus kay phisqapachaq wataña qhishwa parlaq runaqa engañasqa rikukuyku tukuy imapi. Chaymanta qhishwa rimayninchispi qhilqasunchis chayqa librostapis ruwasunchis parlayninchisman jina (Santos Albarracín, en 39: 16).

Todos los campesinos vamos a aprender a escribir como hablamos el quechua. Desde ahora en adelante, tenemos que levantar nuestra palabra porque aquí en Bolivia ya son 500 años que los que hablamos quechua hemos sido engañados en todo. Por eso, vamos a escribir y a hacer libros en nuestro quechua según lo que hablamos.

Como se ve en la cita precedente, la otra idea importante es que el quechua debe escribirse según el uso oral y no sobre lo que decidan un grupo de planificadores, asunto que ya he insinuado anteriormente.

En este sentido, el quechua puede ser un instrumento de liberación o de opresión, tal como ocurrió en la Colonia (véase Cap. 1). Pareciera que el asunto clave no es sólo desarrollar, escrituralizar o escolarizar la lengua, sino para qué, en función de qué proyecto y al servicio de qué prácticas sociopolíticas. En este sentido, la lengua – como las instituciones comunales *propias*– pueden ponerse al servicio de los sistemas de control estatal.

Gobierno qallunchikpi apay munachkawanichik paykunaq yuyayninllankumanta (Félix Santos, en 57: 14).

El gobierno, utilizando nuestra propia lengua, nos está queriendo llevar a sus ideas.

5.3.4. Las raíces del *yachay*

Lo que enseña el Conosur es que el conocimiento quechua campesino tiene como sostén dos raíces de las cuales se alimenta y a las cuales está estrechamente ligado. Estas dos raíces son el sistema productivo-reproductivo y la organización campesina originaria. Además, ambas raíces apuntan a aquello que ha sido fundamental en el proceso de continuidad histórica de las comunidades quechuas: la defensa y el control territorial como ámbitos de autonomía política frente a los intentos de desestructuración organizativa del Estado y del capital transnacional. Presento algunos ejemplos de cómo se muestra esto en el Periódico.

5.3.4.1. El *yachay* y el sistema productivo-reproductivo quechua

La vinculación del *yachay* con el sistema productivo y reproductivo quechua se plasma en la búsqueda de reproducir los saberes sobre predicción climática, conocimiento medicinal y tecnológico en general, por un lado, y en conectar dicho conocimiento con una postura crítica frente al desarrollo y a las transnacionales que buscan apropiarse de los recursos de las comunidades. Por ello, la información que se presenta en el Conosur se mueve en dos direcciones: 1. recoger el conocimiento quechua sobre sistema productivo (cómo se construyen las trojas o cuáles son las variedades de semilla de maíz que se conocen, por ejemplo) y reproductivo (cuáles son las plantas medicinales de un determinado lugar y cómo deben usarse); y, 2. mostrar las bondades del sistema productivo a través de la investigación que ha hecho CENDA por muchos años en Raqaypampa.

A lo largo de toda la publicación del Periódico, se le dedica abundante espacio al tema de la predicción climática.¹⁹⁷ Por ejemplo, en el PCÑ 32 se puede ver la importancia del tema para el equipo editor: en la portada se dice que “Predecir el tiempo

¹⁹⁷ Uno de los últimos números que he revisado (121, de diciembre de 2006) está totalmente dedicado a la predicción climática.

es sabiduría campesina”. Las páginas 8 y 9 del mismo número están dedicadas a mostrar una serie de testimonios de los comunarios referente al tema y como título de la sección se afirma que “El principal arte campesino es la previsión del tiempo”. La sección concluye con el siguiente texto en castellano:

Es así que el principal arte campesino continúa siendo acertar en la predicción exacta del comportamiento de las lluvias y organizar de acuerdo a ella la siembra de los diferentes cultivos y variedades en los terrenos más apropiados velando por un máximo aprovechamiento de las lluvias (32: 10).

Este ejemplo, tomado del primer número de la *nueva etapa* del Periódico se mantiene a lo largo de los años, sobre todo a través del “Concurso sobre Predicción climática” que se realiza anualmente. En 64: 8 se encuentra una de las convocatorias anuales a este concurso:

Kay wata 1995-1996 qallarikullanñataq, imaynataq kay wata kanqa, watuna kachkan, amañana siñakuna qhawayta: sach'akuna, wayra, chiri, uywakuna, phuyukuna, waqkuna ima chayllamanta astawan waliq kanan tarpuyinchik. Kay watapaq para imaynataq kanqa, mayqin makistataq para yanapanqa, manachayqa luku parachu kanqa, imaynataq? Kicharisqaña 'yachayinchik riqsichina pacha qhawaymanta' tukuy yachaqkuna qillqarispa periódico Conosurman taripachimuychik. Todos Santoskama atinkichik chayamuyta pacha qhawayniykichikta.

Ya está empezando este año 1995-1996. Sería bueno preguntar a las señas de los árboles, al viento, al frío, a los animales, a las nubes, etc. cómo será este año. Estamos acostumbrados a hacer esto. De esa manera estarán mucho mejor nuestros sembrados. Este año, ¿cómo será la lluvia?, ¿a quiénes beneficiará la lluvia? ¿o serán lluvias torrenciales? ¿cómo será? Ya ha empezado el “concurso de nuestro conocimiento sobre predicción climática”. Todos los sabios escriban al periódico Conosur y hagan llegar su predicción. Hasta Todos Santos pueden hacer llegar su predicción.

Para el concurso de predicción climática, se entrevista a los ancianos que desean participar y se publica las diferentes versiones sobre cómo será el año agrícola

que comienza. Al final del ciclo se hace una evaluación del ciclo con los mismos lectores-testimoniados y se selecciona al que acertó con más precisión.

El concurso responde a una política institucional en la que se busca conservar y estimular la circulación del *yachay* sobre predicción climática. De ahí que resulte interesante ver cómo tras la concepción que el conocimiento sobre predicción climática está en crisis debido a los cambios climáticos que afectan a todo el planeta, se espera que la escritura ayude a conservarlo.

Ñawpa kuraqkuna astawan yachaq kanku kay tiempo qhawaymantaqa. Kay tiempo runasqa mana anchata yachankuñachu. Yachaymanchus ñawiyta, qhilqayta imaqa, tukuy qhawasqayta sapa wata qhilqiyman papelpi mana qunqanapaq. Ikillapis tukuy yachankuman tiempoman jinañachu. Chaytaq qhasiman rin llank'anku (Fermín Vallejos, en 39: 8).

Los mayores de antes eran más conocedores de la predicción climática. En este tiempo las personas ya no saben mucho. Si yo supiera leer y escribir, todo mi conocimiento sobre la predicción climática de cada año lo escribiría en papel para no olvidarme. Probablemente, todos ya sabrían sobre el tiempo de esa manera. En cambio, trabajan en vano [sin observar el tiempo].

Así mismo hay en el Periódico toda una línea de rescate de los conocimientos que se usan para controlar plagas como el *ch'iñi laqatu* (gorgojo de los andes) y enfermedades degenerativas como el *saq'u*. Desde el Periódico se afirma: *Yachayninchiqwan khurukunamanta jark'akuna* (104: 14) [Con nuestro conocimiento nos defendemos de las plagas]. Por eso, en 41: B6 y B7 hay un largo artículo sobre el gorgojo de los Andes en que se muestra el conocimiento campesino sobre dicha plaga y en 67: 11 hay una página entera dedicada al conocimiento campesino quechua en referencia a la selección de plantas y tubérculos con síntoma *saq'u*.

El tema de la medicina tradicional también está presente mediante páginas enteras que informan sobre los usos de las plantas medicinales o sobre las enfermedades “andinas”. Por ejemplo, en el PCÑ 38 hay dos páginas (6 y 7) relacionadas con las

plantas medicinales y el conocimiento campesino. En la página 7 se presentan testimonios referentes a los usos medicinales del romero y la cola de caballo.

Sin embargo, uno de los temas centrales del *yachay* quechua está vinculado a la temática y a las prácticas de *desarrollo*. En el Conosur se ve un permanente interés, manejo y enfoque “técnico” de la cuestión agrícola por parte de CENDA. Por ejemplo, en 52: 12 hay una entrevista realizada a un ingeniero agrónomo que trabaja en una zona andina y las preguntas están relacionadas con la visión técnica de la conservación y preparación de suelos o de su manejo por parte de la organización. Este énfasis de comprensión técnica de la realidad agrícola de las comunidades está conectado con la crítica al desarrollo desde la ONG en cuestión y desde las organizaciones campesinas-indígenas.

Como veremos luego, el conocimiento campesino se sostiene en la organización social de las comunidades. El desarrollo, a su vez, busca destruir a dichas organizaciones imponiéndoles otra racionalidad productiva. En 32: 8 se dice que las instituciones y vendedores de agroquímicos presionan a los campesinos para que se “modernicen”. Según estos voceros, el mejoramiento de la agricultura campesina se lograría mediante la introducción de semillas mejoradas, el aumento de la dosis de fertilizantes químicos, pesticidas, herbicidas e insecticidas y la introducción de la mecanización mediante la “medianización” de las parcelas. Luego se citan los “experimentos” que viene realizando CENDA en los que se “demuestra” que

la introducción de semillas mejoradas o el aumento de fertilizantes y pesticidas tienen una importancia secundaria y a veces negativa para los resultados de un cultivo; mientras que, continúan siendo los conocimientos tradicionales campesinos respecto a la previsión del tiempo (en relación a los

suelos y las plantas) lo que define el acierto o fracaso de un cultivo (PCÑ 32: 8).¹⁹⁸

CENDA, en convenio con la organización local, había realizado una serie de ensayos en 15 parcelas de la comunidad de Raqaypampa durante el ciclo agrícola 1987-1988. En el PCÑ 32 se presentan los resultados, que se pueden resumir así:

- ✓ Las variedades locales de papa son más productivas que la variedad “mejorada” introducida: “las variedades locales tienen la ventaja de estar muy adaptadas al tipo de lluvias y suelos de la zona, mientras la variedad introducida necesita más cuidados: lluvias más regulares (o riego) y mejores condiciones de fertilidad que las que hay en la zona”.
- ✓ La fertilización no asegura una mayor producción: “Los efectos positivos de la fertilización pueden ser totalmente borrados si una granizada afecta a la parcela o si llueve poco durante el crecimiento de la planta. O sea que una parcela a la que se puso mucho fertilizante puede producir menos que una en la que se puso poco, si es que en la primera se eligió mal la fecha de siembra. Entonces se comprobó que es más importante la fecha de siembra que mucho abono químico”.
- ✓ El elemento tecnológico de mayor importancia es el “manejo del tiempo”: “Para una zona de agricultura temporal, donde las lluvias son irregulares, la previsión climática, la administración de variedades adecuadas a cada uno de los tipos de terrenos, las fechas de siembra que se elijan según la clase de tierras y variedades que tienen, así como la administración del trabajo de los miembros de la familia resultan ser los aspectos más importantes a tomar en cuenta. Estos son

¹⁹⁸ Véase el PCÑ 51 en el que se dedican cuatro páginas (9-12) a la crítica hacia los químicos frente a la producción “natural” campesina.

más definitivos que una mayor fertilización o aplicación de pesticidas. En otras palabras, las técnicas más importantes en la agricultura de la región se basan totalmente en el conocimiento tradicional de los campesinos, y frente a ella son pocos los aportes sólidos y efectivos que puede hacer la ‘tecnología moderna’”.

Lo que me interesa mostrar a partir de esta cita es que la ONG que publica el Periódico utiliza las mismas herramientas del conocimiento tecnológico occidental para deslegitimarlo. Pero además muestra esa rara interacción entre el posicionamiento político de la ONG en cuestión y el conocimiento campesino en el esfuerzo de validarlo. Con ello quiero decir que para el Conosur o para CENDA el conocimiento es una herramienta de lucha contra el desarrollo y el paquete tecnológico y no un fin en sí mismo.

*Runa cuentata qukun manaña jawamanta
papasta munankuchu, nativa papasllata
watiqmanta tarpuchkayku, chay mujusniykuqa
mana sayk'unchu* (Claudio Arévalo, en 108:
8).

Los campesinos ya nos hemos dado cuenta que no queremos la papa de afuera. De nuevo estamos sembrando papa nativa. Nuestra semilla no se cansa.

Así mismo, hay toda una línea de artículos en el Conosur que tienen que ver con la crítica ante las patentes y ante la apropiación del conocimiento campesino-indígena de parte de las transnacionales agroalimentarias y farmacéuticas. Y obviamente también hacia las instituciones que introducen en las comunidades los paquetes tecnológicos fruto de la herencia de la revolución verde. Ejemplos del primer caso se encuentran en los PCÑs 76 y 77-78 donde se habla de la patente de la quinua, el reclamo de la Asociación Nacional de Productores de Quinua (ANAPQUI) y la

anulación de la patente. De igual forma, en 86: 8 hay un artículo dedicado a denunciar las acciones de MONSANTO¹⁹⁹ que busca introducir semillas transgénicas en el país.

5.3.4.2. El *yachay* y la organización comunal

La vinculación del *yachay* con la organización comunal es un tema de suma importancia en el Periódico. Se podría decir que hay una valoración del conocimiento en términos de cuánto éste contribuye a fortalecer la organización comunal. El conocimiento individual, que puede ser más prestigioso en términos de comunidad nacional imaginada, es un conocimiento que no sirve en términos de vida comunitaria.²⁰⁰ Desde esta perspectiva se plantea que aunque los ancianos no sabían leer y escribir, sabían lo más importante: defender la organización sindical. Algo que el conocimiento *moderno* no estaría en condiciones de ofrecer porque, antes bien, vuelve al movimiento campesino dependiente del sector político vinculado al aparato estatal.

*ñawpata papasusninchik mana qillqayta,
ñawiyta yacharqankuchu, jinapis organización
sindical sumaq purichik kanku. Nuqanchik
ñawpata jina uk runa jinalla purinanchik
tiyan, sut'inta parlana, nuqanchikqa uk chhika
yachaytawankama ñapis politikuq chupanta
jap'itawan purichkanchik, ukman ukman
k'askachkanchik, chaywanqa mana ni jayk'aq
kay llakiy kawsay sarusunchu (56: 6).*

Nuestros padres, antes, no sabían leer ni escribir, pero sabían hacer caminar bien la organización sindical. Nosotros, como antes, tenemos que caminar como un solo hombre, hablando claro. Nosotros apenas ya sabemos algo, ese rato estamos caminando agarrados de la cola de los políticos, apegándonos a uno y otro. Así, nunca dejaremos atrás (lit. 'pisaremos') nuestra triste vida.

Y en ese sentido, la educación no consiste en saber leer y escribir sino en saber sobre la tecnología andina propia y las formas organizativas propias de la comunidad.

¹⁹⁹ MONSANTO es una empresa multinacional de agricultura y biotecnología fundada en Estados Unidos en 1901. Es la líder mundial en la producción de herbicidas y de semillas genéticamente modificadas (transgénicos); tiene el monopolio de la producción de soya transgénica a nivel mundial.

²⁰⁰ Una cierta conexión con este tema se puede encontrar en la investigación de R. Romero (1994). Él muestra que el *ch'iki* hace referencia, en la comunidad de Titicachi, a un tipo de inteligencia *social* valorada positivamente por los adultos. El *ch'iki* es el niño inteligente que sabe desempeñarse social y adecuadamente en el momento y lugar precisos. En cambio, *saqra* se refiere a los niños que deslumbran por su inteligencia cognitiva individual pero que no reciben valoración positiva por la comunidad por ubicarse justamente fuera de ella.

Educacionqa mana ñawiriy-qillqariyllachu, kawsayniykumanta 'tecnología andina' yachayta, sindicalismota yachay wasiman churayta munaspa Consejo Comunal de Educaciontaqa jatarichirqayku (Florencio Alarcón, en 64: 10).

La educación no es sólo para leer y escribir. Nosotros creamos el Consejo Comunal de Educación para que el saber de la tecnología andina que existe desde nuestra vida y el saber del sindicalismo entren a la escuela.

La cita que muestro a continuación presenta muy bien la manera como se da la articulación entre el *yachay* y la organización social que lo sustenta: al perderse las formas propias de organización se está perdiendo también el conocimiento social. De ahí que no tiene sentido la defensa del conocimiento campesino por sí mismo sino en estrecha vinculación con su autonomía territorial.

Ñawpataqa yakuyuq jallp'akunapiqa karqapuni qarpanapaqqa, comunidad sindicatowan khuska apaykachaq kanku mit'asta, paykuna rak'iq kanku yakutaqa. Kay qhipamanri Instituciones de desarrollo q'alata tukuyniqman junt'aykamuwanchik, paykunataq comunidaspíqa ruwanku obrasta: canales de riego cementowan, jatuchik quchas tukuy imata. Kay jina obraswanqa comunidadpaq yachayninqa chinkan, sindicatopis manaña makinpichu jap'in, chay institucionesqa kamachinku jatarinanta Asociaciones manachay Comités de Riego" (68: 11).

Antes, había agua para riego y la comunidad con el sindicato organizaban turnos para todos. Ellos repartían el agua. Luego, las instituciones de desarrollo nos juntaron a todos e hicieron obras en las comunidades: canales de riego con cemento y atajados. Así, con las obras, se ha perdido el conocimiento de la comunidad, ya no está en manos de la comunidad, las instituciones mandan que se creen asociaciones o comités de riego.

La vinculación del *yachay* con la organización y la autonomía territorial, sin embargo, se ubica en un contexto mayor, en la búsqueda de autodeterminación frente a las instituciones y a las naciones extranjeras que buscan cambiar el sistema de vida campesino para incorporarlo al capitalismo.

Campesino yachan, tukuy imamanta experiencia tiyan: tiempota qhawan, jallp'ata llank'ayta, mujuta churayta, trojaspi mikhunapaq waqaychayta, vendenanpaq ima. Tukuy kayta organizacionninwan mana

El campesino sabe. Tiene experiencia de todo: mira el tiempo, trabaja la tierra, pone la semilla en la troja para comer, para cuidar y para vender. Todo esto se hace con la organización, sin depender de nadie. Algunas

dependespa ni pimanta. Wakin Institucionesqa mana qhawankuchu, mana yuyankuchu. Mana kay culturasta respetaspalla, cambio socialta mask'anku nispa ninku. Jawa nacionesmanta dependenanta munanku chaywan culturanchista cambiananta (Dirigentes de Campero, en 37: 11).

instituciones no ven, no piensan. Sin respetar las culturas buscan el cambio social. Quieren que dependamos de las naciones de fuera, que cambiemos nuestra cultura.

La organización campesina quechua, entonces, no es un simple aparato administrativo, sino que tiene la tarea del control sobre las entidades presentes en la comunidad, como hemos visto en el caso de la escuela, y sobre el acceso a los recursos. Es por ello que, a manera de ejemplo, conviene citar el PCÑ 42: 5 en el que se presentan las resoluciones de un Congreso Campesino de la provincia Campero.

Los congresales de Campero llegaron a estas resoluciones:

1.- Nadie ni los comerciantes pueden cortar los árboles de nuestros montes ni vender madera a los que hacen charangos porque poco a poco están pelando nuestros montes. APROBADO.

2.- La confederación única debe ver también que nuestros montes no desaparezcan, ni las grandes empresas madereras pueden enriquecerse con nuestros árboles. APROBADO.

3.- Los comerciantes no pueden robar nuestros árboles y vender. APROBADO.

Como se puede ver, el Conosur ofrece múltiples puntos de partida para la reflexión en torno al *yachay* y de cara a las políticas de intervención epistémica en el mundo andino.

5.4. Repensando políticas lingüísticas y epistémicas

Las políticas lingüísticas, en relación al quechua, se han construido teniendo como horizonte la escrituralización alfabética escolar occidental. Ese molde está

marcado por criterios de historicidad, normativización, escolaridad, abstracción, etc. (A. Luykx, 2001). En la construcción de estas políticas no sólo participan agentes estatales “externos” al mundo quechua sino también los propios hablantes e intelectuales quechuas. La construcción de estas políticas están relacionadas con el imaginario de que la estandarización lingüística y la escrituralización escolar van a empoderar la lengua. Para lograr este objetivo se ha construido un quechua estándar de élite por sobre las hablas concretas y comunes y corrientes de los hablantes (A. Luykx, 2001).

Lo que he intentado mostrar en las páginas precedentes es que el Periódico Conosur *Ñawpaqman* ofrece posibilidades de investigación de la escritura desde los complejos usos lingüísticos concretos. Ello se muestra especialmente interesante por tratarse de una experiencia extraescolar que busca inscribir el discurso oral de los hablantes. Creo que en esta práctica se encuentra un potencial de desarrollo escriturario al que no se le presta mucha atención en términos de una planificación lingüística que supere visiones normativistas y elitistas.

Más importante, sin embargo, es la forma como se expresan distintos niveles intertextuales en el Periódico. Por un lado tenemos un mecanismo de inscripción de la oralidad que cuestiona y quiebra un tipo de escritura hegemónica: la escolar. Como ya he dicho, esta escritura ha sido históricamente asociada y articulada al conocimiento válido, legítimo (el científico-occidental). La intertextualidad en el Conosur se muestra como una expresión de la complejidad “intercultural” del *pacha* que en el que se ubica la práctica del Periódico, de tal forma que en sus páginas encontramos ese intrincado abigarramiento de clase-“raza”, campesino-indígena-originario, rural-urbano, etc.

En los textos de la Reforma se respira un trabajo sobre el quechua a la manera que anunciaba L-J. Calvet (1974: 176): “una obra maestra en riesgo”. Por el contrario, la representación del quechua en el Conosur camina por una comprensión en términos

de “manifestación de una comunidad humana” (*ibíd.*). Por ello su esfuerzo de trabajar el quechua de manera que sea comprensible por los lectores del mismo. Sin desconocer los mecanismos de subalter(n)ización lingüística, busca servir como herramienta de circulación del *yachay* comunal. De ahí que la representación del quechua camine de la mano de la representación del *yachay* como un instrumento de defensa de la territorialidad, que implica los mecanismos de producción y reproducción cultural y la organización. Para que el *yachay* siga viviendo se necesita que siga viviendo la organización y el espacio en el que se reproduce (el territorio).

Como decía, el tema del conocimiento local, indígena y originario se ha vuelto central en la agenda académica de muchos intelectuales indígenas o no. Creo que aquí el riesgo es construir un discurso sobre el conocimiento indígena descontextualizado y abstracto que resulta manejable desde los intereses del capitalismo global. En este contexto, los conocimientos indígenas son descalificados en nombre de la ciencia y el progreso, por un lado, mientras se busca implementar los mecanismos legales que permitan el saqueo de dichos conocimientos.

En el PCÑ el conocimiento campesino originario y el *yachay* quechua aparecen ligados al tema de la autonomía política y territorial de las comunidades y sus organizaciones. Aparece como instrumento de defensa de su sistema de vida y como arma que sirve para hacer frente a las políticas de desarrollo estatal y no estatal. En este sentido el *yachayninchik* ~ *yachayniyku* [nuestro conocimiento] está relacionado con el *kawsayninchik* ~ *kawsayniyku* [nuestra vida] como expresión del territorio. En las voces del Periódico todo, o casi todo, debe ser *kawsayninchikman jina* [de acuerdo a nuestra vida]: la organización, la educación, el manejo del medio ambiente, la salud, etc.

Tampoco las relaciones interculturales se construyen desde un abstracto que propugne la “relación armónica” entre la sociedad dominante y las comunidades y

organizaciones quechuas. La interculturalidad cruza la trama discursiva del Conosur desde las relaciones concretas de dominación o subversión que enfrentan las organizaciones.

Pero por otro lado, el Conosur también da cuenta de la problemática de la representación del quechua y del conocimiento quechua en manos del equipo editor. ¿Dónde empieza y dónde termina la posicionalidad política sobre lengua y conocimiento de los *hablantes* del Periódico y de los editores? ¿Quién habla por quién, sobre qué, para qué y cuándo? Estas son preguntas que intentaré responder, por lo menos de manera preliminar, en las conclusiones de este estudio. Por ahora creo que queda claro que defender y/o reivindicar el conocimiento campesino quechua, el *yachay* comunal, sólo tiene sentido en el contexto de lucha y reivindicación territorial del movimiento campesino originario de Bolivia. Se trata de un conocimiento vinculado al control del territorio entendido como defensa de la jurisdicción comunal propia frente al Estado y el capital colonial global, como defensa de la autodeterminación campesina originaria frente al Estado y los embates del capitalismo mundial-global.

Es una lucha contra un racismo que se expresa de múltiples formas y que tiene algunas de sus expresiones importantes en los ámbitos lingüístico y epistémico. Un racismo que ha hecho que don Roberto Albarracín diga:

Maypi yachayninchiq, rimayninchiq, wich'usqa kasanman karqa. Nuqanchiq yachananchiq karqa. Nuqanchiq qhiswaruna kanchiq. Nuqa chayta tapurikuni, yachayta munayman (Roberto Albarracín, en 46: 1).

Quisiéramos saber dónde se ha perdido nuestro conocimiento y nuestra palabra. Eso quisiéramos saber. Nosotros somos quechuas y me pregunto eso. Quisiera saber.

Las ideas presentadas en este capítulo se ubican junto a la pregunta que se hace don Roberto desde su comunidad. Estas ideas sólo han intentado entender, en un proceso de discusión continua con varios comunarios y dirigentes de Raqaypampa y

Ayopaya, dónde se está perdiendo ese conocimiento y esa palabra que molesta tanto a los afanes globalizadores del capital. Estas ideas han tomado como pre-texto las voces del Periódico Conosur *Ñawpaqman* y han tomado como herramienta discursiva mi propia voz de *q'ara*, la voz de alguien que se sabe parte de este espacio de poder académico, para decirse en un *jawamanta yachay* [saber de fuera] necesario como resistencia intersticial del *yachay* quechua. Estas ideas buscan también decir que la pregunta de don Roberto no es definitiva, que ese conocimiento y esa palabra no sólo no se han perdido totalmente sino que vale la pena la impertinencia de seguir viviendo, la impertinencia de seguir retoñando, como bien lo sabía el Tata Fermín:

Kay pata chiri jallp'akuna pampas ñuqanchikpata, ñawpa tatakunanchik saqisqanku, kaypi tiyakunchik. Chaytaqri mana chinkaqa, mana tukukuq, kunankamapis kawsachkallanchikpuni, kay kikinpi saqisqas, kikinpi wañuq, kikinpi kawsaq. Mana waq llaqtamantachu rikhurinchik, kay kikin llaqtayuq kanchik, qhurajina kanchik mujumanta watanpaq watanpaq kutirin mana tukukuq, qhura jina mana tukukuq kanchik (F. Vallejos, 1995: 3-4).

Estas pampas de las alturas son nuestras porque las hemos heredado de nuestros mayores y aquí vivimos. Y esto no se pierde, no se acaba nunca y hasta ahora permanecemos de generación en generación. No hemos venido de otros países; somos propios dueños de esta tierra, somos como la hierba que de la semilla retoña año tras año. Somos como la hierba: interminables.

Y al igual que la Mama Dulú, el Tata Fermín, no se contenta con que la hierba siga retoñando. Él piensa más allá de los “territoritos” que pretende “otorgar” el afán dominador, él piensa en términos globales la transformación de esta *jallp'a* de todos:

Ajinata maqanakurqayku manaña patronpaq makinpi sayk'uyta munaspa, ñuqayku purinyikuwanqa mask'arqayku leyta, libertadta tukuypaq. Bolivia junt'apaq, mundo junt'apaq, tukuypaq paz kachun, justicia sayachun, 'imarayku ñuqanchik kaypi kay saqra patrones sarusqanta much'achkanchik, mana paykunaqta jallp'a kachkanptinri, ñuqanchikpata jallp'a kachkaptinri'. Ajinata ninakuq kayku (F. Vallejos, 1995: 6-7).

Así peleamos para no cansarnos más en las manos del patrón. Nosotros, con nuestro camino, buscábamos la ley y la libertad para todos, que haya paz para todos, que se pare la justicia para toda Bolivia, para todo el mundo. “Si la tierra no es de los patrones, si la tierra es nuestra, ¿por qué nosotros estamos aquí besando su opresión de los patrones crueles?” Así solíamos decir.

Conclusiones

*La civilización “occidental”,
tal como ha sido moldeada
por dos siglos de régimen burgués,
es incapaz de resolver
los dos principales problemas
que su existencia ha originado:
el problema del proletariado
y el problema colonial.*

(Césaire Aimé, *Discurso
sobre el colonialismo*, 1950: 13).

Presento a continuación las conclusiones del estudio que he realizado, intentando dar cuenta de lo central de las discusiones de la tesis y dejando, en algunos casos, pistas abiertas para futuras investigaciones dentro del campo de los Estudios Culturales.

La base histórica de configuración de las representaciones subalter(n)izadas del quechua y el conocimiento quechua

El punto de partida es la constatación de que el quechua y el conocimiento quechua se encuentran en una situación que he llamado de subalter(n)ización. Esta situación tiene causas histórico-estructurales; esto quiere decir que nuestras sociedades están estructuradas de manera que reproducen unos mecanismos de dominación lingüística y epistémica con herencia colonial.

La forma en que se clasificó socialmente a las poblaciones bajo el criterio de raza y la manera como se organizó la fuerza de trabajo de esta población clasificada socialmente es lo que configuró lo que Quijano llama la *colonialidad del poder*. La base histórica de las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua, entonces, tiene que ver con esta matriz colonial de dominación que ha encontrado diversos mecanismos de rearticulación a lo largo del tiempo (post)colonial. Dado que estamos hablando de la forma como se estructuraron las sociedades y sus mecanismos de subalter(n)ización, es importante decir que esta matriz colonial no alcanzó sólo a

aspectos económicos o ideológicos, sino que cruzó todo el espectro de prácticas sociales, creando una escala valorativa de los distintos aspectos de las relaciones sociales. De tal manera que se jerarquizaron racialmente los espacios, los tiempos, las lenguas, las religiones, los conocimientos, etc.; se crearon mecanismos de diferenciación colonial que persisten hasta la actualidad.

Estos planteamientos, por lo menos desde mi perspectiva, no buscan crear una nueva lectura totalizante y reduccionista, como critica J. Schlosberg (2004), que ponga como eje absoluto interpretativo la dominación racial al margen de los otros mecanismos de dominación, principalmente el de ordenamiento económico y de clase. Creo que la crítica de Schlosberg es importante tomarla en cuenta pero en cuanto se niegue la imbricación entre colonialidad y acumulabilidad de la matriz colonial.

Así, si bien los teóricos del paradigma colonialidad / modernidad insisten en que la matriz colonial no debe ser interpretada reductivamente como una institución anclada en el pasado (la Colonia), creo que es necesario intentar encontrar esos filones de continuidad de la matriz colonial y, por tanto, mostrar los hilos que mantienen el nexo de la matriz colonial en las situaciones históricas cambiantes.

Lengua y conocimientos indígenas, entonces, quedaron atados a esa estructura de valoración que les ha asignado los denominativos de *lengua de indios* y *etnoconocimiento*; lengua y conocimientos indígenas quedaron atados a esa distribución socioespacial que alienta los esfuerzos de un quechua de aprender el castellano pero se considera una pérdida de tiempo si lo hace un blanco-mestizo; lengua y conocimientos indígenas quedaron atados a ese interés científico de conocer el pensamiento de los indios para retardar lo más posible la hecatombe ambiental de un planeta cansado del *ch'irway* extractivo del capital transnacional, mientras suena absolutamente rara la posibilidad de *qhichwizar* el pensamiento como desafiaba Armando Muyulema (2001a).

Por lo dicho, el problema del conocimiento occidental y científico es que esa forma de conocer está intrínsecamente ligada a los mecanismos de dominación que lo entronaron como “el” conocimiento y ello ha producido la erosión de los “recursos” del planeta y también la erosión del “vivir bien” y de los otros conocimientos, justamente porque no puede aceptarlos como complementarios en una lógica de ecología de saberes, como plantea Boaventura de Sousa Santos, sino que se relaciona con esos otros conocimientos o conocimientos otros en plan de dominación. De tal manera que la colonialidad del saber ha colonizado no sólo nuestras mentes sino también la imaginación alternativa de nuestras formas de conocer.

La base contemporánea de subalter(n)ización del quechua y el conocimiento quechua: políticas de la diferenciación a nivel global y nacional

Mignolo ha divulgado la noción de diferencia colonial para dar cuenta de los mecanismos de subalter(n)ización que configuraron la matriz colonial de dominación. Lo interesante es que Mignolo crea el término a partir de su confrontación con el discurso posmoderno; es decir, *diferencia colonial* le sirve para oponerla a *diferencia cultural* (con base en la *différance* de Derrida). Pero de esta forma Mignolo reproduce el descriptivismo aséptico de las ciencias sociales que sutilmente “desobvian” las relaciones de dominación de dicha diferencia. Lo cierto es que este lenguaje nos aleja de comprender las formas como operan las políticas de la diferenciación en el capitalismo colonial global contemporáneo.

Por eso me ha interesado expresar la simultaneidad operativa que fabrica y gestiona desigualdad-exclusión a fin de mantener intacta la estructura de dominación del capital colonial. Ello lleva a pensar en uno de los puntos críticos en referencia al propio estudio que he hecho: el lugar que ocupan las representaciones y los usos lingüoepistémicos, las políticas culturales elaboradas sobre la base de las políticas de la

diferencia, los nexos entre estas políticas de la diferencia y la implementación del neoliberalismo durante las décadas de los ochenta y noventa, las relaciones entre capital económico y capital simbólico, las estrategias de resistencia de los grupos subalter(n)izados, etc.

Lo cierto es que más allá de comprender que nuestras prácticas académicas son prácticas políticas me pregunto por la incidencia directa de nuestros estudios sobre los intentos de perpetuación del capital colonial. Es decir, el estudio social ha refinado sus mecanismos de análisis pero la subversión decolonial no encuentra aún caminos suficientes para desmontar esa primitiva cultura salvaje de acumulación, dominio y muerte llamada capitalismo. Y entonces me pregunto si situar el problema en otro lugar, en el análisis de la diferencia, por ejemplo, aunque deslegitima simbólicamente las prácticas de dominación, ¿desestructura “materialmente” la acumulación usurpadora de la vida de los seres humanos?

Pero de otro lado también es verdad que los *desarrapados de la tierra*, como solía decir el viejo Freire, trabajan sus mecanismos de resistencia, de lucha y de globalización de la solidaridad en ese terreno de las políticas de la diferencia y de la politización de su identidad. Y así tenemos que desde la oficialidad dominante se gestiona y administra la diferencia para controlar e incorporar (al mercado) a los diferenciados, mientras desde los sectores subalter(n)izados se politiza la diferencia como búsqueda de construcción, no sólo de espacios decoloniales, sino de autodeterminación, como hoy nos enseñan las organizaciones indígenas, originarias y campesinas de Bolivia.

Las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en los textos estudiados

¿Cuáles son las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en los textos de la Reforma Educativa y en el Periódico Conosur *Ñawpaqman*? Cuando escribí el plan de tesis asumí un compromiso por la objetividad que no he podido cumplir. Planteé que no debía tener una mirada antagónica de los textos a los que me iba a enfrentar y creo que no he podido cumplir ese compromiso. Más allá de un esfuerzo de eticizar mi trabajo académico, pienso que no ha sido posible dejar de mostrar una cierta polarización en los textos estudiados. Y ello tiene que ver con mi propia re-presentación en el estudio, asunto al que me referiré más adelante.

El análisis realizado nos ha mostrado, desde las prácticas y usos plasmados en los textos de la Reforma, cómo se representa el quechua: como lengua subordinada con respecto al castellano y necesitada de “normalización”, como lengua con “potencialidades” comunicacionales sobre la que habría que intervenir para desarrollarla, como lengua con la carencia básica de no haber desarrollado una fuerte escrituralidad con las características de las lenguas de prestigio de la modernidad colonial, como lengua inferiorizada al igual que sus hablantes, como lengua sobre la que hay que ejercer una serie de acciones que permitan desestructurar el orden de dominación en el que se encuentran los hablantes. Por contrapartida hemos visto que en el Conosur estas preocupaciones, por lo menos actualmente, son de menos calibre en tanto el centro de atención se dirige al uso de la lengua como herramienta de comunicación de los quechuahablantes del departamento, como expresión de sus luchas y esperanzas orgánicas, como medio de expresión de un *yachay* en circulación entre los propios hablantes.

Desde el lado del conocimiento quechua los textos de la Reforma están marcados, en su intencionalidad, por una valoración del conocimiento “propio” de las comunidades desde el uso en los módulos escolares y en el rescate de aquellas prácticas en *riesgo de desaparición*; sin embargo, su funcionalización al aparato escolar y la ubicación en la “universalidad” del conocimiento occidental terminan logrando una epistémica de transición que subordina, en realidad, el conocimiento quechua a la episteme racionalista moderna. En el Conosur, el *yachay* aparece organizado en función de las luchas por el control territorial que llevan adelante las organizaciones quechuas; dicho control territorial tiene que ver tanto con los mecanismos de producción y reproducción comunal como con la misma población que se organiza de manera de hacer efectivo dicho control.

En ambos casos, sin embargo, se encuentran implícitas una serie de representaciones sobre la escrituralidad quechua, las cuales pasan por distintos ámbitos referentes a la conservación o demostración del conocimiento, en el caso de los módulos, o la contribución a la difusión y socialización de las prácticas de lucha del movimiento campesino, en el caso del Conosur. Lo que se puede inducir de estas representaciones escriturarias tiene estrecha relación con el tipo de producción epistémica en el que se ubican los textos en cuestión de cara a la relación quechua – castellano. En el caso de los módulos, las prácticas de refonologización de los términos del castellano se ponen en función de una escritura que pretende ser propiamente quechua, mientras en el PCÑ, dado que el desarrollo normativo del quechua no es prioridad pero sí su uso en cuanto parte de un medio de comunicación, es lógico que la lengua de contacto y dominio se use a partir de la propia práctica *chaqru* de los hablantes.

En uno y otro caso, la pregunta subyacente que se mantiene en tensión mientras uno se acerca a los textos es: ¿quiénes son los que representan el quechua y el conocimiento quechua en los textos estudiados? ¿Cuál es la autoridad representacional que se esconde detrás de las palabras que expresan la lengua y el conocimiento que ella vehicula?

Desde el lado de los textos de la Reforma tenemos un equipo humano que ha hecho la opción por dar la batalla contra los mecanismos de subordinación lingüística y epistémica dentro de los muros del aparato estatal y con uno de sus sectores históricamente privilegiados para construir los imaginarios de nación: la escuela. Esto atañe tanto para los autores de los módulos como para los maestros que han elaborado la serie *Chaski Aru*. Se trata de un grupo de “expertos” en lenguaje y conocimiento, en cuanto al lugar desde el que producen los textos: profesionales articulados a los espacios de socialización del conocimiento occidental: las universidades y los institutos de formación de maestros. Nuevamente aquí tenemos presente esa búsqueda de inclusión de los históricamente afuereados en los espacios de decisión blanqueados por la matriz colonial de estructuración social. ¿Cuál es la articulación de estos intelectuales quechuas con las organizaciones de la Nación Quechua y sus comunidades de origen? No puedo conjeturar sobre ello pero es obvio que sus prácticas intelectuales buscan mecanismos de reivindicación lingüística y epistémica desde, como decía, los espacios que les proporciona la inserción en el aparato estatal.

El lugar representacional del equipo editor del Conosur, por el contrario, se ubica por fuera de esa búsqueda de estar dentro y en contra (C. Walsh, 2002c). Su ubicación representacional tiene que ver más bien con el estar *junto a* el movimiento campesino quechua cochabambino y el movimiento indígena originario del país. Desde este lugar, buscan funcionar como intermediarios escriturarios de los dirigentes y las

bases de dicho movimiento. Ello lo pueden hacer por el hecho que varios de los integrantes del equipo de edición también ocupan roles claves en varias organizaciones campesinas regionales. Esta posición los ubica en la posibilidad de expresar la riqueza intertextual de las complejas tramas culturales y discursivas que se encuentran en el *pacha* de producción del Periódico, pero, al mismo tiempo vuelve complejo justamente el juego representativo: al acercarse a sus páginas no siempre es fácil saber cuándo está *hablando* uno u otro actor social o cuándo es la voz del equipo editor del Conosur. Esto tiene implicaciones políticas importantes, en términos de politicidad de la escritura y el conocimiento, ya que frecuentemente encontramos un apoderamiento de la voz subalterna (*vertreten*).

La representación lingüística y epistémica y su articulación a las políticas de la diferencia y a las estrategias de resistencia-transformación

Lo cierto es que estas representaciones encontradas en los textos tienen conexiones con la construcción de políticas lingüísticas y epistémicas y con la práctica de elaboración de estrategias de resistencia o transformación. ¿Cómo funciona esto en los textos estudiados? Los autores de los módulos, por ejemplo, han hecho una opción de apropiación de tales textos como un mecanismo de reivindicar el conocimiento y la lengua quechua; por eso la aparente contradicción de que dichos conocimientos deben reflejar una perspectiva intercultural, en los términos planteados por el aparato legal de la RE, pero son usados para el fin reivindicativo antedicho. El riesgo que se corre con esta práctica de usar la lengua indígena con las mismas reglas de juego que la lengua dominante es que puede ser un arma de doble filo que termina funcionalizando la lengua indígena a los intereses de los diseñadores de las políticas de la diferencia.

De igual manera puede decirse de la práctica escrituraria del Conosur en cuanto a su vinculación con las “políticas” del movimiento social: el dato de su mayor

venta en momentos de movilización pondría en evidencia su vinculación a, por lo menos, ciertos aspectos de la articulación de estrategias de resistencia del movimiento campesino originario.

A pesar de que en las intenciones de los autores de ambos textos puedan haber coincidencias en cuanto a sus objetivos políticos hay que decir que, lamentablemente, se trata de experiencias prácticamente paralelas que no dialogan, más allá de unos pocos maestros rurales que siguen las ediciones del Conosur y de alguna publicación conjunta que CENDA haya realizado con el Programa de Reforma Educativa. En efecto, el Periódico es visto, generalmente, como una textualidad quechua poco útil para los fines normatizadores del quechua de la Reforma y como un espacio de producción discursiva demasiado politizado y poco pedagógico. Del lado del Conosur, como hemos visto, su vinculación con la normativa es relativa y se considera que el quechua promulgado por la Reforma tiene características de elitización que no le permite acercarse al uso de los lectores del Periódico.

¿De qué estamos hablando entonces, de colonialidad o de interculturalidad?

La pregunta central que viene a toda esta discusión es si estas prácticas contribuyen a reproducir la base de la matriz colonial de dominación o si, antes bien, nos están ofreciendo las posibilidades de construcción de relaciones interculturales que superen la discriminación y la dominación. Es decir, las prácticas escriturarias, lingüísticas y epistémicas de los textos de la Reforma y del Conosur, ¿de qué manera expresan y contribuyen a mantener y/o desarrollar relaciones coloniales o interculturales? Siendo difícil llegar a afirmaciones tajantes en este aspecto, presento algunas aproximaciones que se pueden derivar del estudio.

Pienso que la racialización lingüística, hoy, opera asignando determinadas lenguas según la clasificación social de los grupos involucrados: en la Colonia, los

indios debían hablar en quechua y los españoles y criollos, castellano; en la Reforma Educativa, los sectores rurales deben hablar lenguas originarias y castellano, y los asentados en las áreas urbanas, castellano. Sin embargo, la realidad desborda estos afanes clasificadores y políticamente los grupos subalternos invaden los espacios seleccionados para el uso de una u otra lengua. El asunto clave entonces parecer ser ¿para qué se usa la lengua del dominado y del dominador? Y más allá todavía, ¿qué proyecto político colonial o decolonial se encuentra detrás de esas prácticas lingüísticas, sea en castellano o en quechua? Queda claro que no basta escribir en quechua; hay que pensar qué se escribe, para qué y para quiénes. En las comunidades quechuas había y hay “otras escrituras”, o tal vez, “escrituras otras”. Entonces la pregunta es ¿de qué manera las usan las comunidades como mecanismos decoloniales y de resistencia frente a la textualización alfabética y como medios de expresión del mundo?

Desde esta perspectiva, las prácticas de ampliación semántica de los términos quechuas, tal como hemos visto en los textos de la Reforma, son muy similares a las que se desarrollaban en la política lingüística colonial; claro, ahora con otros matices pero dentro de la misma lógica *proselitista* y de *conversión*: ya no dirigida hacia la cristianización de los indios sino hacia su modernización, hacia la necesidad de nominar el nuevo mundo, ya no religioso, sino “moderno” y tecnológico; ya no hacia la necesidad de ingresar a la lógica del monoteísmo creador *ex nihilo* sino a la lógica de la episteme productiva del *desarrollo*. Y en este sentido es importante la *creencia* de que la lectoescrituralización alfabética de los niños quechuas los va a llevar a un nivel superior de cognición y abstracción como mecanismo de cubrir una importante “necesidad básica de aprendizaje”. Esto, en mi opinión y más allá de las intenciones de los autores de los textos de la Reforma, refleja un proceso de reconolonización del ser, del saber y de la palabra.

Así, bajo el amparo de la teoría constructivista y bajo el supuesto de partir del conocimiento del niño, lo que se logra es una fórmula transicional que tiende a la reproducción de la legitimación del conocimiento occidental como uni-versal, es decir como el único que tiene el derecho de decir la última palabra, reconociendo el valor de *etno* del conocimiento indígena. La zona de desarrollo próximo, subyacente a la idea de una posibilidad de desarrollo de una interculturalidad epistémica, en realidad funcionaría, entonces, como un mecanismo de erosión del *yachay*, como un mecanismo de subordinación del conocimiento “propio”.

Estos mecanismos de reproducción de la matriz colonial tampoco están ausentes del Conosur, aunque de otra manera. De un lado la intertextualidad presente en sus páginas puede ayudarnos como base crítica a una mirada y uso esencializante de lo indígena, asunto tan eficientemente usado en los discursos y políticas de la diferencia orquestada desde los organismos internacionales como mecanismo de articulación a las políticas neoliberales. Así mismo, resultaría interesante pensar en dichos intertextos como base para una reflexión sobre las resistencias lingüísticas intersticiales. No obstante, no se puede negar que el Conosur juega ambivalentemente con la representación de los subalternos a quienes pretende otorgarles la voz y de quienes pretende ser, a su vez, su voz crítica. Ello plantea también un tipo de relación y práctica colonial que no está ausente, más allá de las intenciones del equipo de edición del Periódico.

Lo curioso es que ambas prácticas textuales y epistémicas estarían encaminadas, desde las intencionalidades de los autores, a favorecer relaciones interculturales equitativas, a subvertir y transformar el orden de dominación colonial en el que se encuentran la lengua, el conocimiento y, obviamente, la población quechua. No se puede negar que estas prácticas textuales contribuyen a visibilizar la *diferencia*

indígena y contribuyen a *invadir* y *democratizar* ciertos espacios de la distribución georacial de la palabra y el conocimiento en la(s) sociedad(es) boliviana(s). Éste es su mérito de partida, en honor y respeto a los autores textuales y epistémicos de los materiales estudiados. Sin embargo, la interculturalidad, entendida como campo de lucha, no sólo por el reconocimiento, sino por la reorganización de las estructuras de poder que cruzan las interrelaciones culturales, tendría que ir más allá de estas prácticas. Y en este sentido, creo que la mirada expuesta nos ayuda a entender la complejidad de los esfuerzos políticos de los actores sociales. Con todo, por lo menos desde el lugar en el que me ubico social, lingüística y epistémicamente, creo que la práctica del Conosur se posiciona más *críticamente* ante esa búsqueda de entender la interculturalidad como espacio de subversión del orden colonial lingüístico y epistémico.

La intercomprensión desde el yachakuy: la re-presentación del q'ara frente al quechua y el conocimiento quechua

¿Cuál es mi re-presentación en relación al quechua y el conocimiento quechua en este estudio? ¿Dónde y cómo me ubico lingüística y epistémicamente? Yo también, como Armando Muyulema (2001b), tengo admiración por los que pueden dejar su subjetividad a un lado al momento de elaborar un trabajo “científico”. Resulta que esta tesis habla de representaciones lingüísticas y epistémicas y aquí es necesario reflexionar sobre mi propia re-presentación en este ejercicio académico por algunas razones. Como decía en la introducción, entiendo el trabajo académico como una práctica política y crítica en el sentido de *involucrar* al “investigador” en la realidad sobre la cual reflexiona, en el sentido de ese interés ínsito, referido por Horkheimer, de transformar la situación de injusticia y colonialidad social, desde esa situación no siempre distinguible entre sujeto y objeto de estudio. Pero también es necesario hacer explícita mi re-

presentación por la forma como estoy entendiendo la “representación”: no sólo como *vertreten* sino como *darstellen*.

Al hacer el juego de estudiar, como sujeto, las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua yo mismo me volvía objeto de estudio ya que mi historia personal está cargada de una vinculación con esas mismas representaciones. Ello obliga a que no sólo *represente* la *representación* sobre el quechua y el conocimiento quechua, sino que me *re-presente*, que me ponga en escena. En este sentido es legítimo preguntarse cuál es la autoridad representacional que me enviste y que me autoriza a exponer críticamente las ideas presentadas aquí.

Por muchos años fui yo también planificador lingüístico y planificador epistémico en programas de EIB, he sido difusor de las políticas de la diferencia orquestadas por los organismos internacionales; incluso, hace poco, hice un nada grato trabajo de consultoría para una de las mayores agencias coloniales de sujeción económica, política y cultural. No menos importante ha sido mi propia historia de (de)formación académica, siempre ubicada intersticialmente entre el cientificismo social y la búsqueda de desarrollo de un pensamiento crítico desarrollado *con* los sectores subalter(n)izados.

Cuando elaboré el plan de tesis pensé que podía hacer un trabajo desde un *lugar de enunciación políticamente correcto* a fin de presentar una tesis “crítica”. De pronto me encontré que muchas cosas iban cambiando en mi vida: me encontraba desvinculado de los procesos de EIB de Bolivia y por contrapartida estaba demasiado cerca del equipo de edición del Conosur; hice una consultoría nada menos que para el Banco Mundial; fui nombrado Coordinador General de CENDA, la institución que produce el *objeto* de mi estudio; me inserté en el proceso de construcción conjunta de la propuesta del Pacto de Unidad de las organizaciones indígenas, originarias y

campesinas, donde fuimos escribiendo constitucionalmente la idea de Estado Plurinacional de cara a la Asamblea Constituyente; me metí de cabeza a reflexionar problemas de ordenamiento territorial y autonomías indígenas para debatir, desde el Pacto de Unidad, con la propuesta sobre autonomías departamentales de la oligarquía de la llamada media luna²⁰¹ ...

Cuando escribo estas letras, entonces, descubro que el único lugar de enunciación políticamente correcto que me quedó fue hacer la tesis quitándole muchas horas al sueño, al descanso y a mi familia, sin ningún tipo de beca y apoyo económico, pero con la generosidad del tiempo que CENDA me proporcionó en los momentos clave que requería para el *tanqay* escriturario. Ese lugar me quedó y la incomparable riqueza de aprender a pensar desde las discusiones con y junto a los dirigentes del Pacto de Unidad y desde las conversaciones con un grupo extraordinario de compañeros y compañeras que le apostaron y apuestan a un proceso constituyente apropiado por los *taraqchis* de siempre y desde los talleres y debates con los compañeros de Raqaypampa y Ayopaya ...

En medio de estas prácticas y *lugares* me preguntaba permanentemente: ¿para qué sirve esta tesis que estoy haciendo y de qué manera esta práctica académica es parte de esos esfuerzos de desestructuración del capital colonial? Y lo que encuentro es que en este *pacha* he podido llegar a la verdadera conclusión de la tesis: que ésta sirvió para llegar a un *yachakuy* desde la intercomprensión con los subalternos que esta tesis no puede representar. La tesis ha tratado de objetivar el *yachay* que se representa en los textos de la Reforma y en el Periódico Conosur, pero apenas ha mostrado el *yachakuy*, el comprenderme, el saberme, que ella ha significado en mis prácticas personales-

²⁰¹ La “media luna” es el ámbito territorial desde donde actúan los sectores de poder que representan la avanzada del agroempresariado boliviano. Se refiere a los departamentos de Santa Cruz, Beni, Pando y Tarija y es el lugar desde donde se ha lanzado la “ofensiva” de la autonomía departamental como mecanismo de re-concentrar regionalmente el poder político del país (véase F. Garcés 2006c).

políticas. Y esto lo he hecho en medio de un proceso de intercomprensión dialógica con actores de distinto tipo. Con ello me quedo: *esta tesis ha sido parte, además de un requisito académico, de un yachakuy constituido en un proceso de intercomprensión dialógica con los parlantes y los yachantes del parlay y del yachay subalter(n)izado por las estructuras coloniales y capitalistas del pacha, del aquí y ahora. Éste es mi lugar y mi re-presentación. ¿Cuánto ello sirve para decolonizar las prácticas sociales y para empujar las luchas por el allin kawsay que llevan adelante las organizaciones y comunidades quechuas? Eso no lo puede saber una tesis pero tal vez sí intelectuales como la Mama Dulú o el Tata Fermín que nos siguen enseñando desde pachakutik, es decir, desde el pasado que retorna.*

Bibliografía

1. Fuentes primarias

1.1. Textos de la Reforma Educativa

Módulos qillqakamana

Cardona, Lionel y Adán Pari

1995 *Qillqakamana 1ñiqi*. Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Luis, Isabel; Gil, Edgar; Portillo, David; Estenssoro, Sylvia y Ruth Vilela

1997 *5 kaq qillqakamana*. Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Luis, Isabel; Portillo, David; Estenssoro, Sylvia y Silvia Camacho

1998 *6 ñiqi. Qillqakamana*. Chukiyawu: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, UNSTP.

Luis, Isabel; Portillo, David y Silvia Camacho

1998 *7 ñiqi. Qillqakamana*. Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

Luis, Isabel y Silvia Camacho

1998 *8 ñiqi. Qillqakamana*. Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

Pari, Adán; Mostajo, Norah; Estenssoro, Silvia y Verónica Guzmán

1996 *Qillqakamana 2ñiqi*. Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Pari, Adán; Gil, Edgar; Lampo, Cecilia; Estenssoro, Silvia y Ruth Vilela

1996 *Qillqakamana 3ñiqi*. Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Pari, Adán; Luis, Isabel; Gil, Edgar; Portillo, David; Estenssoro, Sylvia y Ruth Vilela

1997 *Qillqakamana 4ñiqi*. Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Módulos khipukamana

Cardona, Lionel y Adán Pari

1995 *Khipukamana 1ñiqi*. Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Urday, Heidi; Gil, Edgar; Mesa, Isabel y Cecilia Lampo

1996 *Khipukamana 2 ñiqi*. Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Mesa, Isabel; Urday, Heidi; Gil, Edgar; Camacho, Silvia y Cecilia Lampo

1996 *Khipukamana 3 ñiqi*. Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Mesa, Isabel; Urday, Heidi; Gil, Edgar; Camacho, Silvia y Manuel de la Torre

1997 *5 kaq Khipukamana*. Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Camacho, Silvia y Edgar Gil

1998 *6 ñiqi Khipukamana*. Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

1998 *7 ñiqi. Khipukamana*. Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

1998 *8 ñiqi Khipukamana*. Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

Serie Chaski Aru

Varios Autores

- 2000 *Ruwayninchikmanta qillqana*. Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 6. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.
- 2000 *Siminchikmanta qillqana*. Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 8. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.
- 2000 *Yachayninchikmanta qillqana*. Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 7. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.
- 2003 *Yachakuspallapuni*. Textos producidos por docentes quechua hablantes de los INS – EIB “Eduardo Avaroa”, “Mscal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta – Potosí, “Ismael Montes” de Vacas – Cochabamba y “Simón Bolívar” de Cororo – Chuquisaca. Serie Chaski Aru 10. La Paz: Ministerio de Educación, GTZ, P.INS-EIB.

1.2. Periódico CONOSUR Ñawpaqman

CENDA (Centro de Comunicación y Desarrollo Andino)

1989-2007 *Periódico Conosur Ñawpaqman*. Números 32 a 124 Cochabamba: CENDA.

2. Fuentes secundarias

Acosta, Antonio

- 1987 “Francisco de Ávila. Cuzco 1573(?) – Lima 1647”, en *Ritos y tradiciones de Huarochirí del siglo XVII*, Gerald Taylor. Lima: IEP, pp. 551-616.

Adorno, Rolena

- 1986 *Guamán Poma. Literatura de resistencia en el Perú colonial*. México: Siglo XXI (1ª ed. en español, 1991).
- 1989 *Cronista y príncipe. La obra de don Felipe Guaman Poma de Ayala*. Lima: PUC-P (2ª ed., 1992).

Ahmad, Aijaz

- 1999 “Teoría, política, subalternidad y poscolonialidad. Entrevista a Aijaz Ahmad”, en *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, editado por Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides. Bogotá: Pensar, pp. 111-130.

Albó, Xavier

- 1995 *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*, vol. 2. La Paz: UNICEF, CIPCA.
- 1998 “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación”, en *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, compilado por Luis Enrique López e Ingrid Jung. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB-Andes, DSE, pp. 126-155.
- 1999 *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA.
- 2002 *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: MECyD, CIPCA, UNICEF.

- Albó, Xavier y Amalia Anaya
2003 *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF, CIPCA.
- Althusser, Louis
1970 “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, en *Ideología. Un mapa de la cuestión*, compilado por Slavoj Žižek. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (2003), pp. 115-155
- Álvarez, Norma
2006 *Consumo de los mensajes del Periódico CONOSUR Ñawpaqman, revista rural bilingüe para la Nación Quechua, en Vacas y Tukma del Valle Alto de Cochabamba*. Tesis de Licenciatura. Cochabamba: UCB.
- Anzaldúa, Gloria
1987 *Borderlands. La frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books (2ª ed., 1999).
- Appadurai, Arjun
1996 *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo, Buenos Aires: Trilce, Fondo de Cultura Económica (2001).
- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita
2000 *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA, ILCA.
- Arratia, Marina
2001 *Wata Muyuy: ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua de Bolivia*. Buenos Aires: UNESCO.
- Assies, Willem
1999 “Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina”, en *El reto de la diversidad*, editado por Willem Assies, Gemma van der Haar y André Hoekema. México: El Colegio de Michoacán, pp. 21-55.
- Avendaño, Fernando de
1649 *Sermones de los misterios de nvestra sancta fe catolica, en lengua castellana y la general del Inca*. Lima: Jorge López de Herrera, Impressor.
- Ávila, Francisco de
1648 *Tratado de los Evangelios, qve nvestra Madre la Iglesia propone en todo el año [...] en las lenguas Castellana, y general de los Indios deste Reyno del Perú [...]*. 2 vols. Lima.
- Bajtín, Mijaíl
1979 *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina (1ª ed. argentina, 2002).
- Barlow, Maude
2001 “Se nos viene el ALCA”, en *Cuarto intermedio*, N° 60, pp. 4-50.
- Barrera, Susana
2003 *Necesidades básicas de aprendizaje. Escenario sociocultural chapaco*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Bell, Daniel
1976 *El advenimiento de la sociedad Post-industrial*. Madrid: Alianza.

- 1996 *Las contradicciones culturales del capitalismo*, en <http://ib.usac.edu.gt/libros/D/Daniel%20Bell/Las%20contradicciones%20culturales%20del%20capitalismo.rtf>, consulta del 26-02-06.
- Berrios, José David
1904 “Prefacio de la primera edición. Por qué publico este libro”, en su *Elementos de gramática de la lengua qheshua*. La Paz: González y Medina Libreros Editores (2ª ed., 1919), pp. V-VIII.
- Bertonio, Ludovico
1612 *Vocabulario de la lengua aymara*. Cochabamba: CERES (reimpresión facsimilar de 1984 de la edición facsimilar de 1956).
- Beverley, John
1993 “¿Posliteratura? Sujeto subalterno e impasse de las humanidades”, en *Revista Casa de las Américas*, 33: 190, pp. 13-24.
1999 *Subalternity and Representation: Arguments in Cultural Theory*. Durham: Duke University Press.
- Beck, Ulrich
1997 *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós (1998).
2000 *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*. Barcelona: Paidós (2002).
- Bhabha, Homi
2002 *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Borges, Altamiro y Joao Pedro Stedile
2002 “Impactos del ALCA en la agricultura”, en *ALAI: América Latina en Movimiento*. Quito, http://tecnica.alainet.org/active/show_text.php3?key=2455, consulta del 14-06-05.
- Borón, Atilio
2002 *Imperio & Imperialismo. Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri*. Buenos Aires: CLACSO (4ª ed.).
- Borrero, María José
1997 *Felipe Guamán Poma de Ayala y su obra “Nueva Corónica y Buen Gobierno”*: ¿verdadera o falsa autoría? En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero7/guaman.htm>, consulta del 15-09-05.
- Bourdieu, Pierre
1985 *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal (2001).
2003 *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron
1979 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular (2001).
- Caballero, Felipe; Valdivia, Teresa; Burgos, Juan; Guillermo, Isabel; Mercado, Franklin y Lourdes Sandóval
2003 *Necesidades básicas de aprendizaje. Escenario cultural cambia*. La Paz: Ministerio de Educación.

- Calvet, Louis-Jean
1974 *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (1ª ed. en español, 2005).
- Calvo Pérez, Julio
1993 *Pragmática y gramática del quechua cuzqueño*. Cuzco: CBC.
1998 *Ollantay. Edición crítica de la obra anónima quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- Cartes Quintrileo, Marianela
2001 *El arte cerámico mapuche: su enseñanza y elaboración en la comunidad y en la escuela*. Tesis de maestría. Cochabamba: UMSS, PROEIB Andes.
- Castillo, Martín
2005 *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*. La Paz: P.INS EIB, Proeib Andes, Plural.
- Castro-Gómez, Santiago
1998 “Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón”, en *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, coordinado por Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta. México: University of San Francisco, Miguel Ángel Porrúa, pp. 169-205.
1999 “Epistemologías coloniales, saberes latinoamericanos: el proyecto teórico de los estudios subalternos”, en *El debate de la poscolonialidad en Latinoamérica. Una postmodernidad periférica o cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano*, editado por Alfonso de Toro y Fernando de Toro. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, pp. 79-100.
2000 “Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura”, en *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, editado por Santiago Castro-Gómez. Bogotá: Pensar, pp. 93-107.
2003 “Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. Una visión desde los intersticios”, en *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*, editado por Catherine Walsh. Quito: UASB, Abya Yala, pp. 59-72.
2005a *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
2005b *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Mendieta
1998 “Introducción: la translocalización discursiva de ‘Latinoamérica’ en tiempos de la globalización”, en *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, coordinado por Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta. México: University of San Francisco, Miguel Ángel Porrúa, pp. 5-30.
- Castro-Gómez, Santiago y Oscar Guardiola-Rivera
2000 “Introducción. Geopolíticas del conocimiento o el desafío de ‘impensar’ las ciencias sociales desde América Latina”, en *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, editado por Santiago Castro-Gómez. Bogotá: Pensar, pp. XXI-XLV.

- Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Mendieta (coords.)
 1998 *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: University of San Francisco, Miguel Ángel Porrúa.
- CEDIB (Centro de Documentación e Información de Bolivia)
 2005a *Datos de la gestión de los recursos naturales renovables de Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS, CEDIB.
 2005b *Datos de la gestión de los recursos naturales no renovables de Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS, CEDIB.
 2005c *Datos de la gestión de la tierra y el territorio en Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS, CEDIB.
- CENAQ
 2001 *Reglamento. Organización y funciones de las juntas escolares del pueblo Quechua*. Sucre.
- CENAQ, CEA, CEGM
 2000 “Organización indígena y procesos educativos en Bolivia”, en *Abriendo caminos. Memorias del Taller Seminario Internacional “Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos”*. Bogotá, Cochabamba, Popayán: ONIC, PROEIB Andes, CRIC, pp. 226-246.
- CENDA
 2005a *Raqaypampa: una experiencia de control territorial. Crisis agrícola y soberanía alimentaria*. Cochabamba: CENDA.
 2005b *Los consejos comunales de educación y su propuesta educativa. Memoria del Iº Encuentro Comunidad Campesina – Universidad*. Cochabamba: CENDA.
- Centro Cultural JAYMA
 1997 *Diccionario bilingüe Quechua – Castellano, Castellano – Quechua*. La Paz: Secretaría Nacional de Educación.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo
 1987 *Lingüística quechua*. Cuzco: CBC.
 1991 “Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino”, en *Reproducción y transformación de las sociedades andinas, siglos XVI-XX*, tomo II, compilado por Segundo Moreno y Frank Salomon. Quito: Abya Yala, MLAL, pp. 653-693.
 1992 “Diversidad y unificación léxica en el mundo andino”, en *El quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza*, editado y compilado por Juan Carlos Godenzzi. Cusco: CBC, pp. 205-235.
 1995 “El concepto de ‘lengua general’ en el Inca Garcilaso”, en *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, N° 25, pp. 59-68.
 1998 “Las primeras traducciones al quechua y al aimara”, en *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, compilado por Luis Enrique López e Ingrid Jung. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB-Andes, DSE, pp. 96-114.
 2003 *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: PUC-P, GTZ.
- Césaire, Aimé
 1950 “Discurso sobre el colonialismo”, en su *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal (2006), pp. 13-53.

- Clark, Kim
1999 “La medida de la diferencia: las imágenes indigenistas de los indios serranos en el Ecuador (1920-1940)”, en *Ecuador racista. Imágenes e identidades*, editado por Emma Cervone y Fredy Rivera. Quito: FLACSO, pp. 111-126.
- Comisión Gulbenkian
1996 *Abrir las ciencias sociales*, coordinado por Immanuel Wallerstein. México: Siglo XXI (2001).
- CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)
1997 *Proyecto político de la CONAIE*. Quito: CONAIE.
- CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA
2004 *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz, noviembre 2004.
- Condori, Froilán
2000 “Consejos Educativos de la Nación Quechua”, en *Seminario Andino. Conflictos y políticas interculturales: territorios y educaciones*, coordinado por Pablo Regalsky. Cochabamba: CEIDIS, pp 42-55.
- Condori, Genaro
2003 “Experiencias comunicacionales de la Asociación de Radioemisoras Aymaras de La Paz”, en *Los andes desde los andes. Aymaranakana, qhichwanakana yatxatawipa, lup'iwipa*, compilado por Esteban Ticona. La Paz: Yachaywasi.
- Conejo, Alberto
s.f. *Kuri Shimi. Kichwa funcional activo para hispano hablantes*. Quito: DINEIB, P.EBI.
- Contreras, Manuel y María Luisa Talavera
2005 *Examen parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz: PIEB.
- Cordero, Luis
1895 *Diccionario quichua-castellano y castellano-quichua*. Quito: Corporación Editora Nacional (1992).
- Coronil, Fernando
2000a “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, pp. 87-111.
2000b “Listening to the Subaltern: Postcolonial Studies and the Neocolonial Poetics of Subaltern States”, en *Postcolonial Theory and Criticism*, editado por Laura Chrisman y Benita Parry. Cambridge: The English Association, pp. 37-55.
2004 “¿Globalización liberal o imperialismo global? Cinco piezas para armar el rompecabezas del presente”, en *Comentario internacional*, N° 5. Quito: UASB, pp. 103-132.
- Cotacachi, Mercedes
1994 *Ñucanhic quichua rimai yachai*. Cuenca: LAEB.
- CSUTCB
1991 *Nuestras propuestas educativas. Documento de discusión*. La Paz. Fotocopia.

- Chakrabarty, Dipesh
 2001 “Postcolonialismo y el artificio de la historia: ¿quién habla de los pasados ‘indios’?”, en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, compilado por Walter Mignolo. Buenos Aires: Signo, pp. 133-170.
- Choque, Celestino
 1992 *Criterios para la normalización en la escritura de la lengua quechua en Bolivia*. Sucre: P.EIB (fotocopia).
- De la Piedra, María Teresa
 2004 “Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes peruanos”, en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, pp. 367-388.
- De la Torre, Luis (comp.).
 1998 *Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala, GTZ.
- Derrida, Jacques
 1967a *De la gramatología*. México: Siglo XXI (5ª ed. en español, 1998).
 1967b *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos (1989).
- Díaz-Polanco, Héctor
 1991 *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI (4ª ed., 2003).
 2004 “Reconocimiento y redistribución”, en *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*, coordinado por Rosalva Aída Hernández, Sarela Paz y María Teresa Sierra. México: CIESAS, pp. 333-356.
 2006 *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Díez Astete, Álvaro
 2002 *Necesidades básicas de aprendizaje. Amazonia boliviana*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Domic, Jorge; Rivadeneira, Aida; Campos, Gisela y Luis Mariscal
 2003 *Necesidades básicas de aprendizaje. Niños, niñas y adolescentes trabajadores no escolarizados*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Dunkerley, James
 1987 *Rebelión en las venas. La lucha política en Bolivia 1952-1982*. La Paz: Plural (2ª ed., 2003).
- Durston, Alan
 2003 “La escritura del quechua por indígenas en el siglo XVII. Nuevas evidencias en el Archivo Arzobispal de Lima (estudio preliminar y edición de textos)”, en *Revista Andina*, N° 37. Cuzco: CBC, pp. 207-236.
- Dussel, Enrique
 1993 *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Abya Yala (3ª ed., 1994).
 1998 *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta (3ª ed., 2000).

- 1999 “Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad”, en *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, editado por Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides. Bogotá: Instituto Pensar, pp. 147-161.
- 2000 “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, pp. 41-53.
- 2001a “Eurocentrismo y modernidad. (Introducción a las lecturas de Frankfurt)”, en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, compilado por Walter Mignolo. Buenos Aires: Signo, 2001, pp. 57-70.
- 2001b *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Duviols, Pierre
- 1993 “Estudio y comentario etnohistórico”, en *Relación de antigüedades deste reyno de Piru*, Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua. Lima, Cuzco: IFEA, CBC, pp. 11-126.
- 2003 *Procesos y visitas de idolatrías. Cajatambo, siglo XVII*. Lima: PUC-P, IFEA.
- Endara, Lourdes
- 1998 *El marciano de la esquina. Imagen del indio en la prensa ecuatoriana durante el levantamiento de 1990*. Quito: Abya Yala.
- Enríquez, Ninoska; Guzmán, Verónica; Laime, Teófilo; Tabora, René y Lautaro Chanove
- 2002 *Necesidades básicas de aprendizaje. Altiplano Sur*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Escobar, Arturo
- 1999 *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: CEREC, ICAN.
- 2000 “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, pp. 113-143.
- 2002 “Mundos y conocimientos de otro modo”. *El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*, ponencia presentada al Tercer Congreso Internacional de Latinoamericanistas en Europa. Amsterdam, 3-6 julio de 2002.
- Escobar, Arturo; Álvarez, Sonia y Evelina Dagnino
- 1998 “Lo cultural y lo político en los movimientos sociales de América Latina”, en *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea* de Arturo Escobar. Bogotá: CEREC, ICAN (1999).
- Estermann, Josef
- 1998 *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Yala.
- Eze, Emmanuel
- 2001 “El color de la razón: la idea de ‘raza’ en la antropología de Kant”, en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, compilado por Walter Mignolo. Buenos Aires: Signo, pp. 201-251.

- Fabian, Johannes
1983 *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. New York: Columbia University Press.
- Feyerabend, Paul
1975 *Contra el método*. Barcelona: Folio (2002).
- Fishman, Joshua
1995 *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra (4ª ed.).
- Fitzell, Jill
1994 “Teorizando la diferencia en los Andes del Ecuador: viajeros europeos, la ciencia del exotismo y las imágenes de los indios”, en *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX*, editado por Blanca Muratorio. Quito: FLACSO, pp. 25-73.
- Follari, Roberto
2000 *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: Homo Sapiens.
2002 *Teorías débiles (Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*. Rosario: Homo Sapiens.
- Foucault, Michael
1975 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España Editores (12ª ed., 2000).
1977 “Las relaciones de poder penetran en los cuerpos”, en su *Microfísica del poder*, N° 1. Madrid: La Piqueta (3ª ed., 1992), pp. 163-172.
1978 *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza (7ª reimpr., 2000).
1980 *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, Paulo
1970 *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI (42ª ed., 1991).
1973 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI (21ª ed., 1998).
- Fuller, Norma (ed.).
2005 *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Fundación Solón
2005 “TLC Andino. El país se juega el futuro”, en *Tunupa. Carta informativa de la Fundación Solón*, Boletín N° 25, Abril 2005.
- Garcés, Fernando
1997 “Síntesis histórica de la lingüística y sus corrientes”, en *Lingüística aplicada a la educación intercultural bilingüe*, Fernando Garcés y Catalina Álvarez. Quito: Abya Yala, UPS, pp. 7-135.
1999a “Estudio introductorio”, en *Cuatro textos coloniales del quichua de la Provincia de Quito*. Quito: P.EBI, pp. 7-126.
1999b “Dos palabras sobre interculturalidad”, en *Reflexiones sobre interculturalidad*, Varios autores. Quito: Abya Yala, Escuela de Antropología Aplicada, pp. 43-51.

- 2000 “La educación intercultural formal: ¿el poder de los pueblos indios o la trampa de la hegemonía estatal?”, en *Diálogo intercultural. Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*, Quito, 25-29 de enero de 1999. Quito: Abya Yala, pp. 340-346.
- 2005a *De la voz al papel. La escritura quechua del Periódico CONOSUR Ñawpaqman*. La Paz: Plural, CENDA.
- 2005b “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica”, en *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, editado por Catherine Walsh. Quito: UASB, Abya Yala, pp. 137-167.
- 2006a “Herramientas para pensar la globalización, el capitalismo y la cultura sin morir en el intento”, en *Punto Cero* N° 12. Cochabamba: UCB, pp. 43-58.
- 2006b “Un demonio feliz que habla en español y en quechua. Interculturalidad, poscolonialidad y subalternidad en José María Arguedas”, en *Tejiendo textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*, compilado por Adolfo Albán. Popayán: Universidad del Cauca, pp. 121-152.
- 2006c “Ordenamiento territorial, recursos naturales y Asamblea Constituyente en Bolivia: ¿hacia un Estado Plurinacional?”, en *Revista Aportes Andinos*, N° 17. Quito: UASB, Programa Andino de Derechos Humanos, <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista17/actualidad/fernandogarces.htm>, consulta del 20-12-06.
- 2006d “La EIB en Ecuador”, en *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural, pp. 111-183.
- Garcés, Fernando y Soledad Guzmán
- 2003 *Educacionqa kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan. Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua*. Sucre: CENAQ.
- 2006 “La ‘escuela ayni’ de Rumi Muqu”, en *Escuelas y procesos de cambio*, compilado por Alejandra Ramírez. Cochabamba: CESU, pp. 35-44.
- García, Fernando
- 2005 *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz: P.INS EIB, PROEIB Andes, Plural.
- Garcilaso de la Vega, Inca
- 1609 *Comentarios reales de los Incas*, tomo 3. Lima: Mercurio (1988).
- Geertz, Clifford
- 1983 *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós: Barcelona (1ª ed., 1994).
- Giddens, Anthony
- 1990 *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial (3ª reimpr., 2004).
- Godenzzi, Juan Carlos (comp.)
- 1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: CBC.
- González Holguín, Diego
- 1608 *Vocabulario de la lengua general de todo el Perv llamada lengua qquichua o del inca*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos (3ª ed., 1989).

- González Suárez, Federico
1892 *Historia General de la República del Ecuador*, vol. 2°. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana (1970).
- Goody, Jack
1968 “Introducción”, en su compilación *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa (1ª ed. en español, 1996), pp. 11-38.
1977 *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal (1985).
- Goody, Jack (comp.)
1968 *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa (1ª ed. en esp., 1996).
- Goody, Jack e Ian Watt
1968 “Las consecuencias de la cultura escrita”, en *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, compilado por Jack Goody. Barcelona: Gedisa, pp. 39-82.
- Gordillo, José
2000 *Campeños revolucionarios en Bolivia. Identidad, territorio y sexualidad en el Valle Alto de Cochabamba, 1952-1964*. La Paz: PROMEC, Universidad de la Cordillera, Plural, UMSS.
- Gramsci, Antonio
1929-35 *Prison Notebooks* (Selections), editado y traducido por Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith. New York: International Publishers (2003, 1ª ed.: 1971).
- Granda, Germán de
2001 *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUC-P.
- Grimm, Juan Manuel
1896 *La lengua quichua. (Dialecto de la República del Ecuador)*. Friburgo de Brisgovia. B. Herder, Librero-editor pontificio. (Edición facsimilar reimpressa por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Quito, 1989).
1903 *Vademécum para párrocos de indios quichuas*. Friburgo de Brisgovia: B. Herder, Librero-Editor pontificio.
- Gros, Begoña
2001 “Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, coordinado por Jaime Trilla. Barcelona: Graó (2ª ed., 2002), pp. 229-248.
- Guamán Poma de Ayala, Felipe
1615 *Nueva Coronica y Buen Gobierno*. Edición y prólogo de Franklin Paese. Vocabulario y traducciones de Jan Szeminski. México: Fondo de Cultura Económica (1993).
- Guerrero, Andrés
1994 “Una imagen ventrílocua: el discurso liberal de la ‘desgraciada raza indígena’ a fines del siglo XIX”, en *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX*, editado por Blanca Muratorio. Quito: FLACSO, pp. 197-252.
- Guerrero A., Patricio
2006 “Corazonar desde las sabidurías insurgentes, para combatir la colonialidad del poder, del saber y del Ser”, en *Suplemento Antropológico*. Asunción:

- Horkheimer, Max y Theodor Adorno
1969 “La industria cultural. Ilustración como engaño de masas”, en su *Dialéctica de la ilustración*, Madrid: Trotta (4ª ed., 2001), pp. 165-212.
- Houtart, François (comp.)
2004 *Globalización, agricultura y pobreza*. Quito: Abya Yala, UASB.
- Hudson, R.A.
1981 *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Huerta, Alonso de
1616 *Arte breve de la lengua quechua*. Quito: CEN, P.EBI (2ª ed., 1993).
- Hulme, Peter
1996 “La teoría poscolonial y la representación de la cultura en las Américas”, en *Casa de las Américas*, XXXVI: 202, pp. 3-8.
- Hurtado de Mendoza, William
2002 *Pragmática de la cultura y la lengua quechua*. Quito: Abya Yala.
- ICCI (Instituto Científico de Culturas Indígenas)
2000 “La Universidad Intercultural”, editorial del Boletín ICCI-RIMAI, N° 19, en *Yuyarinakuy. Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*, compilado y editado por Pablo Dávalos. Quito: Abya Yala, ICCI, pp. 53-46.
- Illich, Ivan
1992 “Necesidades”, en *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, editado por Wolfgang Sachs. Cochabamba: CAI (2ª ed., 1997), pp. 157-175.
- Íñiguez, Samuel y Gerardo Guerrero
1993 “Rasgos históricos de la educación indígena quichua en el Ecuador”, en *Pedagogía Intercultural Bilingüe*, compilado por Wolfgang Küper. Quito: P.EBI, Abya Yala, pp. 7-51.
- Itier, César
1993 “Estudio y comentario lingüístico”, en *Relación de antigüedades deste reyno de Piru*, Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua. Lima, Cuzco: IFEA, CBC, pp. 127-178.
- Jameson, Fredric
1984 *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós (1991).
1998 *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial (2002).
- Kotschi, Thomas; Wulf Oesterreicher; y, Klaus Zimmermann (eds.).
1996 *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt am Main, Madrid: Vervuert, Iberoamericana.
- Kristeva, Julia
1982 *Semiótica I*. Madrid: Espiral.
- Kuhn, Thomas
1962 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE (2ª ed., en español, 2004).

- Kymlicka, Will
 1995 *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías.* Barcelona: Paidós (1ª ed., 1996).
 2001 *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía.* Barcelona: Paidós (2003).
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe
 1985 *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* Buenos Aires: FCE (1ª reimpr., 2006).
- Laime, Teófilo
 1998 *Qhichwata allinta qillqanapaq p'anqa. Manual de ortografía quechua.* La Paz: CEIPLIM.
- Lakoff, George y Mark Johnson
 1980 *Metáforas de la vida cotidiana.* Madrid: Cátedra (4ª ed., 1998).
- Lander, Edgardo
 1995 “Las transformaciones postmodernas de la política”. Ponencia presentada en el *XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.* México, 2-6 de octubre, 1995.
 1999 “El Acuerdo Multilateral de Inversiones (MAI). El capital diseña una Constitución Universal”. Documento electrónico proporcionado por el autor.
 2000 “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas,* compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, pp. 11-40.
 2002a “La utopía del mercado total y el poder imperial”. Documento electrónico proporcionado por el autor.
 2002b “Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global”, en *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder,* editado por Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez. Quito: UASB, Abya Yala, pp. 73-102.
- Lander, Edgardo (comp.)
 2000 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO.
- Larson, Brooke
 2000 *Cochabamba. (Re)construcción de una Historia.* La Paz: Agruco, CESU-UMSS.
 2002 *Indígenas, élites y estado en la formación de las repúblicas andinas.* Lima: PUCP – IEP.
- Laurencich-Minelli, Laura
 2000 *Breve reseña de los documentos Miccelli en el ámbito del simposio: “Guamán Poma de Ayala y Blas Valera. Tradición andina e historia colonial”.* En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero16/guaman.htm>, consulta del 15-09-05.
- Lazcano, Emma
 2003 *Participación social en educación, interculturalidad y conflicto.* Cochabamba: CENDA, CEIDIS (fotocopia).

- Ledezma, Jhonny
 2003 *Economía andina. Estrategias no monetarias en las comunidades andinas quechuas de Raqaypampa*. Quito: Abya Yala, UMSS.
- Lenin, V.I.
 1960 *Acerca del Estado*. Barcelona: Grijalbo (1975).
- Lenkersdorf, Carlos
 1996 *Los hombres verdaderos. Voces y testimonio tojolabales*. México: Siglo XXI (2ª ed., 1999).
- Lewandowski, Theodor
 1995 *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra (4ª ed.).
- Lienhard, Martín
 1990 *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-cultural en América Latina 1492-1988*. Lima: Horizonte (3ª ed., 1992).
 1996 “De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras”, en *Asedios a la heterogeneidad cultural. Libro de homenaje a Antonio Cornejo Polar*, coordinado por José Antonio Mazzotti y Juan Zevallos Aguilar. Philadelphia: Asociación Internacional de Peruanistas, pp. 57-80.
- Lindenberg Monte, Nietta
 1996 *Escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente letrado. Diários de classe de professores kaxinawá*. Rio de Janeiro: Multiletra.
 1998 “Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito”, en *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, compilado por Luis Enrique e Ingrid Jung. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB-Andes, DSE, pp. 83-95.
- López, Carlos
 1999 *Los Popol Wuj y sus epistemologías. Las diferencias, el conocimiento y los ciclos del infinito*. Quito: Abya Yala.
- López, Luis Enrique
 1998 “Literacidades y Educación Intercultural Bilingüe en la subregión andina”, en *Lengua y cultura mapuche*, N° 8. Temuco: Universidad de la Frontera, pp. 9-47.
 2000 “Introducción”, en *Siminchikmanta qillqana*, Varios autores. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB. [La misma introducción se encuentra en *Yachayninchikmanta qillqana* y *Ruwayninchikmanta qillqana* de la serie *Chaski Aru*. El texto *Yachakuspallapuni* contiene la misma introducción ligeramente modificada con fecha octubre de 2003].
 2005 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Proeib Andes, Plural.
 2006 “Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural en América Latina”, en *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, N° 4. Cochabamba: PROEIB Andes, GTZ, pp. 81-100.
- Luykx, Aurolyn
 1998 “La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias”, en *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, compilado por Luis Enrique López e Ingrid Jung. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB Andes, DSE, pp. 192-212.

- 2001 “Diversity in the New World Order: State Language Policies and the Internationalization of Quechua”. Abstract of paper to be presented at the 2nd Spencer Early Career Institute in Anthropology and Education: *Globalization and Education*, May 10-13. Chicago.
- Liotard, Jean-François
1990 *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México: REI.
- Maceiras, Manuel
1994 *La filosofía como reflexión hoy*. Navarra: Verbo Divino.
- Machaca, Guido
2005 *Seis años de EIB en Piusilla: una aproximación cuantitativa y cualitativa*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural.
- Mair, Marga
2000 *La experiencia educativa de Sanipaya como aporte para la construcción de una propuesta educativa campesina*. Cochabamba: CENDA.
- Mallon, Florencia
2001 “Promesa y dilema de los Estudios Subalternos: Perspectivas a partir de la historia latinoamericana”, en *Convergencia de tiempos: estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad*, editado por Ileana Rodríguez. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, pp. 117-154.
- Mannheim, Bruce
1989 “La memoria y el olvido en la política lingüística colonial”, en *Lexis*, Vol. XIII, N° 1, Lima, pp. 13-45.
1991 *The Language of the Inka since the European Invasion*. Austin: University of Texas Press.
1999a “El arado del tiempo: poética quechua y formación nacional”, en *Revista Andina*, N° 33, Cuzco: CBC, pp. 15-54.
1999b “Hacia una mitografía andina”, en *Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de datos*, compilado por Juan Carlos Godenzzi. Cuzco, Cochabamba: CBC, PROEIB Andes, pp. 47-79.
- Marcone, Jorge
1997 *La oralidad escrita. Sobre la reivindicación y la re-inscripción del discurso oral*. Lima: PUC-P.
- Martí, José
1891 “Nuestra América”, en *Antología*. Navarra: Salvat, Alianza (1972).
- Martín-Barbero, Jesús
2000 “Ensanchando territorios en Comunicación/Educación”, en *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, editado por Carlos Valderrama. Bogotá: DIUC, Siglo del Hombre Editores, pp. 101-113.
- Martínez, José y Ely Zulma Villegas
2005 “Organizaciones indígenas y transnacionales en Bolivia: las certezas de un futuro predefinido”, en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 189-218.
- Martínez, Miguel
1998 *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

- Martins, José
1999 *Os limites do irracional. Globalização e crise econômica mundial*. São Paulo: Fio do tempo.
- Marx, Karl
1957-58 *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse). Vol. I*. México: Siglo XXI (13ª ed., 1984).
1859 *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI (6ª ed. en español, 2000).
1867 *El capital. Crítica de la economía política. Libro I – Tomo III*. Madrid: Akal (2ª ed., 2000).
- Marx, Karl y Friedrich Engels
1848 *Manifiesto del partido comunista*. Buenos Aires: Perfil (1997).
- Molina, Diego de
1649 *Sermones de la Quaresma en Lengua Quechua*. (Edición parcial de Carlos A. Romero: “Un libro interesante”, en *Revista histórica*, IX: 1 (1928), pp. 51-87.
- Mato, Daniel
2001 “Des-fetichizar la ‘globalización’: basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los autores”, en *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2*, compilado por Daniel Mato. Caracas: CLACSO, pp. 147-177.
- Mejía, Marco Raúl
1994 *Educación y escuela en el fin del siglo*. La Paz: TAREA, MEPB, CEBIAE (2ª ed. 1995).
- Mera, Juan León
1868 *Ojeada histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana*. Quito: Ariel.
- Mesa, Carlos
1999 “La República. Revolución, militarismo y democracia 1952-1997”, en *Historia de Bolivia*, José de Mesa, Teresa Gisbert y Carlos D. Mesa. La Paz: Ed. Gisbert, pp. 615-765.
- Mignolo, Walter
1995 *The Darker Side of the Renaissance: literacy, territoriality, and colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan.
1999 “Globalización, procesos civilizatorios y la reubicación de lenguas y culturas”, en *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, editado por Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides. Bogotá: Instituto Pensar, pp. 55-74.
2000a “Diferencia colonial y razón postoccidental”, en *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, editado por Santiago Castro-Gómez. Bogotá: Pensar, pp. 3-28.
2000b *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal (2003).
2000c “Interculturalidad desde la perspectiva de los estudios coloniales y postcoloniales”, en *Seminario Andino. Conflictos y políticas interculturales: territorios y educaciones*, coordinado por Pablo Regalsky. Cochabamba: CEIDIS, pp. 21-41.

- 2001 “Introducción”, en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, compilado por Walter Mignolo. Buenos Aires: Signo, pp. 9-53.
- 2002 “El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui”, en *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, coordinado por Daniel Mato. Caracas: CLACSO, FACES, UCV, pp. 201-211.
- Millán, José Antonio y Susana Narotzky
1998 “Introducción”, en *Metáforas de la vida cotidiana* de George Lakoff y Mark Johnson. Madrid: Cátedra, pp. 11-25.
- Miranda, Edwin
2005 “Políticas educativas internacionales y nacionales”, en *Pretextos educativos. Revista boliviana de educación*, N° 1. Cochabamba: Kipus, pp. 25-46.
- Montalvo, Adrián y David Ramírez
1996 *Vocabulario pedagógico. Qhichwa yachachiy simikuna*. Chukiyawu: Reforma Educativa.
- Moreno Yáñez, Segundo
1976 *Subelevaciones indígenas en la Audiencia de Quito. Desde comienzos del siglo XVIII hasta fines de la Colonia*. Quito: EDIPUCE (3ª ed., 1985).
- Morin, Edgar
1999 *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento: bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión (3ª reimpr., 2002).
- Moya, Ruth
1993 “Estudio introductorio”, en *Arte breve de la lengua quechua* de Alonso de Huerta. Quito: CEN, P.EBI (2ª ed.). pp. XIII-XXXII.
- Muratorio, Blanca
1994a “Introducción: discursos y silencios sobre el indio en la conciencia nacional”, en *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX*, editado por Blanca Muratorio. Quito: FLACSO, pp. 9-24.
1994b “Nación, identidad y etnicidad: imágenes de los indios ecuatorianos y sus imagineros a fines del siglo XIX”, en *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX*, editado por Blanca Muratorio. Quito: FLACSO, pp. 109-196.
- Muysken, Pieter
2000 “A la mitad entre el quechua y el español: el caso de la relexificación”, en *Estudios de sociolingüística*, compilado por Yolanda Lastra. México: UNAM, pp. 239-271
- Muyulema, Armando
2000 *Una óptica quichua sobre el debate tradición-modernidad: ¿reflexiones en la modernidad desde la tradición?* (Cuadernos de Literatura, N° 31). La Paz: UMSA.
2001a “De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje”, en *Convergencia de tiempos: estudios subalternos / contextos latinoamericanos*.

- Estado, cultura y subalternidad*, editado por Ileana Rodríguez. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, pp. 327-363.
- 2001b *La quema de Ñucanchic Huasi (1994). Los rostros discursivos del conflicto social en Cañar*. Quito: UASB, CEN.
- Navarro, Mónica
1999 *Procesos de comunicación en la socialización de niñas y niños entre 7 y 12 años de la comunidad campesina Kuyupaya-Ayopaya-Cochabamba*. Tesis de licenciatura en Comunicación social. Cochabamba: UCB.
- Nebrija, Elio Antonio de
1492 *Gramática castellana*. Salamanca.
- Negri, Toni y Michael Hardt
2001 *Imperio*. Bogotá: Desde Abajo.
- Noboa, Patricio
2005 “La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad”, en *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, editado por Catherine Walsh. Quito: UASB, Abya Yala, pp. 71-109.
- Nucinkis, Nicole
2006 “La EIB en Bolivia”, en *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural, pp. 25-110.
- Olson, David
1994 *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa (1ª ed. en esp., 1998).
- Ong, Walter
1982 *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica (3ª reimpr., 1999).
1992 “Writing is a technology that restructures thought”, en *The Linguistics of Literacy*, editado por Pamela Downing, Susan Lima y Michael Noonan. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 293-319.
- O’Phelan Godoy, Scarlett
1985 *Un siglo de rebeliones anticoloniales. Perú y Bolivia 1700-1783*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- Orellana, René
2004 *Interlegalidad y campos jurídicos. Discurso y derecho en la configuración de órdenes semiautónomos en comunidades quechuas de Bolivia*. Cochabamba: Huella Editores.
2005 “Comentarios a los artículos de Fernando Prada y José Martínez”, en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 219-226.
- Ortiz T., Pablo
2000 “Interculturalidad y tratamiento de conflictos socioambientales en la era neoliberal. Una introducción a experiencias en el bosque amazónico (Versión preliminar para discusión)”, en *Diálogo intercultural. Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*, Quito, 25-29 de enero de 1999. Quito: Abya Yala, pp. 213-231.

- Pachacuti Yamqui Salcamaygua, Joan de Santa Cruz
 c. 1613 *Relacion de antiguedades deste reyno del Piru*. Estudio etnohistórico y lingüístico de Pierre Duviols y César Itier. Lima, Cuzco: IFEA, CBC (1993).
- Pari, Adán
 2004 “La lengua materna en los procesos de aprendizaje”, en *Situación actual y proyección de la educación intercultural bilingüe. Memoria del Taller La Paz, Diciembre 2002*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF, pp. 68-74.
- Patzi Paco, Felix
 1999 *Insurgencia y sumisión. Movimientos indígena-campesinos (1983-1998)*. La Paz: Muela del Diablo.
 2000 *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia)*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas (2ª ed., 2006).
- Payne, Michael (comp.)
 1996 *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós (1ª ed., 2002).
- Paz, Sarela
 2005a “Ideas preliminares para pensar la política de la diferencia”, en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 97-103.
 2005b “Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto”, en *Conflicto y colaboración en el manejo de recursos naturales (Experiencias de Bolivia y Argentina)*, coordinado por Carlos Vacaflores. Tarija: JAINA, pp. 61-74.
 2006 “Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la educación intercultural bilingüe”, en *Escuelas y procesos de cambio*, compilado por Alejandra Ramírez. Cochabamba: CESU, pp. 125-150.
- Petras, James
 2003 “Centralidad del Estado en el mundo actual”, en *Ensayos contra el orden. Movimientos sociales y socialismo*, James Petras y Henry Veitmayer. Cuenca, Quito: Universidad de Cuenca, CMS.
- Plaza, Pedro
 1995 *Qhichwata qillqanapaq*. La Paz: MDH, UNST-P.
 2003 “Normalización de la escritura del quechua en Bolivia”, en *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, N° 1, editada por Elizabeth Uscamayta y Vidal Carvajal. Cochabamba: PROEIB Andes, GTZ, pp. 87-105.
- Postero, Nancy
 2005 “Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda de multiculturalismo”, en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 53-96.
- Prakash, Gyan
 1997 “Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial”, en *Debates Post Coloniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*, compilado por Silvia Rivera y Rossana Barragán. La Paz: Historias, SEPHIS, Aruwiyiri, pp. 293-313.

- Psacharopoulos, George y Harry Patrinos (eds.)
1994 *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis.* Washington: The World Bank.
- Puente, Rafael
2005 “Arakuarenda: una innovación educativa gestada en el vientre del pueblo guaraní”, en *Pre-textos educativos. Revista boliviana de educación.* Cochabamba: Kipus, pp.107-116
- Quijano, Aníbal
1999a “¡Qué tal raza!, en *Ecuador debate*, N° 48. Quito, pp. 143-151.
1999b “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, editado por Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides. Bogotá: Pensar, pp. 99-109.
2000a “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
2000b “Colonialidad del poder y clasificación social”, en *Journal of world-systems research*, 6: 2, pp. 342-386.
2001 “¿Entre la guerra santa y la cruzada?”, en *América Latina en Movimiento*, N° 341. Quito, en:
<http://www.globalizacion.org/biblioteca/QuijanoGuerraSanta.htm>, consulta del 15-01-02.
- Quiroz, Alfredo
1998 *Qhichwa simipirwa.* Qullasuyu: MECyD, UNICEF.
- Quispe-Agnoli, Rocio
2006 *La fe andina en la escritura: resistencia e identidad en la obra de Guamán Poma de Ayala.* Lima: UNMSM.
- Rahnema, Majid
1992 “Participación”, en *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, editado por Wolfgang Sachs. Cochabamba: CAI (2ª ed., 1997), pp. 194-215.
- Raiter, Alejandro (comp.)
2001 *Representaciones sociales.* Buenos Aires: Eudeba.
- Ramón, Galo
1993 *El regreso de los runas.* Quito: COMUNIDEC.
- Reforma Educativa
1995 *Organización pedagógica.* La Paz: Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos.
- Regalsky, Pablo
2003a “Globalización, ALCA y agricultura campesina en Bolivia”, en *Artículo primero*, Año VII, N° 13. Santa Cruz: CEJIS, pp. 35-44.
2003b *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio.* La Paz: CENDA, CEIDIS, Plural.
2004a “Educación intercultural: ¿Derecho a reescribir la historia?”, en *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, N° 2. Cochabamba: PROEIB Andes, GTZ, pp. 43-49.

- 2004b *Pobreza, capital y desarrollo y estrategias campesinas andinas*. Cochabamba: CENDA.
- 2005a “Territorio e interculturalidad: la participación campesina indígena y la reconfiguración del espacio andino rural”, en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 107-141.
- 2005b “Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas”, en *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 143-164.

Regalsky, Pablo (ed.)

- 1994 *Raqaypampa: los complejos caminos de una comunidad andina. Estrategias campesinas, mercado y revolución verde*. Cochabamba: CENDA.

Regalsky, Pablo (coord.)

- 2000 *Seminario Andino. Conflictos y políticas interculturales: territorios y educaciones*. Cochabamba: CEIDIS.

Reiss, Edward

- 1996 *Una guía para entender a Marx*. Madrid: Siglo XXI de España Editores (1ª ed., en español, 2000).

República de Bolivia

- 1994 *Ley 1565. Reforma Educativa*, 7 de julio de 1994.
- 1995 *Decreto Supremo 23949. Reglamento sobre Órganos de Participación Popular*, 1 de febrero de 1995.
- 1995 *Decreto Supremo 23950. Reglamento sobre Organización Curricular*, 1 de febrero de 1995.
- 1999 *Decreto Supremo 25273. Organización y funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito*, 8 de enero de 1999.
- 2000 *Decreto Supremo 25894*, 11 de septiembre de 2000.

Rivarola, José Luis

- 1990 *La formación lingüística de hispanoamérica*. Lima: Fondo Editorial de la PUC-P.

Rivera, Silvia

- 1984 *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: Aruwiyiri, Yachaywasi (4ª ed. en castellano, 2003).
- 1991 “‘Pedimos la revisión de límites’. Un episodio de incomunicación de castas en el movimiento de caciques-apoderados de los Andes bolivianos, 1919-1921”, en *Reproducción y transformación de las sociedades andinas, siglos XVI-XX*, tomo II, compilado por Segundo Moreno y Frank Salomon. Quito: Abya Yala, MLAL, pp. 603-652.
- 1996 *Bircholas. Trabajo de mujeres: explotación capitalista y opresión colonial entre las migrantes aymaras de La Paz y El Alto*. La Paz: Mama Huaco (2ª ed.).
- 2000 “La raíz: colonizadores y colonizados”, en *Violencias encubiertas en Bolivia*, coordinado por Xavier Albó y Raúl Barrios. La Paz: CIPCA, Aruwiyiri, pp. 27-131.
- 2003a “La coca en una biblioteca del norte: una experiencia etnográfica”, en su *Las fronteras de la coca. Epistemologías coloniales y circuitos alternativos de la*

- hoja de coca. El caso de la frontera boliviano-argentina.* La Paz: Aruwiyiri, IDIS UMSA, pp. 69-98.
- 2003b “Mirando el pasado para caminar por el presente y el futuro (qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani)”, prefacio de la autora (octubre del 2003) a la 4ª ed. en castellano de su *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: Aruwiyiri, Yachaywasi, pp. 11-62.
- Rodas, Raquel
1998 *Dolores Cacuango Mama. Wiñay kawsay yuyashkami*. Quito: MEC, GTZ.
- Rodrigo, Miquel
1999 *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Romero, Ruperto
1994 *Ch'iki. Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titicachi*. La Paz: CEE, P.EIB.
- Rorty, Richard
1967 *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós (1ª reimpr., 1998).
- Rubio, Fernando
2006 “La educación bilingüe en Guatemala”, en *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural, pp. 185-252.
- Sachs, Wolfgang (ed.)
1992 *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Cochabamba: CAI (2ª ed., 1997).
- Said, Edward
1978 *Orientalismo*. Madrid: Debate (1ª ed., 2002).
- Salomon, Frank
1985 “Shamanismo y política en la última época colonial del Ecuador”, en *Cultura*, Vol. II, N° 21b. Quito: BCE, pp. 487-509.
2004 *The cord keepers. Khipus and Cultural Life in a Peruvian Village*. Durham and London: Duke University Press.
- Salomon, Frank y George Urioste
1991 *The Huarochirí Manuscript. A Testament of Ancient and Colonial Andean Religion*. Austin: University of Texas Press.
- Santo Tomás, Domingo de
1560 *Grammatica o arte de la lengua general de los indios de los reynos del Peru*. Estudio introductorio y notas de Rodolfo Cerrón-Palomino. Lima: CBC (1995).
- Santos, Boaventura de Sousa
1995 *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre, Uniandes (1998).
2003 *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia.
2004 “De la crítica del pensamiento crítico al pensamiento alternativo”. Ponencia presentada en el conversatorio *Globalización, diversidad y pensamiento crítico*, Jornadas preparatorias al Foro Social de las Américas en la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 04-03-2004.

- Schlosberg, Jed
2004 *La crítica posoccidental y la modernidad*. Quito: UASB, Abya Yala, CEN.
- Sepúlveda, Gastón
1996 “Interculturalidad y construcción del conocimiento”, en *Educación e interculturalidad en los andes y la amazonía*, compilado por Juan Carlos Godenzzi. Cuzco: CBC, pp. 93-104.
- Sichra, Inge
2003 *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz: PROEIB Andes, Plural.
- Soto, Clodoaldo
1976 *Diccionario quechua Ayacucho – Chanca*. Lima: Ministerio de Educación, Instituto de Estudios Peruanos.
- Spivak, Gayatri Chakravorti
1997 “Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía”, en *Debates Post Coloniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*, compilado por Silvia Rivera y Rossana Barragán. La Paz: Historias, SEPHIS, Aruwiyiri, pp. 247-278.
1998 “¿Puede hablar el subalterno?”, en *Orbis Tertius* (Número especial), 3: 6.
- Stern, Steve
1987 “La era de la insurrección andina, 1742-1782: una reinterpretación”, en *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes. Siglos XVIII al XX*, compilado por Steve Stern. Lima: IEP (1990), pp. 50-96.
- Stiglitz, Joseph
2002 *El malestar en la globalización*. Bogotá: Taurus.
- Street, Brian
1984 *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press (1999).
2004 “Los nuevos estudios de literacidad”, en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107).
- Street, Joanna y Brian Street
2004 “La escolarización de la literacidad”, en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 181-210.
- Tadeu da Silva, Tomaz
1999 *Desconstruyendo el constructivismo pedagógico*. Cochabamba: Runa.
- Taish, Julián
2001 *Pedagogía ancestral awajún: la elaboración de textiles y su enseñanza en las comunidades de Nuevo Israel y Nuevo Jerusalén*. Tesis de Maestría. Cochabamba: UMSS, PROEIB Andes.
- Tapia, Luis
2002 *La condición multisocietal. Multiculturalidad, pluralismo, modernidad*. La Paz: CIDES-UMSA, Muela del Diablo.

- Taylor, Charles
1992 *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: FCE.
- Taylor, Gerald
1987 *Ritos y tradiciones de Huarochirí del siglo XVII*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
1999 *Ritos y tradiciones de Huarochirí*. Lima: IFEA, Banco Central de Reserva del Perú, Universidad Ricardo Palma (2ª ed. revisada de la de 1987).
2000 *Camac, camay y camasca y otros ensayos sobre Huarochirí y Yauyos*. Lima, Cuzco: IFEA, CBC.
2003 *El sol, la luna y las estrellas no son Dios... La evangelización en quechua (siglo XVI)*. Lima: IFEA, PUC-P.
- Tercer Concilio Limense
1584 *Doctrina Christiana, y catecismo para instrucción de los Indios*. Lima: Antonio Ricardo, primer impresor. (Reedición facsimilar en 1984, Lima: Petroperú S.A. y en 1985, conjuntamente con el *Confessionario* y el *Tercero Catecismo*, en Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas).
- Torres, Jurjo
1994 *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Madrid: Morata (reimpr., 1996).
- Torres, Rosa María
1993 “¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares”, en *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. Santiago de Chile: UNESCO, IDRC, pp. 37-75.
- Triana y Antorveza, Humberto
1993 *Las lenguas indígenas en el ocaso del imperio español*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Vallejos, Fermín
1995 *Tata Fermin yachaq. Inti k'anchay jina yachayniyki qhipakuchkan*. Cochabamba: CENDA.
- Varios autores
1996 *Sisayacuc shimipanpa. Diccionario infantil quichua*. Cuenca: LAEB.
2000 *El desafío del siglo XXI: unir los conocimientos*, Jornadas temáticas concebidas y animadas por Edgar Morin. La Paz: Plural.
- Velasco, Juan de
1789 *Historia del Reino de Quito en la América Meridional. Historia Antigua*, tomo II. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana (1978).
- Vich, Víctor y Virginia Zavala
2004 *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Norma.
- Vila Mendiburu, Ignasi
2001 “Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, coordinado por Jaume Trilla. Barcelona: Graó (2ª ed. 2002), pp. 207-227.
- Wade, Peter
1997 *Raza y etnicidad en latinoamérica*. Quito: Abya Yala (1ª ed. en cast., 2000).

- Walsh, Catherine
- 1994 “El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Un análisis de perspectivas y posiciones”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, VII: 31-32. Quito: Abya Yala, P.EBI, pp. 99- 164.
- 2001a “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas del conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano”, en *Yuyarinakuy. “Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos”*, compilado y editado por Pablo Dávalos. Quito: ICCI, Abya Yala, pp. 109-118.
- 2001b *La interculturalidad en la educación*. Lima: DINEBI.
- 2002a “La problemática de la interculturalidad y el campo educativo”, Ponencia presentada en el Congreso de la OEI *Multiculturalismo, identidad y educación*, 16 de abril de 2002.
- 2002b “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller. Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 143-164.
- 2002c “La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador. Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento”, en *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, editado por Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez. Quito: UASB, Abya Yala, pp. 175-214.
- 2005 “Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”, en *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, editado por Catherine Walsh. Quito: UASB, Abya Yala, pp. 13-35.
- 2007 “Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en *Educación superior, interculturalidad y descolonización*, compilado por José Luis Saavedra. La Paz: PIEB, CEUB, pp. 175-213.
- Walsh, Catherine (ed.)
- 2005 *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB, Abya Yala
- Walsh, Catherine y Juan García
- 2002 “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso”, en *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, coordinado por Daniel Mato. Caracas: CLACSO, FACES, UCV, pp. 317-326.
- Walsh, Catherine; Schiwy, Freya y Santiago Castro-Gómez (eds.)
- 2002 *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB, Abya Yala.
- Walzer, Michael
- 1997 *Tratado sobre la tolerancia*. Paidós: Barcelona (1ª ed., 1998).
- Wallerstein, Immanuel
- 1974 *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. México: Siglo XXI (9ª ed. en español, 1999).

- 1991 *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI, UNAM (2ª ed. en español, 1999).
- 1999 “La cultura como campo de batalla ideológico del sistema-mundo moderno”, en *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, editado por Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides. Bogotá: Pensar, pp. 163-187.
- Whitten, Norman Jr.
 1999 “Los paradigmas mentales de la conquista y el nacionalismo: la formación de los conceptos de las ‘razas’ y las transformaciones del racismo”, en *Ecuador racista. Imágenes e identidades*, editado por Emma Cervone y Fredy Rivera. Quito: FLACSO, pp. 45-70.
- Wieviorka, Michel
 1998 *El racismo, una introducción*. La Paz: Plural (2002).
 2001 *La diferencia*. La Paz: Plural (2003).
- Williams, Raymond
 1977 *Marxism and literature*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Yáñez, Consuelo
 1989 *El libro de texto*. Quito: Corporación Educativa Macac (2ª ed.).
- Yupanqui, Titu Cusi
 1570 *Instrucción al licenciado Lope García de Castro*. Estudio preliminar y edición de Liliana Regalado de Hurtado. Lima: PUC-P (1992).
- Zavala, Virginia
 2002 *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavaleta, René
 1974 *El poder dual*. Cochabamba: Los amigos del libro (3ª ed., 1987).
- Zizek, Slavoj
 1993 “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Fredric Jameson y Slavoj Zizek. Buenos Aires: Paidós (1998), pp. 137-188.

ANEXOS

Anexo N° 1

Unidades y subunidades de los módulos *Qillqakamana* y *Khipukamana*

Módulos	N° unidad	Unidades temáticas	Subunidades (contenidos y actividades)
Qillqakamana 1	1	Yachaywasiman chayamunchik	Yachaywasipi ruwayta munasqanchik Yachaywasita riqsirimunachik Yachaywasita k'uchunchanachik ¿Tulapi pukllamunachik? Sutiya qillqani ¿Takiya munawaqchu? Kunanqa takirinachik ¡Kayta ruwarinayanachik!
	2	¡Ayllunchikqay!	Ayllunchikniqta purimunachik T'urucharikamunachik Wasikunapi rikusqayta siq'ini ¡Siq'isqakunaqa chaqruykukusqa! ¡Imawantaq k'askachisunri! Papa rikhurimusqan Jawariywan pukllarinachik Kayta ruwarinayanachik
	3	Ukhunchikwan pukllarinachik	Yachapayayman pukllarikamunachik Ñuqaqa jinami kani Qhuchumasiyqa jinami Pukllana Uyanchikqa sunqunchikmi kaq kasqa Uma muyuchi Imasmarinallapuni Iskay ukhu jawapi pukllamunachik

	4	Wasi uywakuna	¿Ima uywakunayuqtaq kanchik? Uywakunata yachapayamunachik Allqup kawsaynin Uywa raphikunata ruwanachik Iskay raphipi k'askachinachik ¿Imataq chayamullanñataq? Jawariyta aranwanachik ¡Tukuy imatami yachakurqanchik! Rikuchiyta wakichinachik
Qillqakamana 2	1	Ayllunchikpa kawsaynin	Yayap yachachiynin Kunanqa qillqanachik Ayllunchikta juch'uychanachik ¡Sapa chiqan sutiyuqpuni! ¿Maypitaq, pikunawantaq tiyanchik? Ayllu simikuna ¡Wakinkunaqa achkhami kasqanchik! Chukcha rutuyimi ayllutaqa wiñachin ¿Juk masinchikpa wasinman rinachik? Ayllu raphita qillqanachik Ruwasqanchik aylluta tatamamanchik rikuchunku
	2	Yarqhayta chinkachiq	Mamap yachachiynin Mama mañawasqanchik Siminchikwan pukllarinachik Kamachiykunapaq qutuchanakunachik ¡Kunanmari wayk'usunqa! Kunanqa mikhunachik Yuyayta jallch'anachik ¡Manka p'akisqa! Ruwasqanchikta yuyarinachik

	3	Michiylla michinachik	Kay jawariyta ñawirinachik Uywa michiyanta rimarinachik Rimaspalla uywakunata qhawachiy ¿Maypitaq uywakunata michinchik? Michiy kawsaymanta qillqanachik Siminchikwan pukllarinachik Uywakunawan kusirikunachik Uywakuna waqivasqanchik Uywakunapis wasiyuqpuni kanku Yuyaripa yuyaripa pukllarinachik Yuyarinallapuni
	4	Awaylla awanachik	Kawsaqkunaqa p'achayuqpuni kanchik P'achakunanchik ¡Awananchik! Simikunawan pukllarinachik Awananchik chumpita aqllanachik ¡Llimp'ikunaqay! ¡Tullpusqa q'aytukunaqay! Awanata wakichinachik Awayta qallaririnachik Chumpikunata rikuchinakunachik Ruwasqanchikta yuyarinachik Rikuchiyta wakichinallataq

Qillqakamana 3	1	Tarpunapaq chakrachakunachik	<p>Tapuy qillqata ruwanchik Willayta chimpapurachinachik Jallp'awan pukllarinachik Takirikunachik ¡Jallp'apis takiq kasqa! Juk'uchap juchanrayku ¡Unay ruk'awikunaqay! Ruk'awikunata ruwakunachik Chakrata wakichinachik Chakra puquchiy qillqa ¡Chay chhikata yachakurqanchik!</p>
	2	Tarpuykurikusunpuniñasina	<p>Unay tarpuy Kunan kunan tarpuyinchik Qillqayqa mana sasachu Siq'isqa jawariyta ñawirinachik Wakin mujukunata mikhunchik ¿Jayk'aqtaq tarpusunchik? Mujukunap rimariynin Tarpuypiqa kusikunanchik tiyan Tarpunapaq wakichikunachik Tarpuy pukllanata ruwanachik</p>

	3	Parapis paran...	<p>Kay siq'ita ñawirinachik Imaymana qarpayninchik Yakupuni tukuy imapaq Qarpaqjinaqa pukllarinchikpuni Qarpaylla qarpanchik Tukuyniqpi yakullapuniqa ari Yakup takiynin Tusunayaykuwachkan... Takisqaypi kunkay ch'akiykuwan Yaku ch'uyayachinap ruwaynin ¡Rikuchiypiqa aranwarisunchik! Waqayllipis qallasqapuni Kunanmari yacharichisunqa Rikuchinachik ari Allin ruwasqatapuni saqina tiyan</p>
Qillqakamana 4	1	Aymuray pacha	<p>Chakranchikmi ¿Aymuray pacha qayllapiñachu? Q'uwaypi Pachamamapaq arawi ¡Ruk'awikunam ari! Papa allay mit'a Aymuramunachik ¿Wathiyarisunchikchu? ¡Kusirikunachik! ¡Imasmarikusunmanpunicha! Aymuray pachap ruwaynin Qillqanachik</p>

	2	Akllaymantataq, chikllaymantataq jallch'aymantataq	Sutichanachik Puquykuna akllaypi ¡Kunanma chikllasunchikqa! ¡Puquykunaqay! ¡Yachachiykuna ari! ¡Mikhuykunamari! Aranwinachik Puquy jallch'ana Puquyninchikta jallch'anachik Ruwaypiña Ch'aki pachapaq mikhuy Simiwan simi Pacha kawsay Siq'imanta rimarinachik
	3	Qhatuyman pukllasunchik	Wakichikunachik Tapuy qillqaa qillqanachik Tupukunamanta Rantiychu, chhalaychu, yankiychu Pukllarinachik Qhatuman rinachik Qalluymi watakun Waqch'akuy Qhatuyman pukllasunchik Takipayarikunachik Simp'asqa simi ¡Qhatukunaqay! P'anqanchikmari P'anqanchikta rikuchinakunachik

Qillqakamana 5	1	Kamachiqninchik	Pututu waqyachkan Putututa waqachinachik Ayllunchikpa tantanakuynin Kamachiqwan rimaripa Kamachiqkunap kamachiynin ¡Chaski qillqami! Kunanma qillqasunchikqa Kay qillqata ñiqichanachik Tantanakuypiña Tantanakuy qillqa Kamachiq allinchaynin Kusirikunachik Tantanakunachik qillqa- -na- Uma- -chik -lli- -q- -man
	2	Yachaywasinchikpi	¡P'anqakunaqay! P'anqap chikllaynin Imaymana p'anqakuna Pukllanachik Pukllana pampa Pukllaykunata qillqanachik P'isquynu Pukllana rimariynin Quqawinchik Sutkhulli Simp'asqa simikuna Qillqap muyuyninta riqsikapunachik

	3	Yachaywasinchikpa p'unchawnin	<p>Pacha watana Takirinanchikpaq Imaymana k'achanchana ¿Ima qillqataqri? Aranwarinachik ¡Mit'awaqay! ¿Mit'awaqa imakunayuqtaqri? Willaykuna Willaykunata qillqanachik ¡Pirqa mit'awami! Pirqa mit'awanchikta sutichanachik Ñawirispa puriykachamunachik</p>
Qillqakamana 6	1	Wayra simi	<p>Qhawaririwaychik ¡Uyaririwaychik! ¡Ruwaririway ari! Waqch'alla waqch'a Waqch'aririnachik Wayra simi wasi Wayra simipaq arawi Simikunata paqaririchinachik Wayra simi wakichiy Wayra simi wasipijina</p>

	2	¡Ayllunchikpa jawariykuna!	¿Kikinkamachu kanku? Chimpapuranachik K'ayrawantaq jamp'atuwantaq rimarichick Arawita paqarichinachik Ayllunchikpa jawariyninkuna Jawarinakunachik Jawariykunata qillqarinachik Jawariyta ñawirinachik Jawariykunata siq'inachik Samariqjina pukllarinachil Saynata Jawriyta aranwarinachik
	3	Ayllunchikpa raymin	Mit'awakuna Mit'awap sutinkuna Jukarikuna ¡Mana jukariyuqmi! Wawa willayta llik'irparisqa Mit'awachata qillqaqkuna Ayllunchikpa jatun raymin Ayllunchikpa p'achan Ayllunchikpa takinankunawan takirispata tusurinachik Pachawatanakunata ñawirinachik Mit'awacha Mit'awataq Mit'awachataq Imaymana willaykuna

Qillqakamana 7	1	¿Mikhuykunamantachuuu...?	<p>Sapa p'unchawpaq mikhuykuna Puquykunap kaynin Misk'i mikhuy ¡Puquykuna chakruykukusqanku! Tumatimanta qillqanachik Jillp'usqa mikhuykuna ¿Mikhuyninchikta jillp'unchikmanchu? Wak llaqtamanta mikhuykuna Llik'isqa qillqa Atuqmanta ¡Umancharikunachik! Siq'isqa jawiriyman thallinachik Simikunap yuyaynin, ari Simi raphichakuna Imasmaririkunachik Qillqa jilli Chanincharikunachik Qillqasqanchikmanta</p>
----------------	---	---------------------------	--

	2	Unquykunamanta	<p>Unqunayachkani ¿Q'ichalirachu? Q'ichaliramanta jark'akunapaq ¿Imaynataq jampikuynin? Mamap jampiynin ¡Unquykunaqay! Ukhunchik Qhichwaykurikunachik Jatun tata yachachiwasqan Kinuwa t'arta Kallawayakunamanta Saywa siq'i Jinatami willarikun Qhura jampinakunamanta ¡Yachachillawaypuni tatay! Wira wiramanta Jampina wasi Aphichikuna ¿Imatataq ruwasunchik? Chanincharikunachik P'anqanchikpaq rurinta ruwanachik ¡Qillqanachik!</p>
--	---	----------------	---

Qillqakamana 8	1	¡Saramantami!	<p> Sara simimantami Sara yuramanta Warani jawariymanta Qhichwa jawariymanta Sara jawariykunamanta Sarachamanta Sara chakramanta Sara puquq kitikuna Sara qarawasqanchikmanta Sara, sara, saramanta Sarap chhallanmantawan q'uruntanmantawan ¡Saramanta mikhuykunaqay! ¿Qillqasqanchikta tinkuchisunchikchu? Aqhaymanta Aqha, aqhay, aqhaq... Qallu watanakunata paqarichinachik _____ t'amanta Simi raphichakunamanta Simipirwamanta ¡Imaymana qillqaykunami! </p>
----------------	---	---------------	--

	2	¡Alasitaqay!	¡Alisatapaq wakichikunaaachikkk! ¡Alasitapi qhatuqkunamanta! Alasitapi t'inkachasqamanta Kawsaynin qillqamanta Ruwaqkunap llamkpaqkunap sutin ¡Jillp'unachaqa munaymiii...! ¡Ananay mit'awachakunami! Qullqichamanta Takiymi – Kirkiñawa Alasitap takiynin Juch'uy takinakuna Sanampa wiñachiyanta P'achallikunapaq Pukllanakunamanta Puquchaykunata ruwanachik Mañakuy chaski qillqa ¡Alisatapaq aphichimi! Alasita qhatuypiña
--	---	--------------	--

Módulos Khipukamana por unidades y subunidades temáticas

Módulos	Nº unidad	Unidades temáticas	Subunidades (contenidos y actividades)
Khipukamana 1	1	Uywakunanchikta qhawarimunachik	Jatun – Juch’uy uywakunata qhawarinachik Uywakunata siq’irisaq Uywakuna kanchankupi Siq’irisaq Atuqmanwan uwijamanwan pukllarinachik Ñanta chikllarinachik Uywakunap uñankuna Yachasqaykuta wakkunaman willariyku
	2	Pukllarinapaq mach’inata ruwarinachik	Yacharichkayku Uywakunata yachapayarinchik Mach’inata ruwachkayku Yuparinallapuni Mach’inapi yuparichkayku Pichqakama yuparinachik Ch’usaq yupayta qhawarinachik Phichqaman chayaqqa atipan Takiynin Mach’inanchikwan pukllarinachik

	3	Muyanchikta sayarichinachik	Ruk'awikunata t'aqanachik Ruk'awikunata qhawarinachik P'anqanchikpi siq'irinachik Ruwarinapaq qutuchakunachik Iskay k'utmuta wakichinachik Tarpurinachik Qharparinachik Wakjinamanta yupariyku Yuparinallapuni Michiqpa Manchariynin Chakiwan makiwan pukllarinachik
	4	Q'ara sach'ata t'ikancharinachik	P'isqu thapata ruwarinachik Juk yupaywan iskay yupaywan riqsinakunachik Yupaykunawan sach'anchikta t'ikancharinachik Kimsa yupaywan riqsinakunachik Tawa yupaywanñataq riqsinakunachik Pichqaman [<i>sic</i>] chayayku Sach'ay mana khichkayuq Rikuchiyta wakirichinachik Sinrurichinachik Isankakunata pukllarinapaq ruwarinachik Isankakunawan pukllariyku Isankakunata sinrurichisaq Kay siq'imanta rimarini

Khipukamana 2	1	Mikhunanchikta wayk'urinachik	<p>Yupaykunap ñawpaqintataq qhipantataq qhawarinachik Ruwaykunata ruwarinallapuni Pichana tantayman pukllarinachik Yupaykunawan pukllarinachik Lamt'ata tantarinachik Chuwakunata qutucharinachik Papata qutucharinachik Papata phislunachik Mamap yanapayninwan wayk'unachik Ñaqha-kunan-chaymanta Wayk'usqanchikmanta rimarinachik Yupaykunatawan siq'iykunatawan junt'arichinachik Yupaykunawan ñawiriyman pukllarinachik</p>
	2	Puquykunata rantiykutaq ranqhariykutaq	<p>Puquykunata apaykacharinapaq awtuta ruwarikunachik Puqy rantiyman pukllarinachik Ruwasqanchikta qillqarinachik Chaqnakunata uraykuchinachik Sinrupi kasqanta yuparinachik Awtuwan pukllarinallapuni Awtukunawan atipanakuyma pukllarinachik Ñawpaqpi chayamuqkuna pukllarinallapuni Puquykunata qutucharinachik ¿Imatataq kay phatmapi ruwarqanchik? Awtukunapi chaqnakunata kikincharinachik</p>

	3	Jampi qhurakunata riqsinachik	Jampi qhurakunata pallamunachik Jampi qhurakunamanta rimarinachik Jampi qhurakunata jallch'anachik Jampikunata wakichinachik Q'ichalirapaq jampikuna Wuru rantiq Imasmariyman pukllarinachik Ch'ampaykunata ch'uyanchariyta yachaqanachik Yachasqanchikmanjina kutirichinachik
	4	Kusirikunapaq takinata ruwarinachik	Sikukunata ruwarinachik Kusirikunanchikpaq chhullchunata ruwarinachik Waqarichinapaq wankarta ruwarichinachik Takirinataq tusurinataq Wankarta waqachispa yuparinachik Phukunanchikpaq qinata ruwarinachik Uthurunkumantawan atuqmantawan Takinakunata qutucharinachik Kaykunata ruwarinachik Tawak'uchuwan pukllarinachik Tawak'uchuwan pukllarinallapuni
Khipukamana 3	1	Chakra wakichiyta qallarinku	Chakrata qhawarimunachik ¿Machkha surk'atataq qhawarirqanchik? Ruk'awikunawan pukllarinachik Ruk'awikunata jallch'anachik Wanuta muyapaq tantamunachik Wist'u maki Chakra qhinchakunata qhawarimunachik ¿Imayna rikch'aqtaq chakrakuna kanku? Urqukunaqa chakrata qhawarinku Ch'ullachu yuntachu

	2	Mujukuna	Mujukunata wasinchikmanta apamunachik Mujuta jallch'anachik Mujuwan pukllarinachik Yupaykuna khuchkachakunku Wakin mujukunaqa misk'i kanku Jank'ata ruwarinachik Jank'ata mikhunapaq t'iqwarinachik P'anqanchikpi ruwarinachik Sara jank'ata ruwarinachik P'anqaypi ruwarichkani Chuwivan pukllarinachik Pukllasqanchikta qillqarinachik
	3	Chakraqa q'umiryanña	¿Tukuy mujukunachu llusqimusqanku? Ruwayninchikta tikrarinachik Yurakunata wakjinamanta yuparinachik Yupanata ruwarikunachik Yupananchikwan yurakunata yupanachik Yupananchikwan yupanallapuni Yurakunata siq'irinachik Chakrata qhurarinachik Yuparinachik T'ukurispa ruwarinachik Qhuranachik ¡Uywa chakraman yaykuykusqa! Llamk'ayqa pachawanpuni puririn P'anqakunata k'uchuncharinachik P'anqakunata qhawarinallapuni P'anqa raphikuna

Khipukamana 4	1	Aylluypi imaymana puqun	Riwu rutuyta qhawarinachik Riwuta t'usturinachik Saratapis puquchillaykutaq Yupananchikta juqharikamunachik Sach'a puquykuna Parwakunata qhawarinachik Maypitaq puquykunata jallch'anachik Ichhumanta k'achanchanata ruwarinachik
	2	¿Imapaqtaq uywakunata uywanchik?	Wasi uywakunamanta rimarinachik Uywap chakinkunata qhawarinachik Allqu uwijata qhawarin ¡Quwiqay! Uywaqa llasataq ch'usaqtataq q'ipirin ¿Imauywakunataq astawan lllasa kankuman? Uywakunap puriyininku Wallpaman sarata qararinachik Wacharapa wallpakuna K'illkapi karichkanku Uywa kanchakunata qhawarimunachik Yachay wasita tupurinachik Uywaypaq yakuta aysamuni Uywakuna yachaywasita ch'ichichaykusqanku
	3	Puquyninchiktaq uywanchiktaq qhatupi	¿Ima pachapitaq kachkanchik? ¿Mayqin qhatumantaq risunchik? Ranqhay llaqtaman rinachik ¿Qullqiri? Qhatupi rantirakunachik Tapurikuspa tapurikuspa qullqinchikta qhawarinachik Tanramchikwan pukllarinachik Qhatuman pukllanapaq

Khipukamana 5	1	¿May chhikantaq ayllunchik?	Ayllunchikta qhawarinachik Wasita wasicharichkanku Wasichaypi Wasichachkani Tikata ruwanachik Chimpapurachik Wasikunata tupurinachik Wakjina wasita wasichanachik
	2	Aylluypi achkha runa tiyan	¿Machkhataq kanchik? ¡Wawa paqarimun! Ayllu runakuna Aylluypi runakuna tantanakunku Machkhataq yachaywasipi kanchik Yachachiqta siq'inachik Juk ch'ikurayku yuk wawa
	3	Mama Rusariyuqpa raymichakuynin	Aylluypa raymichakuynin ¿Pitaq kunan wata raymita ruwanqa? Raymipaq t'ikanchanata ruwarinachik Raymipaq wakichinachik Raymichakuqta p'achallinachik Raymi tukukuyta riqsirinachik

Khipukamana 6	1	¡Manchay k'acha awayninchik!	¡Awasqakunamari! Tupucha K'apanchik ¡Ch'uspami! ¡Tullpurinachik! Awanata ruwakunachik Q'aytu tullpusqawan pukllarinachik
	2	¿Ima ranqhaytaq kanmanri?	Pachawatana T'urumanta ruwasqakuna Llink'iwanñataq ruwarinachik Llink'iman rinachik ¡Sañunachik! Mankakunata chayarichinachik T'ukuspa kutirichinakunachik
	3	¿Charachatachu ruskillatachu ruwarichkanku?	Characharatapis ruskillatapis ruwarinachik ¡T'anta q'aparimuchkan! T'antaqa mikhunapaqmi T'anta wawa

Khipukamana 7	1	Llamawan puriyninchik	¿Maypitaq kay llaqtakuna kachkanku? ¿Imayna utqhayta puririnchik? Quyllurkunawan pukllarichkan Rikch'aychanapi ruwarinachik Guido q'ipinta q'ipin
	2	K'ajarimuchkan	Suyunchikpa llaphin Killa puririsqanmi ¿Machkha p'unchawtataq puririsqanku? ¿Kikin Guido watayuqchu kani? Intiwatana Kay llamaqa illamin kasqa Uywakunapis ch'akichikullankutaq T'ukuspa kutirichinakunachik
	3	Raymiman ririnachik	Wayra simita wasiypi uyaririyku Mit'awakunamanta Karu rimanamanta Imaymanapi imaymanata puriykachanchik Llaqtaman ririchkani ¡Awtukunaqay!

Khipukamana 8	1	Musuq wata chayamuchkan	Yupaykunapis aylluchakullankutaq Tata intip rayminman jamuqkuna Llaqtakunap qullqin Yupaykunata qillqarisp Ichhullawan pukllarinachik Raymipi tusuqkuna ¿Imaynataq rak'iriy?
	2	Waka suñachay	Rak'inakuy ¿May chhika willallitataq upyani? ¿Kisu tupukunchu? Yakuwan kusirichikuq
	3	¿Imaynataq kay wata kanqa?	Tata intiqa kawsayninchikta k'ancharin Unaytami puñurparisqani Jallp'ap puriynin Mama killa Killata qhawarisp mallkinachik Pachamanta yachaqasqanchik Manchayta paraykamun Kusiy p'unchaw Quqawirikuna

Anexo N° 2

Secciones y subsecciones de la serie *Chaski Aru*

Dada la modalidad de “periódico” que tienen los textos, no se encuentra en ellos una estructura sistemática en las secciones. Por ello, transcribimos los títulos de las mismas según como aparecen, aun con las repeticiones temáticas encontradas y con las subsecciones que cada una contiene.

Libro de serie	Periódico	Secciones y subsecciones
Siminchikmanta qillqana	Pachak’anchaq: qhichwa qallupi ñawirispa inti jina k’anchasun	<ul style="list-style-type: none"> - Pachak’anchaq: Pachak’anchaq rimariynin - Ayllunchikmanta willaykuna: Yachachiqkuna umallikuchkanku - Ñawpaq raphimanta jamun - Kawsaykunamanta willay - Akllasqa willaykuna: Ranqhanakunamanta - Wak willaykuna: Yachaqay Qhichwa. “Bebito” - Wak willaykuna: “Pepsodent”. Wañuykunamanta. - Pacha K’anchaq: 23 de marzo: día del mar. Pérdidas territoriales de Bolivia. Mapa político de Bolivia. Nuqa samanaytaqa awichaykita samachiy karaju. - Pacha K’anchaq: Pachapuquy killapi Yuyarinachik. 8 de marzo día internacional de la “Mujer”. 19 de marzo: día del padre. - Ñawpa runakunapta ruwana yachayninku: Patillakunapi tarpuq kanku. - Asikunapaq - Ñawpa runakunapta ruwana yachayninku: Chakit’aqlla. Suk’aqllu. - Jawariykuna: Misiwan juk’uchawan. - Jawariykuna: Atuwqwan k’ankapiwan. - Pacha k’anchaq: Takiykuna - Arawikuna - Mikhuykuna: Q’ala purka. Qhatu chupi. - Ñawpa ruwaykuna: Chuwa ruwana. Q’aytu Tullpuna. - Qalluwatana - Rimaykuna - Imasmarikuna

		<ul style="list-style-type: none"> - Pukllaykuna: Wasiyuqkunamanta pukllaykuna. Suyukunamanta pukllaykuna - Asikunapaq.
	Rikch'ariy Wawqi Masi	<ul style="list-style-type: none"> - Willaykuna: Mayu wasikunata Chapari ayllupi apakapun. Tukuy p'unchaw mana samarispalla ank'anatiyan - Willaykuna: Qullasuyu llaqtapi puquykuna usuchkan - Kawsayninchikmanta takiykuna: Suwasqaykipuni. Chililin. - Arawikuna: Mamachay. Jawas t'ika. - Jarawikuna: Aranwa. Puka k'ankamanta. - Imasmarikuna - Qallu watana - Llakiy willaykuna - Papawki pukllay
	Mink'a: Iskay qallupi yachakuspaqa kasqanchikta kallpanchik	<ul style="list-style-type: none"> - Iskay qallupi yachakuy - Quriq'inti qutu - K'anka qutu - Chaski qillqa - Q'ichichikunap rimaynin: Kimsa ñiqip llakiyin. Yachachiqpa Phutiynin. - Simp'asqa simikuna - Tawa k'uchupi simikuna - Llank'aq runap kawsaynin: Misti muchuy. Umakunaqa tutallan tantakuq kayku. Ukuriñapi juqharikuptinkukama juqharikullarqaykutaq - Apuskikunanchikpa yachaynin - Jawari: Atuqmanta kurturmantawan - Ranqhana willaykuna: K'anka ququ. Challwa kanka. T'anta chawpipi runtu kanka. - Ayllu willaykuna: Raymichakuymanta. Paray pacha. Qullasuyu willaykuna. K'utusqa ñankuna. Jawa suyu willaykuna - Takiykuna: Mink'a qutu

		<ul style="list-style-type: none"> - Qallu watana - Imasmarikuna - Yuyaykuna: ¡¡Qhichwakunaqay!! - Wayk'urikunachik: Challwa kanka - Pukllaykuna: ¡¡Qhallalla Wistirman!!
	Qhapariq	<ul style="list-style-type: none"> - Qullasuyup Rimaynin - Tukuy kuka laqhi tarpuqkuna rimarinku - Awtuwan llamk'aqkuna - Kay llaqtanchipa willaynin - Papawki Jayt'ay - Imasmarikuna - Yachay wasipaq - Arawikuna - Qallu wataykuna - Jawari: Saqra Ayllu. Atuqmantawan Imillamantawan - Raymikuna
	Kawsay	<ul style="list-style-type: none"> - Karu llaqtamanta - Unaymanta willay: Apu tatanchik kay pachata ruwasqa. - Willaykuna: Imaymana llamk'aykunawan kawsakunku runakuna ururu jap'iyipi. Ichhu ch'illawamanta pichanata ruwana. - Qullasuyumantapuni: Sinch'ipara. - Chuquisacamanta: Tarabucomanta pukllay. - Llaqtaypa kawsaynin. - Kawsay: Akirana ayllup kawsaynin. - Kawsayninchik - Pukllaspa yachaqani: Qallu watakuna. - Asikunapaq kayqa - Wawakuna yachaqanankupaq. - Chikllaykuna: Rantiykunamanta Ranqhaykunamantawan - Phutiykunamanta - Wawakuna yachaqanankupaq: Imasmarikuna

		<ul style="list-style-type: none"> - Arawikuna: Juk k'acha warmipaq. Lata p'isqu. - Llaqtaypa takiynin: Paskuwita. Chunkitu. - Pukllaykunamanta: Marco Etcheverrymanta willaynin. Pukllanankupaq wakichikusqanku. Qullasuyumanta qutu.
	Yachachiq rimariynin	<ul style="list-style-type: none"> - T'ukuna. - Willaykuna - Tawantinsuyup kawsaynin - Takiykuna - Arawikuna - Qalluwatana - Imasmarikuna - Ruwanapaq: Waka umamanta wathiya - Jawariykuna - Qullqip puriynin - Pukllaykunamanta - Pachi niyku.
Yachayninchikmanta qillqana	Musuq quyllur	<ul style="list-style-type: none"> -T'ukuriy -Willaykuna: Pacha thalakuymanta. Mizque ayllukunamanta. Wakasmanta pacha. Llallawamanta -Willaykuna: Imayna yachayninchik karqa. Takiy tusuy tinkuy -Willaykuna: Willaykuna papawki jayt'aymanta. Apulu llaqtamanta -Yachaykunamanta: Nitaq castellanota nitaq qhichwata parlankuchu. Qullasuyup takiynin. Mollo ayllupaq rimaynin -Yachaykunamanta: Unsiya ayllukunapi yachaykuna jinamanta kachkan. Chinchasuyuniq qhichwakunamanta willakuy -Arawikuna: Chkra runap waqaynin. Michirini. Pachamama -Arawikuna: Imillacha yuqallacha. Yachaqaq wawakuna. Sipas yachachiq. Iya iya. Ulala -Jarawikuna: Urnirumanta. Tata kurap ayuykuchikusqanmanta -Jarawikuna: Wakcha llantirumanta. Antuñumantawan imillamantawan

		<ul style="list-style-type: none"> -Ñawpa yachaykuna: Ñawpa runa apaykachasqa. Qarachi. Imasmari -Ñawpa yachaykuna: Salwiya. Jayaq'i unquypaq. Qhura jampimanta rimaspa. Qhatu chupi. Qhura jampi -Wakichiykuna: Mikhuykuna. Uchuku. Q'ala purka -Wakichiykuna: Riwu uchu ruwana. P'ispi -Takiykuna: Maricha. Munasqitay. Yachaywasi Wakas. Chinchirkuma -Takiykuna: Saqra warmi. Waychitu. Pukllay -Ch'ampa qillqa: Simp'asqa simi. Yuyarispa yuyarispa pukllarinachik -Qallu watana -Willachiku q'ipi: Mulla qhichwakunap pachan. -Jatun papawki chuqay phukllay. Sut'inchaspa. Wañuytatarin
	Sayariy Ilaqta	<ul style="list-style-type: none"> -Jatun yachaywasi "Isamel Montes de Vacas" -Jatun mayu iskay chunka wasikunata "Capinota" Ilaqtapi apakapusqa. Wakin tatakunaqa mana wawakunankuta qhichwa qallupi ñawirinankuta qillqanankuta munachkankuchu. -Wawakuna kawsanallankutaq tiyan. Llaqtanchikpa siminkuna -Willaykuna: Jallp'aqa mana jinallachu urin -Pukllaykunamanta: "Real Potosi" willariynin -Pukllaykunamanta: Papawki jayt'aq qutu qullasuyunchikmanta manchay uman k'umuy kusqa pukllasqankumanta kutiykapunku. Waqyay. Atipanakuy -Willaykuna: Tukuy ayllunchikpi machukunaqa sumaqta ima willaykunatapis asirichinapaq jina willakunku. Iskay yuqallakuna juk mama jukumariwan -Jawarikuna -Ayllu warmi "Arawi" -Takiykuna: Urqu P'utuqsi. Musuq jallp'a. Panti llikllacha -Imasmarikuna -Qalluwatana -Tukuy laya willaykuna -Qillqa ch'ampaykuna

	Káinchay	<ul style="list-style-type: none"> -Riqsichiy -Qullasuyup takiynin -Mama Rusariyu -Iskay wurukunamanta (jawari) -Imillamanta jawari -Mama jarawi -Willay: Wawakuna mañanku mana jawa suyu wanuta churanankuta -Jatun suyu willay. Wakas kitimanta willay -Warmikunap sumaq purichiynin -Imasmarikuna -Atpaqpata qhipa pukllaykachaynin -Qalluwatanakuna -Achakana uchu -Tantakuymanta willay -Simp'asqa simikuna
	Sut'iyay	<ul style="list-style-type: none"> -Qallunchikpi willaykuna -Ayllumanta. Sinch'i para llakichichkan. Jatun tantaku yachachiqkunamanta -Sumaq mamay (llakiy takina) -Arawi Imilla -Ch'uñuta ruwana -Imasmarikuna -Jawari: Kumpa Antuñumanta, mallkumantawan -Qalluwatanakuna. Yuyaykuna -Uchuku -Simp'asqa simikuna -Willaykuna ranqhanamanta -P'achalli ranqhana. Tukuypa umanpi -Sallqa uywakunata qhawana -Wawakunap sumaq purichiynin -Papawki pukllanamanta

		-Qhapariy
	P'utuy	<p>-“Vacas” jatun yachay wasipi. Sinch’i para jawa chukichaka llaqtapi wasikuna urmarasqa</p> <p>-Iskay simimanta wawakuna yachaqachkan</p> <p>-Llama imapaq sumaq? Kay mana sumaq!</p> <p>-Totor “K” jatun ayllupi “Rollano” chinkachkan</p> <p>-Willaykuna. P’achakunamanta willarimusqaykichik</p> <p>-Kachi pampa. Jatun tata Banzer yachachiqwasita Punataman qusqa</p> <p>-Willaykuna. Mamakunap p’unchawnin</p> <p>-Warmi juch’uy awtu apaykacha. Ayllumanta willay. Awtu tikrakusqa</p> <p>-Mama “Fatima” Quchapampapi. Sawariy. Yuyarinapaq</p> <p>-P’utuy pukllakuna: Sumaq tinkuy karinqa kay “Vacas” jap’iy llaqtapi</p> <p>-Chaki papawki pukllay aparikuspa karqa Wakas chiqanpi jatun yachaywasipi</p> <p>-“Gringos” q’ara runakunapta supayninku kasqaña</p> <p>-Llakiy willaykuna</p> <p>-Qhichwa simipirwa: Killakuna. Qanchischaw. Pachamit’akuna. Yuyarisunchik yupana</p> <p>-Atuqwan juk’uchawan</p> <p>-Imasmari imasmari</p> <p>-Sanampa champaykuna</p> <p>-Jawari sik’imiramanta</p> <p>-Mikhuykuna: Riwu uchu ruwana. Jarwi lawa</p> <p>-P’utuy sawariy</p>
Ruwayninchikmanta qillqana	Llaqtanchik riman	<p>-Yuyayninku</p> <p>-Juk p’unchaw kawsayninchikpi “23 Pachapuquy killa 1999”</p> <p>-Sanampakuna qhichwa. Cuadro fonológico de los sonidos y consonantes. Vocales del alfabeto quechua. Sufijos de flexión de caso. Qanchischaw. Killakuna. Pachamit’akuna. Tukuykuna. Yupaykuna</p> <p>-Imasmarikuna</p>

		<ul style="list-style-type: none"> -Raymikuna. Llaki willaykuna -Simp'asimi
	Kawsayninchik	<ul style="list-style-type: none"> -Qutuchakuymanta -Yachaykunamanta rimarikuna -Rimaykuna qillqayku -Takiy: Siway asusina -Jarawi: Mama. Sach'a. Rumi -Jawari: Quwimantawan Kumpa Janchumantawan -Yuyaykuna. Imasmarikuna. Qalluwatakuna -Mink'ariykuna -Ranqha willaykuna. ¡Uyariy! -Simi simp'ana -Mikhuy wakichina -Papawki pukllanamanta -Willaykuna: Atichaw p'unchawpi. Quyllurchaw p'unchawpi. Illapachaw p'unchawpi. Ch'askachaw p'unchawpi. K'uychichaw p'unchaw. Intichaw p'unchaw. Killachaw p'unchaw. Atichaw p'unchaw
	Yachay	<ul style="list-style-type: none"> -Kay jatun mama yachaywasi "Ismael Montes" yachachiqkuna jatun qutuchaypi tantakurqanku -Riqsichay -Takiykuna: Qullasuyup takiynin. Siway asusina. Awilay machulay. Wiphalitay. Yachaywasiman rini -Qullasuyu llaqtakunamanta willaykuna -Ñawpa ruwaykuna: llamk'aykunapi ayni -Kaymanta willaykuna: Kawsayninchik. Qhichwa rimaqkuna qutuchakunku. Jatun umalliqkunamanta chamunku -Qullasuyumanta willaykuna -Jawasuyumanta willaykuna -Waykuykuna: Phisara. Phiri. Lakayuti misk'i. Khuchi aycha. Lawa uchu. Jawas uchu. Riwu uchu. Chayru. Uchuku. Quwi uchu

		<ul style="list-style-type: none"> -Phullukunata ruwana -Ranqhanamanta rantinamanta -Asinapaq -Ruwaykuna pachanchikmanta -Pukllaykuna phisqa suyumanta. Wakas llaqtapi pukllay. Warmikuna pukllaynin. Mayta yuyarinapaq kay jatun pukllay wakichiyanta phisqa suyukunamanta. Warmikunamanta atipaq -Jatun llaqtapi jampiykuna. Kampupi jampiykuna -Yuyaychariy -T'ukurinapaq: T'ukuriy yachachiykunamanta. Wawa. Yachachiq -Imasmarikuna -Qhichwa qillqaykuna: P'unchawkuna. Cuadro fonológico. Killakuna. Sufijos reflexivos. Ayllup sutikuna. Estaciones del año. Allinta qhichwa qillqanapaq -Qallu watanakuna -Jawarikuna. Llamamanta allqumantawan. Pilimanta k'ankamantawan. Yuthumanta atuqmantawan. Misiwan juk'uchawan. Katarimanta jamp'atumantawan. Mana yuyanichu. Kachimanta. Yuthumanta Antuñumantawan -Wara ayllunpi jawari -Uwijamanta atuqmantawan jawari. Sara khuru jawari. Misimanta juk'uchamanta -Kunturwan atuqwan jawari. Kusturiramanta. Antuñumanta mallkumantawan -Jawarikuna: Tata. Imillitay. Kuka. Mamayman. Pirqa qillqana. Tataypaq. Uwijirita. Yachachiqkunaman. Yachaqay munasqallay. Munasqa sarita. Pachamamay. Kallawaya -Ch'ampa qillqay -T'ukurinapaq -Willaykuna mañakuykuna
	Initi. Kánchay mana jayk'aq	-Qhichwa yachayninchikta riqsirichina

	laqhayaq	<ul style="list-style-type: none"> -Apaykachaqkuna yawa qutu. Riqsichiykiyu -Qillqaparlay. Willaykuna. Raymimanta -Takiykuna: Yachaywasinchik. Pilpintitu -Arawikuna: p'anqa. Mamayman -Jawarikuna: Aukimanta. Qallu watana -Sik'imiramantawan ararankhamantawan -Qullqi rak'iykuna -Mikhuy wakichina: Mikhuna ruwana. Llama ch'arki ruwana -Puquykunamanta t'ukurispa: Tarwi tarpuy. Jampi qurakuna -Atipaykuna -Simp'asqa simikuna
	Llaqtanchik riman	<ul style="list-style-type: none"> -Yachaqaqayninchik -Arte y cultura: Juk mulamanta (jawari) -Aya wawakuna -Chuqllumanta -Takiykuna: Chayamunchik. Yachaywasi. Wakcha imillacha -P'achallikuna Putusimanta: Warmip pachakunan. Qharip p'achakunan. T'ukuriy -Allquchayqa -P'achakuna -Willaykuna. Q'uñi willay Wakasmantapacha -Willaykuna jawa suyumanta: Putuqsimanta pacha. Chukisakamanta pacha. Chukiyawumanta pacha -Phisara. Tarwi uchu -Ch'arkikan. Jumint'a -Akllay -Papamanta uqamantawan. Foto Vico
Yachakuspallapuni	Rimanakuna	<p>Rimanakuna:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ñawirinapaq -T'ukurispa ñawirisun <p>Willanakup qallawakunan:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> -Rimaq -Willay jap'iqqa -Willay -Imaynatataq willay chayan -Ima simipi -Kiti <p>Kunan pacha imawantaq willanakunchik:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Chaski qillqa -Karuman qillqakuq -Mit'awa -Wayrasimi -Karuman rikunapaq -Karu rimana -Fax nisqa -Internet nisqa Tapuy qillqa
	Qillqakamana. Ruk'awi wakichiy	<p>Ñawiriyta qillqariyta yachanapaq ruk'awikunata paqarichina:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Qallariymantapacha yachanawasinchikta k'achanchana -Yachana kitikunata wakichinachik -Kamachiq siq'ikunata paqarichispa llamk'arinachik -Imaymana ruk'awikunata ruwanachik <p>Ñawiriyqa phichqa pachapi t'aqakun chaykunata riqsinachik jinallataq qanchis simikamay sut'inchata qhawarinachik:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ayllupi puriykachaspa qillqakunata qhawarimunachik -Ñawiriyta pantaykunata sut'inchana -Imaymana simikamay pukllayta ruwanachik
	Kipukamay p'anqa	<p>Tupuyta – tupurisunchik</p> <p>Rimarinachik</p> <p>Yachaywasinchikta tupurinachik:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Juch'uy thatkikuna -Jatun thatkikuna

		Almuray pachaña, papa allasqata. Tupurimunachik: Juch'uy aqnu -Jatun aqnu Yaku tukuka puchkan tupurina kachun Samana phaniña kachkan: -Juch'uy phani tupuykuna -Jatun phani tupuykuna
	Imaymana kanchik	Imaymana kanchik Riqsichiy Mit'awapi imatapis yachanchik Qhatupi puriykachamuna Jatun yachaywasinchik
	Wallpay rimaykamay	Ayllunchikta riqsirina: -Ayllunchikta puriykachamusunchik -Yuyaykunanchikwan pukllarisunchik Kawsayninchik astawan yuyaykunanchikta kallpachan: -Yuyaychakusqanchiktawan musyasqanchiktawan riqsichisun -Wak runakunata tapuykacharisun -Kunanqa qhatuman pukllarisun Paqarichiqman pukllarisunchik: -Ñawpa willayta wakichisun -Juk yachay qhatupi imaynatachus paqarichisqanchikta willarisunchik
	Ruwaspa yachana	Aranwarinachik -Bolivia suyunchikpi arawanachik -Kawsaynichikpi kusirikuna -Arawinta wakichina-Sumaqta tusurina
	Yuyaykamay. Qallariy yachaqaqpaq	Wiñayninchik Sumaq wiñaypuquyninchik Musyakuyuy mit'a Yachana simikuna
	Yachacahiq llamk'ayninmanta	Lurasnu mujumanta

	wakichiy	Yachachinapaq wakichikunachik Yachaywasinchikta qillqachanachik Llank'ay wakichiyta ruwana Yachaywasikunata waturispa Yachachiqkuna yachaqaqkuna tatakunaqmantawan llank'aynin: -¿Imaynataq yachachiq kananchik tiyan? -Ch'ampaykunata ch'uwanchana
	Ciencias de al vida. Pachakamay...	Juk ayllu Uywakuna Runakuna

Anexo N° 3

Artículos del PCÑ con contenidos en quechua

Se presentan a continuación sólo los artículos que contienen algún texto en quechua, aunque el título pueda estar en castellano.

Año	N°	Artículos
1989	32	Nuevamente con ustedes <i>Qamkunawan watiq</i>
		“ <i>Campesinotaq llakiyta llaqwarakuspa...</i> ”
		Los partidos políticos inician su campaña
		Organizaciones campesinas mantienen independencia política
		<i>Sedeta recojey munaspa</i>
		<i>Willarisqaki</i> : Botas de acero
		Cocaleros en movilización permanente
	Congreso aprobó una ley contradictoria	
	33	“ <i>Uj rumistapis tawqaykuna</i> ”
		Centrales del Conosur hacen balance de 1988
		Estos carnavales quien inventaría
		<i>Willarisqayki</i> : <i>Juliancitumanta</i>
		<i>Kay jinamanta yacharikurqayku</i>
		<i>Mana chay gustuwanchu...</i>
	34	<i>Kikillanpuni</i>
		<i>Surq'ankunaykuta saqiyku</i>
		“... <i>ghasimanakaqlata kayku eleccionespi...</i> ”
		Congreso Campero. <i>Manataq partiduspaq punkunta sarumusqaykuchu</i>
		Unidad e independencia política
		Seminario en Raqaypampa. <i>Imaynamanta llugsisunman</i>
		Mortalidad materno infantil. <i>Mamanta waqaychaspa</i>
		Suplemento especial. <i>Qulqi Manuel</i>
		Del trabajo campesino sale la riqueza
		<i>Papa mujuta allinyachina</i>
		<i>Willarisqayki</i> : <i>Cumpa Antuñumanta alqumantawan</i>
		“ <i>Manchay misk'isituta parlanku</i> ”
		<i>Si mana allinta ruwanchu</i>
		<i>Willarisqayki</i> : <i>Atuqmanta tuwañamantawan</i>
	35	<i>Imaraykutaq tantakunku. Kunan yachanchisña pichus gobierno kasan</i>
		Por qué se han juntado? <i>Imaraykutaq tantakurqanku</i>
		<i>...Kunan ima pasan...</i>
		Concurso predicción del tiempo radio Mizque
		<i>Campesinosta uj laduman churallankupuni</i>
<i>Jatun trabajo kasan mask'anapaq derechosninchista...</i>		
<i>Poder comunal churana comunidadpaq decisionnin respetakunanpaq</i>		
Seminario en Altura		
<i>Chhalaku Vicho Vichopi – Tin Tinpi ima</i>		
“ <i>Tata Santiago, kutirimuy a tatay</i> ” Eclipse de luna		
Salud. <i>Llakiy mana yakuyuq kanaqa</i>		
<i>Tiempo qhawariy uj wata tarpuypaq</i>		
<i>Kunan qhawarinachis jatun tatanchiq yuyayninkuta</i>		
Educación. <i>Nuqayku warmikunapis atillaykumantaq</i>		
<i>Willarisqayki</i> : <i>Llusp'ichimanta</i>		
36	<i>Ajinakawsayta munasunman. Sach'asta mirachinapaq llamk'asanchis</i>	
	El lobito con piel de corderito	
	<i>Jallp'a impuesto pagakunanta kamachimun gobierno</i>	

		El acuerdo patriótico los une a ellos, nos divide a nosotros
		Que se guarde su plata el banco. Necesitamos organizarnos para defender el suelo
		<i>Willarisqayki: Sipasmantawan kunturmantawan Cochabambamanta Perumanta ima</i>
		Cuando las almas vuelven al medio día
		<i>Ajina parlanchis</i>
		Concurso predicción del tiempo. Radio Mizque
1990	37	<i>Obras liqhunachisawanchis “Así nos rendimos fácil ante ellos”</i>
		Nuevos terratenientes y propiedad mediana solo cultiva 7% de sus tierras
		Noticias regionales: Ahora todos quieren coordinar
		Coca: El costo de la guerra lo pagará Bolivia
		Organización campesina y las instituciones. Como murciélagos se están llenado
		<i>Qulqi jamun liqhunankupaq</i>
		<i>Campesino yachan</i>
		Ahora bien, cómo es que la ayuda debilita?
		<i>Chay jallp’a ma sirviñachu</i>
		<i>Willarisqayki: Cabritasmanta</i>
		<i>Ajina parlanchis</i>
	38	<i>Tiempo phiñarikapun. Montes chinkarichisqanchisrayku</i>
		<i>Campo musuqyachina nin gobierno</i>
		<i>Kawsayninchismanta parlaspa. Ampliado comunal Novillero</i>
		<i>Montesta waqaychana</i>
		Importancia de las plantas medicinales. <i>Inkanchispaq yachayninqa uj jatun kasqa</i>
		<i>Ñawpaq ashkha jallp’a karga, kunan ni mikhunapaqpis kanchu</i>
		<i>Cocamanta parlaspa</i>
		Cambiar la escuela?
		<i>Ajina parlanchis</i>
		<i>Willarisqayki: Yuthumanta atuqmantawan</i>
		Que no se repita la historia. El litio es de los bolivianos y para los bolivianos
	39	<i>Mundo sayk’usqa</i>
		V Congreso FSUTCC <i>Suwintus jina muyuykamunku</i>
		<i>Kamachiykuna XI Congreso FETCTCpata</i>
		<i>Tiempo khawasunman chayqa tarpusqanchis mana qasiman rinmanchu</i>
		<i>Willarisqayki: Michikmanta</i>
		<i>Qhishwa rimayninchispi</i>
		<i>Kaqkuna ruwanku pisita. Seminario de desarrollo de Campero</i>
	2 de agosto: día de las nacionalidades autóctonas	
	40	<i>Ukllamanña tukusanichis</i>
		Volverán al bosque con dignidad y territorio
		La marcha de los pueblos indígenas
		<i>Imata ruwan PDAR Chaparepi</i>
		<i>Jallp’as pisiyapusan</i>
		<i>Jallp’ata jallch’anamanta parlarispa</i>
		Sobre las autoridades naturales
		<i>“...Manaña escalera kasunmanchu...”</i>
		Ampliado Campero <i>“Wati tinkukullanchisñataq...”</i>
IV Congreso de la Central provincial en Moyapampa		
<i>Ismusqasta wich’una</i>		
<i>Mana atiwanchischu t’aqarayta</i>		

		<i>Jamuyku yachayta munaspa qhishwa parlayta</i>	
		<i>Mana nipiwanpis engañachikunaykupaq</i>	
		<i>Cunpa Antoñomanta cunpa uchumurq'umantawan</i>	
1991	41	<i>Wiñay jallp'amanta kanchis</i>	
		<i>Uj runa jinalla thaskinchis</i>	
		<i>Salud. Mancharisqa</i>	
		<i>Phisqa pachaq watas llakiy kawsayninchis</i>	
		<i>Basesmanta pacha llugsimunan Instrumento Político</i>	
		<i>Gorgojo de los Andes. Ch'iñi laqatu (tuta khuru)</i>	
		<i>"Nipi phiriyta atiwasykuchu"</i>	
		<i>Seminario Subcentral Raqaypampa</i>	
		<i>Wakichikuqkuna jap'irganku diplomasta</i>	
		<i>Confederación: Jatuchis jallp'asniyuq kutikunanpaq</i>	
		<i>Campero. "Tawa kaq Congreso chayamun"</i>	
		<i>Organización khawanan proyectosta</i>	
		<i>Mana t'aca t'aca purispa, uk runa jinalla parlaspa</i>	
		<i>IV Congreso ordinario de la FNMCB "Bartolina Sisa" en Cbba.</i>	
			<i>Atuqmantawan quwimantawan</i>
	42	<i>Sach'aswan jallp'awan khuska kawsanku wañunku</i>	
		<i>Congreso Camperopi kamachin montes waqaychanapaq</i>	
		<i>Llamk'ana jallp'asta waqaychana</i>	
		<i>Wayq'uspi jallp'ata kutirichispa</i>	
		<i>Viveros kinsantin provinciaspi</i>	
		<i>Escuelas indígenas en el Ecuador</i>	
		<i>Tutaq sunqunpi tantakuq kayku. Allin kawsayninchisrayku kharis warmis qunakurgayku</i>	
		<i>Mizque: Reforma Agraria watapi</i>	
		<i>Toribio Claure nirqa: "indiuqta jallp'aca, indiu llamk'anan tiyan"</i>	
		<i>Manuel Andia waq puriqkuna ima</i>	
		<i>Dolores Vallejos nirqa: "kharis warmis puriq kanku allin kawsayta"</i>	
		<i>IV Congreso campesino Central Campero</i>	
		<i>Jallp'a patapi qunakusanchis</i>	
		<i>Chukchukanchista mat'irispa jallp'ata wakichisanchikña "Instrumento Político"</i>	
		<i>Nuestro Instrumento Político</i>	
		<i>Aiquile: Yaku suyasqanpi sayk'un</i>	
		<i>Willarisqayki: Patronmanta tata curamantawan</i>	
	44	<i>Kawsayninchiq jallp'a sunqunpi kasan Waqaychana tiyan</i>	
		<i>Mamita sik'imira purikun</i>	
		<i>Gobierno askha qulqiwan wañuchiwanichis</i>	
		<i>Cartilla de escritura: P'achasniykuta ruwayku</i>	
		<i>Seminario phisqa pachaq wata qhawarispa</i>	
		<i>Preparación de Seminario de los 500 años</i>	
		<i>Escuela campesina. Chaqra runakunaq yachaq wasin</i>	
		<i>Paritas ch'ill ch'ill ch'ill mana kangañachu</i>	
		<i>Kikillanpuni mana kanmanchu pacha sayk'usqa</i>	
<i>Nuqanchis nisunman kay jina tiempo kanga nitaq jinachu</i>			
<i>Tata dios rikuchin uk chiqanman waq jinata, uk chiqanman waq jinata</i>			
<i>Participantes del concurso de predicción climática 1990-1991</i>			
<i>Resoluciones del 3er Seminario campesino de Raqaypampa</i>			
<i>Wiñachiykumanchu</i>			
<i>"...Nirqanchis tapunawanchiqta..." Ampliado ordinario Central Campero</i>			

		<i>Willarisqayki: juk'uchitasmanta</i>
	45	<i>Kunan uqharikuna...a.a.a....!</i> <i>"..Watatacha puñunqa..." CSUTCB: Jatun qutuchakuy Montero llaqtapi</i> <i>Aymaras...qhiswas...waq laya ayllus ima... kunan uqharikuna... carajo... nispa, kaqchhika chaqrarunakuna uq simillata qhapispa nirganku</i> <i>Cartilla de escritura: Ch'usiqamanta. Ajinamanta nuqaykuqa kawsayku yanapanakusqa. Ruwanapaq</i>
1992	46	<i>Pitay juchayuy kay pacha sayk'usqa kananpaq? Yachayninkuwan ch'irway kawsayta tigrasaykuña</i> <i>Qhuyasninchiqta, yachay wasisninchiqta, kukata jallp'asninchiqta qichuyta munasawanchiq</i> <i>"Maypi yachayninchiq wich'usqa karqa". Yachaykunamanta tantakuy Raqaypanpapi</i> <i>Escuelas campesinas profesores campesinoswan purishanku</i> <i>II Congreso campesino Mizque</i> <i>"Tantakuy qhiswa, aymara chanta waqkunaqta ima"</i> <i>Sapa kuti gobierno allqurakullanpuni</i> <i>Seminario phisqa pachaq wata qhawarispa</i> <i>"Kay pacha sayk'usqa kananpaq" jatun juchayuy kanku españoles, empresas ima.</i> <i>"Phiña wayras, para jamun"...</i> <i>"Institucionesta convenioswan mat'ina"...</i> <i>Cartilla de escritura: Chillikchimanta parlaspa</i> <i>Coleramanta unquy</i> <i>"Gobierno uyarikunankama sayaykusayku....."</i> <i>"Imas imas kanman – imapuni kanman"</i> <i>Hortelanumanta kunpa quwimantawan</i>
	47	<i>"Jallp'aga makinkuwan llamk'aqkunaqpata"</i> <i>¿Imas imas kanman?- imapuni kanman?</i> <i>Consejo comunal de educación ñawpaqman thaskirinña</i> <i>Usando wano aumenta la producción y mejora la tierra</i> <i>Raqaypampapi papa puquchispa kawsanku</i> <i>Kikin mujuyku aswan sumaq llimphu muju</i> <i>Sach'asninchiqqa yarqhayninchiqta yachan</i> <i>Cartilla de escritura</i> <i>Phisqa pachaq watapi p'achaykuta mana chinkachinkuchu</i> <i>Mizque llaqtapi campesinos tantakurqanku</i> <i>Central Campero qutuchakuy</i> <i>Willarisqayki: Añaskitumanta atuqmantawan</i>
	48	<i>Ñawisninchiq sumaq kicharisqa. "Phishqa pachaq watas ripusan..... Pachakuti qallarisan"</i> <i>"Suwintus llaqtankuman ripuchunku"</i> <i>"Kuka mana wañunachu"</i> <i>V Congreso CSUTCB "Jatun tantakuypi: partidos políticos, ONGs, iglesia ima maqanakunaykuta munarganku..."</i> <i>"Pachakuti: pututu qhapharin...!"</i> <i>Jatun tantakuyta jinata qhawarinku jatuchis umalliqkuna</i> <i>Subcentral Raqaypampa iskay kaq congresopi: "Ñawinchiq sumaq kicharisqa"</i> <i>Cartilla de escritura: "Jamuq watata ajina qhawanchiq"</i> <i>Willarisqayki: Mikulunumanta mikulinamantawan</i>

	49	<p><i>Yachay wasiwan kawsayninchiqwan yunta jina khuska purinanku tiyan. “La educación y la comunidad tienen que caminar juntas”.</i></p> <p><i>Jatun tatasmanta uk tinkukuyipi: Qhatiykachasqa kasqankuta riqsichirqanku j j j Jatun asambleaqa basesmán llusimunan!!!</i></p> <p><i>“...Mana allin kawsaypichu kasanchiq.”</i> Concurso de predicción climática</p> <p><i>“Tiempo qhawasqanman jina tarpunapaq”</i></p> <p><i>“..Phuyus qullu qullitu...”</i></p> <p><i>“Pisilla puquykuna kanqa”</i></p> <p><i>“...Sagra wataspi kasanchiq”</i></p> <p><i>Qhawallasqankupuni tarpunankupaq</i></p> <p><i>“...Puquykuna kay wataqa ancha pisi”</i></p> <p><i>Willarisqayki: Atuq Antuñumanta iskay karnirusmantawan</i></p>
	50	<p><i>Organización campesinawan jisq’un wata llamk’aspa</i></p> <p><i>Sik’imira qullu phurmurin...</i></p> <p><i>Qanchik waranqa runa masi uqharikurqanku</i></p> <p><i>“...Qutuchakuyninchikta chinkachiy munaku”</i></p> <p>Libertad de culto provincia Campero: Se reunieron autoridades, iglesia y dirigentes campesinos</p> <p><i>...La Paz yungamanta para thaskimun.</i></p> <p><i>“...astawan qhipa tarpusqamanqa, unquy rikhurimun...”</i></p> <p>IV Seminario subcentral Raqaypampa. <i>Organizacionwan thaskin: sach’akuna, mujukuna, yachaywasi...</i></p> <p><i>“...Consejo comunal sapa yachay wasita qhawarinan”</i></p> <p>II Ampliado subcentral Vila Vila: <i>“...Instituciones kaymantaq jaqaymantaq apaykachkawanchik..”</i></p> <p><i>Phichqa congreso Central agraria Moyapampa: Pisi subcentrales nirqanku: “...Uk runa jinalla kasqankuta”</i></p> <p><i>Imas imas kanman...? – Imapuni kanman...?</i></p> <p>Cartilla de escritura: <i>Phichqa pachaq watamanta parlaspa</i></p> <p><i>Allinta qhichwa qillqanapaq</i></p> <p><i>Ñawpa jampikunasninchik: “...Jallp’aman kaqwan jampikunchik”</i></p> <p><i>Willarisqayki: Condenadomanta</i></p>
1993	51	<p><i>“Qutuchakuyninchik lllawarwan ruwasqa”</i></p> <p><i>“Dirigentes” basespaqchu, manachay estado sirwinanpaqchu...?</i></p> <p><i>“Mana pantasunmanchu...”</i></p> <p><i>“...Mana k’umuykullasunmanpunichu”</i></p> <p><i>Leyes mat’inawanchikpaq ruwakun... ”</i></p> <p><i>“Kimikuswan jallp’anchikta wañuchichkanchik”</i></p> <p><i>“Samasqa jallp’api allin wakichisqapiwan...”</i> Kusa tarpunapaq, khurus unquykuna pisiyan</p> <p><i>Kunanqa aswan khuru rikhurichkan</i></p> <p><i>Makillanchikpi imapis kachkan...</i></p> <p><i>“Gobierno asipayakullawanchikña...”</i></p> <p><i>Imas imas kanman...? –Imapuni kanman?</i></p> <p>Cartilla de escritura: <i>Sumaq muju manaña kanchu</i></p> <p><i>Consejo comunal educacionmanta: “...Uk wata junt’aña purisqankumanta parlaspa”</i></p> <p><i>“Instituciones uyankuta rikuchikuytawan chinkapunku...”</i></p> <p><i>Willarisqayki: Jukumarimanta</i></p>
	52	<p><i>“...Patronesta jallp’asninchikmanta qharquna”</i></p> <p><i>Yachay wasi campesina uk k’ata Boliviapi</i></p> <p><i>Phichqa chunka watapi watiq: “Escuela campesina tarikun”</i></p> <p>Se conformó comisión departamental de educación intercultural bilingüe</p>

	<p><i>“Mana votoyuqman tukuchichkawanchik...”</i></p> <p>II Encuentro andino de productores de coca: “...Antes se apoderaron del oro, plata... Ahora quieren la coca”</p> <p><i>Umanchakuspa, qutuchakuspa... jallp’a allinyachisun</i></p> <p><i>“Jallp’aq kallpan ch’unqasqañacha...”</i></p> <p>Cartilla de escritura: <i>“Kunanqa papa allaypiña kachkayku. Apurata aqllaywan mujutaqa may k’achitusninta aqllarkusqayku...”</i></p> <p><i>Imas imas kanman...? –Imapuni kanman?</i></p> <p><i>Phichqa congreso Camperopi: “...Ni pí kawsayninchikta allinyachinqachu”</i></p> <p><i>“... Congreso chiriyapuchkarqaña”</i></p> <p><i>“...Imaynata resolucione sta pampachasun..”</i></p> <p><i>Phichqa congreso Ayopayapi: “...Patronesta jallp’anchiqmanta qharquna”</i></p> <p><i>“... Patronesta sirwillasunpunichu...?”</i></p> <p><i>Mizque comunidadesman patrones kutirichkanku</i></p> <p><i>“...Lograron el no pago de impuestos a la tierra”</i></p> <p><i>“Mana jallp’anchikta qhichuwaykumanchu, chaypaq organizacionniyu...”</i></p> <p><i>Central provincial Ayopaya musuq umalliqkuna aqllarqanku</i></p> <p><i>Kumpa pilimanta kumpa atuqmantawan</i></p>
53	<p><i>“...Bases urallamanta qhawakunku...”</i> <i>“Dirigentestaqa bases churanku mana institucioneschu, nitag partidos políticos”</i></p> <p><i>“...Kunanpis Kurakas wasanchaqkuna kallankupuni”</i></p> <p><i>“...Dirigentestaq bases churanku mana institucioneschu...”</i></p> <p><i>“...Bases mana puñuchkankuchu”</i></p> <p><i>“...Mana tukuy atina yanninchik”</i></p> <p><i>“...Warmikuna qutuchakuynin thaskillachkanpuni”</i></p> <p><i>“...Qhawasqayman jina tarpuni”</i></p> <p><i>“...Q’uñi jallp’aman, chiri jallp’aman jina tarpuna”</i></p> <p><i>“...Tukuy runa kawsananpaq kachkan...”</i></p> <p><i>“...Trojakuna saqsaga kanku”</i></p> <p><i>Pacha (tiempo) qhawaymanta phisqa atipanakuy</i></p> <p><i>Yanapaqkuna: La educación en manos de la comunidad</i></p> <p><i>Trópico cochabambino: “...1993 watapi kuka laqhinchik llimphuchakunqa”</i></p> <p>Cartilla de escritura: <i>Pacha qhawarinamanta yachayqanchikman jina, rimaykunata k’askachina</i></p> <p>Desarrollo alternativo: <i>“...Unquykunallata apamun”</i></p> <p><i>“Taraqchikunamanta wasiykuta qhichukapuyku”</i></p> <p><i>Willarisqayki: Allqhamarimanta sipasmantawan</i></p>
54	<p><i>Confederacionta qhapaqkuna japikapunqankuchu...?</i></p> <p><i>Confederacionqa waqchakunaqpata</i></p> <p>Las escuelas deben ser intercultural y bilingüe</p> <p><i>“...en el campo, las escuelas deben enseñar en quechua”</i></p> <p><i>“...jallp’apatapi Normalniyuq kayku”</i></p> <p><i>“...ukta riqch’arinapaq k’ala pampachasqa kasun”</i></p> <p><i>“...mujukuna allinchana”</i></p> <p><i>Raqaypampa chiqapi uk wayra wasita ch’allarqanku: Radio Campesina jatarin</i></p> <p><i>Sinchita qhapariyniykichik uyarikunanpaq</i></p> <p><i>“...organización thaskillachunpuni”</i></p> <p><i>“... Pachamama vela por nuestra salud”</i></p> <p><i>Willarisqayki: Chutu lluqallitumanta</i></p> <p><i>Phisqa pachaqa wata saqra kawsayta yuyarispa</i></p>
55	<p><i>“...Atuqqa ñak’ayta ithirin...”</i></p>

		<p>“...dicen los empresarios sacarnos: 70 mil trabajadores más”</p> <p>No queremos más tropas yanquis en el Chapare: ..Prometieron desarrollo y sólo hay erradicación”</p> <p>“...<i>kuka puquchişkuna mana kukayneros kanchik</i>”</p> <p>“...<i>Pachamama phiñasqa</i>”</p> <p><i>Sach’a raymi</i></p> <p><i>Jallp’a waqaychanamanta</i></p> <p>“...<i>Instrumento Politico mana sayanchu...</i>”</p> <p><i>III Ampliado Federación Unicaqta: “...mana basesta q’iwiwaykumanchu”</i></p> <p>“...<i>educacionta comunidadmanpacha mat’ina, tanqana</i>”.</p> <p>“...<i>Consejo comunalwan yachay wasikunanchik tarisun</i>”</p> <p>“...<i>qutuchakuy sinchi kananpaq basesmanpacha wakichina</i>”</p> <p>“...<i>Qutuchakuyinchikta mat’ina</i>”</p> <p><i>Jallp’a impuestomanta mana waliq ñawinwan qhawarichkanku</i></p> <p>La identidad en lo que sabemos, vestimos...comemos.</p> <p><i>Imas imas kanman...? Imapuni kanman?</i></p> <p><i>Willarisqayki: Kumpa qhunimanta sirpitamantawan</i></p>
1994	56	<p>¿<i>Pitaq juchayuq ch’iqirisqa kananpaq...?</i></p> <p>Aseguramos la organización, ahora debemos asegurar la tierra</p> <p>“...<i>tukuy chaqra llank’aq runakunata, gobierno makin ukhupi jap’iyta munan...?</i>”</p> <p>“...<i>Educacionqa qhapaq runakunay munayninman jina churasqa</i>”</p> <p><i>Consejos wakichikuspa educacionta saludta taripasun</i></p> <p>Cuento: <i>Juancitomanta ranqhirumantawan</i></p>
	57	<p><i>Comunidadesninchikta watiq t’aqarapuchkawanchik</i></p> <p>“<i>Radiopi llank’anapaqqa aswantaraq yachayta jap’inayku tiyan</i>”</p> <p><i>Radio llank’ayman tukuy sat’ikuna tiyan</i></p> <p>“...<i>Resoluciones urqhusqanchik, leyes, llank’anapaq...</i>”</p> <p><i>Subcentral raqaypampa forestacionpi llank’ayta qallariniña</i></p> <p>Taller de capacitación para promotores forestales</p> <p>CSUTCB recupera protagonismo</p> <p><i>Gobiernowan uyarichikunankukama sayaykunku</i></p> <p>Contra la “opción cero”: erradicación forzosa. “Opción uno”: expulsión de los erradicadores</p> <p>Campeños defienden sus recursos</p> <p>“...<i>mana jallp’ata ranqharpachisunmanchu...</i>”</p> <p>“<i>Participación popular, mana umaykuman yaykunchu</i>”</p> <p>“<i>Educación nuqanchikpaq kawsayninchikman jina, nuqanchikpaq llank’ayninchikman jina kachun</i>”</p> <p>“<i>Consejos comunales de educacion yachachikkunawan khuska jatarichinanchik</i>”</p> <p><i>Provincia Carrasco ñawpaqman purinanpaq seminario ruwakurqa</i></p> <p>“...<i>Participación popular uk janq’utiyay jina patamanta jamuchkan</i>”</p> <p>Cuento: <i>Wasi uywakunamanta</i></p>
	58	<p>“...<i>Gobiernota kharkatichirqayku..</i>”</p> <p>Hacia el décimo congreso de la COB</p> <p><i>Chaqra runap yachay wasin Raqaypampapi: “...Kawsayninkuman jina kanan tiyan...”</i></p> <p><i>Wayq’uspi jallp’anchikta qhawarispá</i></p> <p><i>Yan wisk’aykuna ni pi p’itiy atirqachu</i></p> <p><i>Kuka puquchişkuna sik’imira jina kuyurikurqanku</i></p> <p>“...<i>Leyes q’imisqa patronespaq yuyayninman</i>”</p> <p><i>Yan wisk’ay</i></p>

		<i>Gobierno ninrin wisq'asqanrayku ch'ampaykuna wiñarqa</i>
		<i>Gobierno Conveniota wasancharpakun</i>
		Ley de participación popular: "... <i>Mana kawsayninchikman jinachu...</i> "
		<i>Chhalakumanta</i>
		<i>Willana: Qhinchá warmimanta</i>
	59	<i>Central obrera boliviana: Pisi kallpayuqsina qhipakun</i>
		"... <i>Ashkha qullqi Reforma Educativa yaykumunanpaq</i> "
		"... <i>papa tarpuna jallp'apiqa mana papallachu...</i> "
		Balance agrícola 93-94. <i>Wakinpataqa saraqá mut'ipagpis mana kanchu</i>
		<i>Pachata qhawaspaga mana tarpuyi pantanchikchu</i>
		Levantamiento indígena en Ecuador: <i>Contra la ley de Desarrollo agrícola</i>
		" <i>Jallp'a suwana punkuta kicharichkanku</i> "
		Desacato civil
		"... <i>Ley de Reforma educativa Ley trampa del MNR</i> "
		"... <i>organizacionqa ñawpaqmanpuni purichkan</i> "
		<i>Seminario educación F.S.U.T.C.C. Tukmapi wakichirqa "...chaqra runakunapaq educación mana chinkananchu"</i>
		<i>Potosí llaqtamantapacha Participación popular parlaspa: "...yankip wawanta mana uywaysunmanchu"</i>
		"... <i>Mana uma muyuy kananpaq allinta khamuna tiyan</i> "
		Décimo tercer Congreso de coccaleros: <i>Instruye organizarse para defender cultivos</i>
		II Seminario medicina tradicional provincia Campero. <i>Runapaqqa jallp'apatapi jamp'iqá tiyan</i>
		<i>Uywakunatapis jampiyta yachanchik</i>
		<i>Willana: Añaskitumanta</i>
	60	"... <i>Jallp'anchikniqta ukharikuchkanchik</i> "
		<i>La sabiduría campesina</i>
		Espacio: <i>Tierra y territorio</i>
		<i>La marcha ha sido una victoria</i>
		"... <i>Instrumento político sayarinan tiyan...</i> "
		"... <i>ni pi supay apaykachawasunchu</i> "
		<i>Asamblea Naciones Originarias p'utunanpaq sinchichamunchkanku</i>
		<i>Willanita: Pankatiyamanta</i>
	61	"... <i>Parques nispanataq...</i> "
		<i>Muk'uyqa comunidadpata</i>
		"... <i>Kawsayninchikta siq'ispa</i> "
		Intensas jornadas sobre Instrumento Político
		Cocaleros preparan nueva etapa de movilizaciones
		<i>¿Imataq Instrumento político?</i>
		"... <i>waqcha jina eleccionesman rinapaq mana sut'iragchu...</i> "
		"... <i>jallp'akunanchikta jap'ikapuyta munachkanku</i> "
		"... <i>Mana uktawan luq'uta churachikusunchu</i> "
		"... <i>Warmip gutuchakuy ñawpaqmanchu thaskirichkanku?</i> "
		Comunidades y Parque Nacional Carrasco
		"... <i>Reforma educativata yachachikunaman ancha sarupun</i> "
		" <i>Uqharikuchkanchik, chaypaq Congresoqa...</i> "
		<i>Willanita: Sipasmanta kunturmanta quririq'intimantawan</i>
1995	62	<i>Kunantaq Instrumento político sayachina kachkan</i>
		" <i>Bases k'uchumanman oficialistasta churanku</i> "
		" <i>Partidospaq chupasninta mana jap'ikusunmanchu</i> "
		<i>Consejos comunales de educación ñawpaqman richun</i>

	<p><i>Uwijata jina qhatiykachayta munawanchik</i></p> <p>“...¿Sunqunchikpiñachu partido político waqchakunap ruway...?”</p> <p><i>Jallp’asniykuman llaqta q’aras kapataykuchkanku</i></p> <p>“...jallp’anchikmanta parques nispañataq qharkuchkawanchik...”</p> <p><i>Pachamamata phirichiwanchik</i></p> <p>“...Patronesta qharquna...”</p> <p>“...Jallp’asninchikta qichuchkawanchik...”</p> <p>“...Pantayman yaykuposunman kusisqa kankuman...”</p> <p><i>Mizquepi uk jatun llakiy karqa</i></p> <p>“...Yaku tiyan jallp’a ukhupi...”</p> <p>¿Imapaqtaq Instrumento político thaskiyin?</p> <p><i>Willanita: Uywakunap rayminmanta</i></p>
63	<p><i>Qurita jina kukanchikta jap’ikapuyta munanku</i></p> <p>“...Ch’inñachisun niwarganchikchá...”</p> <p>A.S.P.: Con 12.000 firmas fue presentado Instrumento Político de los explotados</p> <p>Erradicación voluntaria para evitar desertificación</p> <p><i>Credencialesta partidospata ninaman inghaykunku</i></p> <p><i>Escuela comunalmanta: K’amiy wasi</i></p> <p>Quién es responsable de la mala educación? <i>Mana uyariyta munankuchu</i></p> <p>“...18 años del Yachay Wasi...”</p> <p>“...qullqiyuq runap makinman jallp’ata jayway munanku..”</p> <p>“...Yuyaychanakuspa thaskiykuman..”</p> <p>“...Latifundios, parques makisninchispi...”</p> <p><i>Willanita: Jamp’atukunamanta</i></p>
64	<p><i>Qhapariyninkuta riqsichinku</i></p> <p><i>Ch’ampayqa mana kukallamantachu</i></p> <p><i>Kallpankuta riqsichinkupuni</i></p> <p><i>Gobierno kuka puquchiqkunata manaña uyariyta munanchu</i></p> <p>“...Mayuta chimpanqunallapaq”</p> <p><i>Jallp’anchikta sayk’uchinku</i></p> <p><i>Chagra puqunanpaqqa mana kimikullawanchu</i></p> <p><i>Kimsa watamanta nisqaqa waliq</i></p> <p><i>Pasaq wata ajina karqa:</i></p> <p>“<i>Pacha qhawaymanta yachayninchikta riqsichina</i>”</p> <p>“...Yachayqa mana yachay wasi ukhullapichu...”</p> <p>“...Kawsayninchikpi kallpachasqata kachana...”</p> <p>“...Escuela fiscalman wawakunanchikta kawsayninchikpi kallpachasqataña kachana...”</p> <p><i>Comunidad raymikunanta ugharikapuchkan</i></p> <p>“...Jatuchaq proyectosta mat’ina...”</p> <p>“...Tukuy chagra runakuna ugharikuna...”</p> <p><i>Willariway willarisqayki: Tata San Pedromanta Antuñumantawan</i></p>
65	<p>“...kunap pitaq narcoavionpi sat’isqa kachkanku...? Juk’utayuq, ch’uluyuyquchu?... Mana chay ternoyuq, corbatayuq, uniformeyuqchuuu...??”</p> <p>“...Chakillankupitaq jayt’arakuspa urmachkanku...”</p> <p>“...Pisimanta pisi, urman jatarin thashkisanchikpuni”</p> <p>Predicción del tiempo</p> <p>“...Maestros-campesinos educacionta thaskichisqayku..”</p> <p>Tercera feria artesanal nutritiva y deportiva de la Federación departamental de mujeres campesinas BS</p> <p>“...ASPwan qunchu yakuta ch’umasun...”</p>

		<i>Willariway willarisqayki: Mallkumanta atuqmantawan</i>
	66	“...Sindicallwanqa pisi yan tiwqranapaq...” “...Llawarniyku t’impuriwarqayku” <i>Eleccionespi partidosta ch’allpanqanku kasqa</i>
1996	67	¿ <i>Alcaldías campesinas, puqunqachu qhurallanqachu...?</i> <i>Conveniota ruwaspa bloqueosta thasnurparinku</i> “ <i>Nuqanchiktataq, basesta uk p’inqaypi rikhurichiwanchik</i> ” “... <i>Yanninchikta chinkachinchik partidos politicosman sat’ikuspa...</i> ” ¿ <i>Yanninchiktachu jap’irichkanchik?</i> <i>Jatuchik tantakuykunaqa chaqrarunakunapaqqa uk yachay wasipis kanman jina</i> “¿ <i>Pitay juchayuy, nuqaykuchu juchayuy kayku?</i> ” “... <i>Alcaldías campesinas e instituciones deben respetar y apoyar el territorio de las comunidades...</i> ” <i>Instrumento político: Thaskiynin...</i> <i>Agricultores ilustran una planta sana y otra con saq’u</i> “... <i>Chaqrapi llank’aykunaman jina yachachiy...</i> ” “... <i>Jampiriswan doctoreswan uk runa jinalla llank’ananchik tiyan...</i> ” <i>Quchapampa provinciakunapi A.S.P. candidatusnin atipanku</i> “... <i>Misi jina aychamanta ch’apaykukuytawan mana kacharikuy munankuchu...</i> ” <i>Willarisqayki: Sipasmanta sut’awallumantawan</i>
	68	“... <i>Gobiernoqta mana herenciachu, nitaq munasqanta ruway atinmanchu...</i> ” <i>Dirigentestañataq juchachan: “Constitucion politica del estadota gobierno p’akin”</i> “ <i>Warmikunaga, gobiernoman sayaykunapaq wakichikuchkayku</i> ” <i>Campesinos: Alcaldes, consejales, consejeros</i> “ <i>Jallp’asninchikta mana mayqinmanpis ranghayta atillasunmanchu...</i> ” “... <i>Dirigentes llimphu purinanku tiyan..</i> ” “... <i>Pastoreo jallp’a, comunales montes sindicatoq makinpi</i> ” <i>Tiraque: Yachayninchiktaqa mana wasanchasunmanchu</i> “ <i>Uk sach’a 100 valen chayqa; nuqari mashka watatataq carcelman yaykunan kanman?</i> ” “ <i>Las escuelas campesinas en el contexto educativo</i> ” “ <i>Educacionta tanqanapaq, maestros-campesinos ukchakunanchik tiyan</i> ” <i>Wawakunapis periódico Conosurta ñawirinku...</i> “ <i>Wawasqa, Conosurta chiqitunta qhishwapi ñawinku</i> ” <i>Burritumanta, Atuqmantawan</i> <i>Willarisqayki: Sunqu punku q’ipimanta</i>
	69	“ <i>Pactosqa...jatun ch’ampay</i> ” <i>Ley INRAmanta parlarina: “Mañana atisunchu jallp’anchikta samarichikuyta”</i> <i>Qhallalla coca compañeros...!</i> <i>Llaqtakunata yarqhaymanta wañuchina</i> “ <i>Mujunchikta jark’ana mayllapipis</i> ” <i>Pachata allinta watuna kasan kikin jallp’a patapi runa p’utuq jina.</i> <i>Qayna wata concurso prediccionpi kaqkunamanta</i> <i>Concurso pachata qhawariymanta kicharisqa Todos Santoskama</i> <i>Aswan usqayta ruwanapaq... “Ayninakupi papata allayku”</i> “ <i>Estado respetachun comunidadespaq territorionta</i> ” “... <i>Comunicadores campesinos organización sindicalniqta...</i> ” “... <i>qhawasanchik uk yanman chayayta...</i> ”

		<p>“...Estadoqa, yakusninchiktañataq qhichuyta munachkawanchik...”</p> <p>“1000 jornaleswan feriata qhichukapuyku...”</p> <p>“...nuqa munayman kay jina Consejos comunales de educación rikhurinata..”</p> <p>Congreso educativo en Raqaypampa-Mizque “mana q’imichikusunmanchu”</p> <p>“Pactosta ruwaspa jatun ch’ampayman yaykunchik”</p> <p>Willarisqayki: Liyunmanta atuqmantawan</p>
	70-71	<p>“Palaciokama uyarichikuq rirqanchik”</p> <p>¿Imamantaq comunidades indígenas-campesinasta juchachawanchik?</p> <p>“imaynatachus khiñis, thaqus p’utun...aqnata p’utunchik”</p> <p>“Imapaqtaq kaychhika karuta purirqanchik?”</p> <p>“Oficialistas punkumanta watiqamurqanku”</p> <p>“Instrumento politicoqa tatasniyuq kawsayninmanta pacha kasqa”</p> <p>“Organización campesina kamachisqanta junt’achkanchik...”</p> <p>“... el respeto que tenemos entre ambas culturas, es el mejor obsequio que podemos ofrecernos”</p> <p>“Interculturalqa mana juk’utata, punchuta churakuychu”</p> <p>Predicción climática</p> <p>Patronpaq chaki urampi kawsarqayku</p> <p>“Tukmapi patrontaq, Mizquepi subprefectotaq...”</p> <p>“Nipi A.S.P. nisqata dueñochaquyta atinchu...”</p> <p>“...Jallp’a ukhumanta, jallp’a patamantawan nuqanchik dueños kanchik...”</p> <p>Seccionalización Raqaypampa. “Ñapis Parlamentopiña...”</p> <p>“Mana kanmanchu phiñanaku, nirqanku”</p> <p>“Yachanasqa kayku maykamachus chakisniykuta churanankupaq”</p> <p>“Kay jallp’a patapi p’utuq jina respetachikuna tiyan...”</p> <p>Willarisqayki: Phiña lagunamanta</p>
1997	72	<p>“¿Comunidadespaq territoriontachu respetachik richkanchik?”</p> <p>“Waranqa, waranqa runa masi mana maqanakusunmanchu”</p> <p>“Mask’arganchik uk unidada nitaq atikunchu...”</p> <p>“Los distritos deben hacerse según normas de las comunidades”</p> <p>“Comunidadespaq territorion respetasqa kanan tiyan...”</p> <p>“Comités de Autodefensa comunal, respetachikunapaq...”</p> <p>“Dirigentes A.S.P. Traicionaqkunata sapimantapacha wich’usunchik”</p> <p>“Jallp’arayku wañunaykama maqanakusasaq...”</p> <p>“Diputados uninominalista orgánicamente aqllayku”</p> <p>“Qanquchumanta thantayuk purinqanku niwarqayku...”</p> <p>“Gobierno mana allin yuyaywanchu t’irachichkan</p> <p>“Periodicopiqa waq chiqakunamanta chayarichimuwanchik, nuqanchiktaq aparichinchik...”</p> <p>“jallp’amanta, kukamanta ima maqanakuqa”</p> <p>Willarisqayki: Jukumarimanta</p>
	73-74	<p>Diputados campesinos parlamentopi: ¿Imaynata comunidadesninchikpaq movilizacionninwan khuska llank’asun?</p> <p>“Mana ni pita manchichikusunchu”</p> <p>“Nuqanchikpaq sapa p’unchay inti p’utumusan”</p> <p>Imaynataq pasaq eleccionespi resultados karqa</p> <p>“Imamanta juchachawayku..!”</p> <p>Dirigentes imata ruwanankupaqpis basesta tapurinanku tiyan</p> <p>“Mana juchayupta wisq’aranku</p> <p>“Comunidadespaq kawsaynin respetasqa kanan tiyan...”</p> <p>“Uqlata sik’imira jina ukharikusun...”</p>

		<i>Willarisqayki: Waynuchumanta, condenadomanta, k'ankamantawan</i>	
75		"Tawa diputados indígenas basespaq makinpi"	
		"Quién es dueño del Instrumento político?"	
		"Basespi sinchi ugharikuy kaptinqa, organizacionpis thaskirin"	
		"La tierra no es herencia del gobierno"	
		"Ama sillaman chukuqlla rinmanchu"	
		"Unaymanta para wata jamun"	
		"Chhalakupi mana qullqi valenchiu"	
		"Ugharikuykunawan patronesta phawachipuyku"	
		"Llank'ayniykuta rikuchiy jamuyku"	
		"A.S.Pqa Instrumento politicoqta wawan"	
		"Tukuyinchik educacionta uk yanllaman churana"	
		"Tunpata ch'agwas ch'injarin"	
		"Kimsantin leyes mana waliqchu nuqanchikpaq"	
		<i>Willarisqayki: Waynuchu, condenado, k'ankamantawan</i>	
76		Pueblos originarios piden anular patentes	
		"Imapaqpunitaq chay jinata jallp'amanta tapuwanchik"	
		"Jallp'asniykuta, kawsayniykuta mana respetankuchu"	
		"Mujusinchik may unaymantapacha tiyapuwanchik"	
		"Ñawpa mit'as waliqlla kanga, chawpi mit'as tumpata fallanqa"	
		"Qhipamanqa kikin jallp'a patamanta yachachikkuna kasqayku"	
		"Consejo de educación originario Núcleo escolar Sanipaya"	
		<i>Pongotaqa maymanpis mañariqlla kanku</i>	
		<i>Willarisqayki: Urpimanta tuwañamantawan</i>	
		<i>P'anqa llusqsimunña</i>	
1998	77-78	<i>¿Iskaynin presidentes imamanta chayjina kuisqas kachkanku?</i>	
		"Reforma educativa qaqaman tanqaykuchkawanchik"	
		<i>Añaskitu ñawiqkuna ukcharikusun</i>	
		"¿Organizacionpaq makinpunichu purichkanchik?"	
		"Manaraq Personería Jurídica kapuwanchikchu"	
		"Dirigentes mana vendekapunankupaq, cuota sindicalta churananchik tiyan"	
		"Toma de tierras, control y administración de nuestro territorio, nispa juramentarqanchik. Chayta junt'ana compañeros..."	
		"Parques nacionalesta campesinos apaykachananchik tiyan"	
		"Congreso del Instrumento Político para fortalecer las luchas"	
		<i>Willarisqayki: Añaskitumanta Antuñumantawan</i>	
		"Jallp'a thalarikun"	
		"Sindicatos p'utusqanmantapacha sunquyku tiyaykun"	
	"Tatanchik Hilarión Grágeda nuqanchikrayku maqanakurqa"		
	"Sinchita maqanakuspa patronpaq makinmanta kacharichikuyku"		
	79		"Ama yaku rigta p'itirpanachu"
		<i>Convenio 169 O.I.T nin: "Originarios dueños kasqanchikta"</i>	
		"Ch'ampaykuna a nivel nacional kachkan, mana llullakusunmanchu"	
		"Watamanta wata kay carreras jatunyachkan"	
		"Maqanakuna tiyan leyes tiqrakunanpaq"	
"Yakuqa nuqaykuqtapuni"			
"Basespaq makinpichu aqllasqasinchik purichkanku?"			
"¿Imapaqtaq chhika bases tantakuyku, mana kasuchikunanpaq?"			
"¿Mayk'aqkama qhawakullasunpuni?"			
"Kayku, kayku, kayku, siway sambitay Raqaypampas kayku..."			
"Llasi q'ipita q'ipiriykuchiya munawanchik"			
	"Kawsayniyku, yachayniykuqa unaymantapachapuni nuqaykuwan kawsan"		

		<p>“Kay watapaq qhawachkani”</p> <p>“Qhipakama para kanqa, saras aysanapi kachkaptintaq t’ipiringa”</p> <p>Willarisqayki: “Q’ichichimanta sullk’a ñañamantawan”</p>
	80	<p>“Wist’u puriqkunataqa, yanninta rikuchipuna”</p> <p>“Instrumento politicoqa Tierra territoriota jark’anapaq kachkan”</p> <p>¿Imatataq ruwanan?</p> <p>“Yanninkuta llank’achkayku”</p> <p>“Patronqa tukuy imapi llawarniykuta ch’unqarqa”</p> <p>“Ministro Nayar no es dueño y señor del Chapare”</p> <p>Willarisqayki: Atuqmantawan imillamantawan</p> <p>Willarisqayki: Takiq p’isqumanta juk’uchamantawan</p>
1999	81	<p>“Achka culturas kayku...”</p> <p>“Ley de aguas kaptin, wañuyta preferiyku”</p> <p>“Achka trabajowan Instrumento político p’aturqa”</p> <p>“Waychu uña niwaq kanku”</p> <p>“Calendario regionalizadota may puriywan tariyku”</p> <p>“Ley INRApis nin: Jallp’amanta impuesto mana paganata”</p> <p>Willarisqaykichik... Patronmanta, iskay imillasmantawan</p> <p>“Phukllay Vacas chiqapi”</p>
	82	<p>“Comunidades achka uqharikuykunawan Normalesta tarirqanchik, chayniqta kunan thaskirimuyku. Kay gobierno mana Normalesniykuta, chay uma sapas universidades jaywaygapunanpaq”</p> <p>¿Quién se agarró la plata de la ayuda al Terremoto?</p> <p>“1990 watamantapacha allichaq propuestas campesinas jatarin”</p> <p>“Kawsayninchikwan, yakumanta maqanakuna tiyan”</p> <p>“Bases mat’ikusanchik Centralninchik chuki thaskinanpaq”</p> <p>“Kay wataqa papapis, sarapis, trigopis waliq puqun”</p> <p>“Este años las lluvias han sido buenas”</p> <p>“Mana movilizacion kaptinqa, gobiernoga mana uyarikunchu”</p> <p>“Las organizaciones campesinas combatiremos contra las malditas leyes”</p> <p>“Organizasqa kasqa jallp’aykuta respetachisqayku”</p> <p>“Organización sindicalta mankata jina t’impurichina”</p> <p>“Mana awantayta atispa ripurqanku”</p> <p>“Instrumento político, organización campesina niqta jatarirqa”</p> <p>“Atiyku wañuyta jallp’ayku, kukayku patapi”</p> <p>Willarisqayki: Allqumanta, llamamanta, ovejamantawan</p>
	83	<p>“Mayk’aqkamataq nisqakuman rillasunpuni”</p> <p>“Wawakuna watunarikuyku”</p> <p>“Imayna yanpitaq tarikusasqayku”</p> <p>“Kay wataqa wayrapis ancha pisi karqa”</p> <p>“Cancha politicaman yaykusanchik”</p> <p>“Dirigentesta basespaq yanninpi purikta munayku”</p> <p>“Nuqaykuq educacioniykuqa, jallp’a patapi kawsayman jina”</p> <p>“Sindicalismo independiente, clasista unay purinchik”</p> <p>“Compensación comunitaria, jatun engaño”</p> <p>Willarisqayki: Tata San Juanmanta</p>
	84	<p>Editorial. “Wakinta musphachiwanchik...”</p> <p>“Basespi, Instrumento políticomanta, achka conciencia tiyan”</p> <p>“Instrumento político saphichakusan”</p> <p>“Ch’uspi jina leche mankaman urmaykapunku”</p> <p>“Parapis pataykupiña, nuqaykuri carpasllapipuni”</p> <p>“Instrumento político astawan saphichakun”</p>

		<p>“<i>Qhurakunamanta aceitesta urqhuchkayku</i>”</p> <p>“Nuestras aguas no vamos a entregar a la empresa privada”</p> <p>“De qué división estamos hablando”</p> <p>“<i>Warmi runa apayqachayku mujukunaykuta</i>”</p> <p>“<i>Chay tiempoqa tutallan asambleastaqa ruwaq kayku</i>”</p> <p>Willarisqayki: <i>Inkamanta, tabamanta waqcha runamantawan</i></p>					
2000	85	<p>“<i>Wakinpata ch’aki lagunapaq jallp’a mana kanchu</i>”</p> <p>“<i>Ima umayuqtaq purichkanchik</i>”</p> <p>“<i>Kikin jallp’ayku patapi wañusqayku</i>”</p> <p>Willarisqayki: <i>Kuraq wawamanta</i></p>					
		86	<p>“<i>Escuelaqa mana castellano parlayta yachanallapaqchu</i>”</p> <p>Los empresarios y los corruptos apoyaron a Aguas del Tunari... La ciudad y el campo se unieron para botarlos</p> <p>“<i>¡¡Qhallalla papa mujunchik!!</i>”</p> <p>“<i>Asociaciones, organización sindicalta phirikun</i>”</p> <p>“<i>Ley de Aguas, usos costumbresman comunalesman sirvinan tiyan</i>”</p> <p>“<i>Kaypi, kikin bases kachkayku</i>”</p> <p>“<i>Cochabambapi yaku empresasta phawachinchik</i>”</p> <p>“<i>Sinchi ugharikuspa jallp’aykuta respetachiyku</i>”</p> <p>Willarisqayki: <i>Cabramanta tuqmantawan</i></p>				
			87	<p>“<i>Mana qhasipaq kanmanchu</i>”</p> <p><i>Decreto 21060 campesinota pulmoninta ch’irwachkallanpuni</i>”</p> <p>“<i>Gobierno puquykunapaq preciota garantizanan tiyan</i>”</p> <p>“<i>Ñawpataqa comunistas nispa wañuchiwarqayku</i>”</p> <p>“<i>Consejos educativos controlados por las organizaciones</i>”</p> <p>“<i>Cocaleros jina soberaniyanchikta respetachina</i>”</p> <p>Willarisqayki: <i>Chagra llank’aq runamanta tinrimanta antuñumantawan</i></p>			
				88	<p><i>Pachakuti qallarichkan</i></p> <p>“<i>Asamblea Popular Constituyente ruwakunanta mañachkayku</i>”</p> <p>“<i>Gobiernota k’uchunchanchik</i>”</p> <p>“<i>Jallp’amanta yakumanta, maqanakunanchik</i>”</p> <p>“<i>Ni imamanta superintendentesta munaykuchu</i>”</p> <p>“<i>Kay wata sumaq para kanqa</i>”</p> <p>“<i>Puquyniykuta gobierno rantinan</i>”</p> <p>“<i>Laboratoriospi kunanqa imallapis cruzanakuyta atin</i>”</p> <p>“<i>Laboratorio mujukuna wañuchun</i>”</p> <p>“<i>Panpa Dioskunata panpachana</i>”</p> <p>“<i>Coca o muerte</i>”</p> <p>Willarisqayki: <i>Tinrimanta, antuñumantawan</i></p>		
	89				<p>“<i>Tapusqaqa, ni pí rimarinchu...</i>”</p> <p>“<i>Dirigentes sumapta sayana tiyan</i>”</p> <p>“<i>Dirigentespata imaynataq llank’aynin kanqa</i>”</p> <p>“<i>Mana saqisqaykuchu gobierno tanqarpanawaykuta</i>”</p> <p>“<i>Congresoq kamachisqanta kasuna</i>”</p> <p>“<i>Chunka kutitaña ninchik, Calendario escolar kawsayninchikman jina kanan tiyan</i>”</p> <p>“<i>Asamblea constituyente ñawpaqman tanqana</i>”</p> <p>“<i>Q’arakunawan mana atipachikusunmanchu</i>”</p> <p>“<i>Asamblea constituyente corrupción chinkachinapaq</i>”</p> <p>Marcha de mujeres</p> <p>Willarisqaykichik: <i>Atuqmanta liyunmantawan</i></p>		
					2001	90	<p>“<i>Uk chunka runalla congresoykuta phiriy jamunku</i>”</p>

		<p>“Orurumanta kutimuytawan FSUTCC jina sinchi ampliada ruwanchik”</p> <p>“Delito kasqa derechosninchikmanta qhapariy”</p> <p>“Nuqanchik kikin leyesta ruwakusun”</p> <p>“Organizacionpaq kamachisqanman jinan llank’achkayku”</p> <p>“Calendario regionalizado junt’akuchun”</p> <p>“Durante 12 años ha fracasado el Desarrollo alternativo”</p> <p>Willarisqaykichik: <i>Quri q’intimanta toromantawan</i></p>
	91	<p>“Gobierno uray umayukmanta thaskichkan”</p> <p>“Kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq”</p> <p>“Pisimanta pisi organización sindicalta sayarichirayku”</p> <p>“Ama t’aqanakuspa llank’ana tiyan”</p> <p>“Coca chinkanantaqa, modelo neoliberal chinkanan tiyan”</p> <p>Parlamentarios del mundo estaban molestos: “No nos han dejado hablar con los coccaleros”</p> <p>Willarisqaykichik: <i>Runitumanta k’anchaymantawan</i></p> <p>Takipayanaku en Vacas y Totorá</p>
	92	<p>“Instrumento politicota almaciqarqanchik, trasplantayta yachana karqa”</p> <p>“Feria Lopemanta, Rodeo Chicoman t’aqakamun”</p> <p>“Suwa políticaq contra kanchik”</p> <p>“Mana uqharikusun chayqa, jusk’uman jina llut’aykapuwasun gobiernoga”</p> <p>“Patronwan siminakuptin, wich’uqpacha”</p> <p>“Desarrollo alternativo cangrejo jina qhipaman suchusan”</p> <p>Willarisqaykichik: <i>Tunupa urqumanta</i></p>
	93	<p>“Congreso de unidad rechazakun”</p> <p>“Parlasqayman jina, junt’akun...”</p> <p>“Chhalapiqa, qullqi mana purinchu”</p> <p>“Sikimira jina runa masi aysarikamurqanku”</p> <p>“Jallp’amanta p’utuq jina, saqra leyesta panpachapuna”</p> <p>Willarisqaykichik: <i>Jiqi jiqimanta</i></p>
	94	<p>“INRA saneamientowan ¿imata ruwan?”</p> <p>Evaluación de 5 años de saneamiento. “Ancha uma nanay”</p> <p>“Chay 3.8 millones jallp’a tarisqanchik maytaq”</p> <p>Crítica y autocrítica al Instrumento político</p> <p>Plan de tierras de la Federación Unica de Cochabamba</p> <p>“Leyes llakiyman churachkawanchik”</p> <p>“Uramantapacha watiq sayachina”</p> <p>“Discutiremos la Reforma Agraria desde abajo”</p> <p>“Purinallapuni, yakuta jark’aspa”</p> <p>Willarisqaykichik: <i>Cocamanta pachamamantawan</i></p> <p>Tata Burgos</p>
	95	<p>“P’isquta jina baleakapwayku”</p> <p>La ley de exportación de agua recién aprobada: “Crearé mercado de aguas”</p> <p>“Mana para watachu kawasun”</p> <p>“Waych’a muju watiqmanta sumaq puqurichkan”</p> <p>Willarisqaykichik: <i>Mariano burritomanta politicosmantawan</i></p> <p>Carrera de bicicletas en el Cono Sur</p>
2002	96	<p>“¿Gobierno, conveniosta junt’anchu?”</p> <p>T’ukuriyniyku. <i>Gobiernokunapta sunqun q’ala phunusqa</i></p> <p>“56 runa masis, Abra carcelpi karqayku”</p> <p>“Chunka iskayniyuq provincias Congreso Unidadta kamachiyku”</p> <p>“Independencia política kananpaq jatarirqa”</p> <p>“Tiyapuwanchik política, organización ima”</p>

		“Consejo comunalwan mana anchata parlayta munankuchu” Willarisqaykichik: Pukllay comunidadespi Takiykuna-coplas
	97	“Jallp’a, kuka, yakuwan kawsayku”, nin comunidad Lakiña “Comunidadespi Ley INRA kuraq tatakunatawan maqanachichkawayku” Juk’utayuq, arado q’apiq dirigenteqa kanan tiyan” “Un millón seiscientos mil dólares para atajados, tajamares, galerías filtrantes” Mizque llaqtapi may chhika misk’iqa “Transnacionales, papa jampita apachimunku, wañunapaq jina” “Jallp’a, kuka, yakuwan kawsanchik. Pichá chaymanta maqanakun chaypaq voto kanqa” Mizque: “Amaña partidos tradicionalesta sirvikunachu” Willarisqaykichik: Warmimanta politicosmantawan Willarisqaykichik: Atuqmanta toromantawan
	98	“Waqchakunap derechonta respetachiq richkanku” “Mujukunayku mana chinkananpaq” Kay wata puquy pisi “Para chaqrata saqirpapun” “MAS ni mayqwan aliyakunanchu tiyan” Willarisqaykichik: Waynuchu watan llank’allasqapuni Brasil phichqa kutitaña campeón mundial Maychhika waranqa runa masi pelota jayt’ayta qhawarirqanku
	99	“Leyesta, decretosta mana tapurispa urqhumunku” “Norte Ayopayapi Area Protegida anulakunan tiyan” “ALCAwan waqcha runa astawan waqchayasun, qhapaqkuna astawan qhapaqyanqanku” Proponen Asamblea Popular Constituyente “Tiyapuwanchik organización sindical maqanakunallapaqpuni” “Sumaq para kawasunchiq” Willarisqaykichik: Chaqramanta, sirpitamanta jamp’atumantawan
	100	“Jallp’a, sach’as, yaku nuqaykupta, yachaykutaq apaykachayta” “¿Dónde está el proyecto Parque Altamachi-Cotacajes?” ¿Imaptintaq chay jinatapuni qunakuchkanku? ¿Imapunichá tiyan chay ukhupi...! ALCAwanqa empresas transnacionales panpacharpapuwusun” Centro de semillas, Mizquepi, mana allin mujuta ranqhasqa “Yanghalla jark’aylla jark’aq kayku” “Juntas escolares para hacer una educación propia” Willarisqaykichik: Condenadomanta
2003	101	“Mana ni ima sut’ichu, basespaq imata tarisun?” “Dialogopi mana atinkuchu ni ima solucionta ruwayta”
	102	“Gobiernoqa ch’ulla chakillaña sayachkan” “Jallp’aga qhapaqkunallapaq nin” “Chayniqta gobiernoman sut’ita nipuyku” ¿Imapaq pacto social? “Pocona municipio unayña pirqasqa” Yakumanta empresas wañurquchkankuña” “D.S. N° 26587 anulakunan tiyan” “P’isaqata jina machaykuchiwachkanchik” “CENAQ yanninta jap’inan tiyan” “Culturanchiqta sut’inchaspa saphichana” “Calendario regionalizadota tanqallanapuni”

		<p>“Leyes patanchikpi”</p> <p>Reversión de Parques Nacionales</p> <p>“Gobiernoqa uma muyuchiyllapuni”</p> <p>Willariwanchiq: <i>Estudiantemanta</i></p>
	103	<p>“Confederación Unica qallarinpacha”</p> <p>“Las bases reorganizan la CSUTCB”</p> <p>Quiere nuestras aguas, nuestro gas y nuestros minerales</p> <p>“Watiqmanta yakuta privatisayta munachkanchu”</p> <p>“Wasipi, wata mikhunapag jina karillan”</p> <p>“Gobierno k’ulluyqakapun”</p> <p>“Basesmanta Confederacionkama llank’ana”</p> <p>Diputados comprometekunku Sección Municipal tariypi</p> <p>Parata jina Decretosta t’akaygamuchkanku”</p> <p>Willarisqayki: <i>Qhuyapi llank’aqmanta</i></p> <p>Millmiwan wawas mana yarqhachikunkuchu”</p>
	104	<p>“Norte Ayopayapi jatuchaq jallp’aspaq T.C.O.ta urqhuriyku”</p> <p>“Bolivia suyuyq ñak’ariyninta waturirqayku”</p> <p>“Escuela originaria thaskiyta qallarinnãa”</p> <p>“Kay wata anchataq para kanqa”</p> <p>“Yachayninchiqwan khurukunamanta jark’akuna”</p> <p>“Educacionpis orgánicamente purinan”</p> <p>“La educación tiene que ser intercultural y liberadora”</p> <p><i>Qhichwa, castellano simikuna yunta jina khuchka rinan”</i></p> <p>Willarisqayki: <i>Atuqmanta allqumantawan</i></p>
	105	<p>Asamblea Constituyente y dotación de tierras</p> <p>“Cumplir con el Calendario regionalizado”</p> <p>“Municipiopi corruptusta patachakichiyku”</p> <p>“Pasanakupi larq’ata pichaq kayku”</p> <p>“Refundación del país, respetando territorios de Naciones Originarias”</p> <p>“Asamblea Constituyenteta ñawpaqman tanqasqayku”</p> <p>Willarisqayki: <i>P’isaqamanta atuqmantawan</i></p> <p>“Chapare mayu puenteta, runata, autusta apakapun”</p>
	106	<p>Asamblea Constituyente ¡Ña ruwakunanña!</p> <p><i>Mamam leyta ruwana kachkan</i></p> <p>Asamblea Constituyente ¡Ña ruwakunanña tiyan!</p> <p>“Ukchakuna Asamblea Constituyente urqhunapag”</p> <p>“Eleccionespichu, Asambleapichu yuyasun”</p> <p>“Constitución Política del Estado wañurqaña”</p> <p>“Tukuyninchiq aswantaraq suysurina”</p> <p>“Sik’imira jina runa uqharikun”</p> <p>“Justicia comunitariata rigsichipunku”</p> <p>“Ley Tributaria panpachakunanta”</p> <p>“Qallarín qhapariyninta”</p> <p>“Asamblea Constituyente Soberana”</p> <p>Willariwanchiq: <i>Jukumarimanta José Jorenomantawan</i></p> <p>“Tukuynin leyesta Asamblea Constituyente watunqa”</p>
2004	107	<p>“Asamblea Constituyente ninan tiyan imayná Ley Hidrocarburos kanqa”</p> <p>“Asamblea Constituyente ninqa Ley Hidrocarburos imayna kananta”</p> <p>“Tapuykunapi mana ni ima sut’i kanchu”</p> <p><i>T.C.O. ñawpaqman thaskinanta</i></p> <p>“Dueños kanchiq jallp’aq sunqunmantapacha”</p> <p>“Ch’inllamanta consesionarios yaykumuchkanku”</p>

		<i>Willariwanchiq: Jose Jorenomanta Jukumarimantawan</i>
108		“¿Tierra, territorio respetchichkankuchu?”
		<i>Cargosman ripuptinchiq, ¿organización imapi qhipanqa?</i>
		“Gobierno yakuta privatisayta munachkanpuni”
		Por una Asamblea Constituyente controlada por los movimientos sociales y no por los empresarios y las transnacionales
		“T.C.O. thaskichkallanpuni”
		“Yachayku puquykunata apaykachayta”
		“Mujkunamanñataq saltaykamuchkanku”
		<i>Historia Yayani</i>
		“¿Justicia nuqaykupaq kanqachu manapunichu?”
		<i>Willariwanchiq: Kay sayañaqa nuqanchiqpatapuni</i>
109		“Alcaldías campesinas puqunqachu?, qhurallanqachu?”
		“Participación popular imapaq kasqa?”
		“Municipios campesinos imaynata llank’achkanchu?”
		“Manaña ñawpata jina saruchikuykumanchu”
		“Participación popular qhasilla Autonomía kanqa nimun”
		“Alcaldes, consejalesta bases churayku, nuqallaykuta atiyku wich’uyta”
		“Municipios no ha servido para defender la tierra territorio”
		“Agrupación ukhupi may chhika suwintus kanku”
		“Kay jamuq watata waliqpaq qhawachkayku”
		“Petroleras Parques nacionales ukhupi rikhurichkanku”
	“Vamos a garantizar la Constituyente”	
	<i>Willariwaykiq: Isawramanta, Gallardumanta, Matikumantawan</i>	
2005	110	“Asamblea Constituyente niptinchiq... “Gobierno ch’iqi ch’iqiman tukuchkan”
		“2006paq ithirichiyta munachkan”
		“¡Sik’imira jina t’impurisun!”
		Area Protegida Altamachi-Cotacajes fue anulada
		“Asamblea Constituyente salvawasunman”
		“Kimsa asambleístas rinanku tiyan”
		“Prefectos aqllawan, umata muyuchichkanku”
		“Kawsanapaq jallp’a manaña kanchu”
		<i>Willariwanchiq: Patronmanta p’uñumantawan</i>
111		Ampliado en Mizque porpone: Tres asambleístas por circunscripción uninominal
		<i>Pacto Unidad niqta, cumbre social usqayllata sayanan”</i>
		“Gobiernoqa qhullpikuchkallan”
		<i>Willarisqayki: Viudamanta waynuchumantawan</i>
112		<i>Asamblea Constituyente imapaq waliq?</i>
		<i>Asamblea Constituyente churakuptin kama, Parlamento wisk’akunan tiyan</i>
		“Asamblea Constituyente: Soberanía kananpaq”
		El 1er Congreso orgánico de Independencia rechaza rotundamente a las autonomías y elecciones prefecturales
		“Umanchiqta muyurpachichkawanchiq”
		<i>Willarisqayki: Mama mikhumanta</i>
		Desconocen la Constitución y pretenden evitar la Asamblea Constituyente
		La Asamblea Constituyente tiene carácter soberano y no debe estar sometida ni subordinada
	“Kay wataqa saritas may sumaq karichkan”	
	“Papa precio ancha pisi”	

		“Tarpuykunaqa, t’ikapi kachkaptin ch’akipun”
		“Kay wata para maychus chaylla karqa”
	113	“Watiqmanta partidos políticos tradicionales allqurakuwanchiq” Proyecto riego Lawachhama “Mana tukukunayaptin runa sinchi phiñasqa” Willarisqayki: Atuqmanta allqamarimantawan
	114	“Asamblea Constituyente wasancharpanku, elecciones generalestataq laq’aykamuwanchik” T.C.O. Ayopayawan mañanku Seguridad jurídica kananta: “Usos, costumbresman jina: Tierra-Territorio” “Jamuq elecciones pipaqtq beneficio kanqa: qhapaq runaspaqchu? nuqanchikpaqchu?” “Constituyente mat’inallanchiqpuni tiyan” Parque nacional Carrasco... “Comunidadesman uma nanayta apamun” “Sinchi ugharikuywan jallp’aykuta respetachiyku” “400 militares jamunanku kasqa wasisniykuta ruphachinankupaq...” “Parques nacionalesqa, empresas transnacionales jamuspa ganakunankupaq kachkan” “Makisninchikpi poder kachkan” “Puqun, mujumanta tunpallatawan” “Movilizacionesman mana elecciones mañaqchu rirqayku” “Mayta purispa yanta kicharqayku” Willarisqayki: Chullpamanta
	115	Diputados, senadores campesinos... “Asamblea Constituyente tanqanankupaq richkanku” “Por una educación indígena originaria” Wakin ninku: “kay wata llakiypi kasunchik”, wakinta ninku: “sumaq wata kanqa” Willarisqayki: Mizque llaqta 1603 watapi paqarisqa
2006	116	“Democraciallowankuwantaq atipayku jinapis Atuqtaq watiqasawayku” “Votonchikta respetachina tiyan” “Atuqkuna qhawamuchkanku” “Educación formalta mana t’anqayta atiykuchu, chantapis coordinación mana kanchu” “No aceptamos ni ALCA ni TLC” “Mana kanchu sunqu educacionta qhawanapaq” “Puchuq qhuyakuna pasapuchkan runaspaq makinman” Willarisqayki: Takik p’isqumanta, juk’uchamantawan
	117	Willarisqayki: Tata Juancitumanta burritumantawan
	118	Leyes de Convocatoria llusqsimunña: Asamblea Constituyente soberanachu kanqa? Municipio de Alalay-Mizque “Alcalde se hace la burla” Nuevo Comité Ejecutivo: “pantaykuman chayqa, qankuna chiqanchawayku” Willarisqayki: Patrón muk’uchisqanmanta
	119	“Estado unitario, multinacional, con reconocimiento de autonomías indígenas y territoriales” “Kay wata cosechaqa karillan” Comunariospaq puquchisqankumanta “Municipio indígena originario kanata churasqayku” Willarisqayki: Imillamanta taturamantawan
	120	“Autonomía departamentalta k’uchunchana” Qhapaqkuna umankuta ugharichkanku. Autonomías indígenaswan sayaykuna “Mana leyta pitaq ruwarqa?” “Qhapaqkunalla ruwarqanku” “Propuestas churaykuña”

		“Autonomía departamentalwan k’uchunchayta munachkawanchik”
		“Tierra territoriota ñawpaqman tanqanapaq”
		“No a las autonomías departamentales”
		“Asamblea Constituyenteipi justicia comunitaria según usos costumbresman parlakuchun”
		“Asambleistasta ruwayninkupi qhatina”
		“La educación debe basarse en Ama suwa, ama llulla, ama qhilla”
		“Mayk’aqkamataq llawarta jich’asun?”
		Willarisqayki: Sara mut’imanta waynuchumantawan
	121	“Kay wata anchataq kanqa”
		“Tiempo q’ala sayk’usqa”
		“Maychus chaylla kay wata kanqa”
		“Alturaspi sarata yaku llusiqman surk’ana, q’uñi jallp’aspi yaku sayaqninman surk’akuna”
		“Mana chaykama puqy kanqachu”
	122	“Asamblea constituyente sayarintaq, thaskirintaq”
		“Autonomía departamentalqa as sinchi peligroso”
		“Cocanchikta respetachina”
		“Congreso qhallikun”
		Malonomanta Manulitumantawan
2007	123	“K’ullu prefecto Manfred Reyes juq’araman tukun”
		Junta de Gobierno Departamental “Amapuni sik’imira qulluta t’uqpinachu”
		“Puebloq nisqan kanqa, mana gobiernoq nisqanpis kanqachu”
		Willarisqayki: Machu burrumanta
	124	Latifundistas del oriente no quieren que se distribuyan las tierras
		Estado unitario plurinacional kachun
		Dos tercios nispa pantachiyta munanku
		“Musuq constitución, territoriosniykuta kamachinan tiyan”
		“Unidad ukhupi imatapis ch’uwanchana”
		“TCO Ayopaya jatun thaskiypiña”
		Willarisqayki: Atuqmanta Allqumantawan
		“Señorita misk’i sumaq pulmonespaq”
		“Jumint’apaq chuqlluta suq’ayku”
		“Llink’i t’uruwan oficiota yachakuyku”

Anexo N° 4

Muestra de páginas de los textos estudiados

I. TEXTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

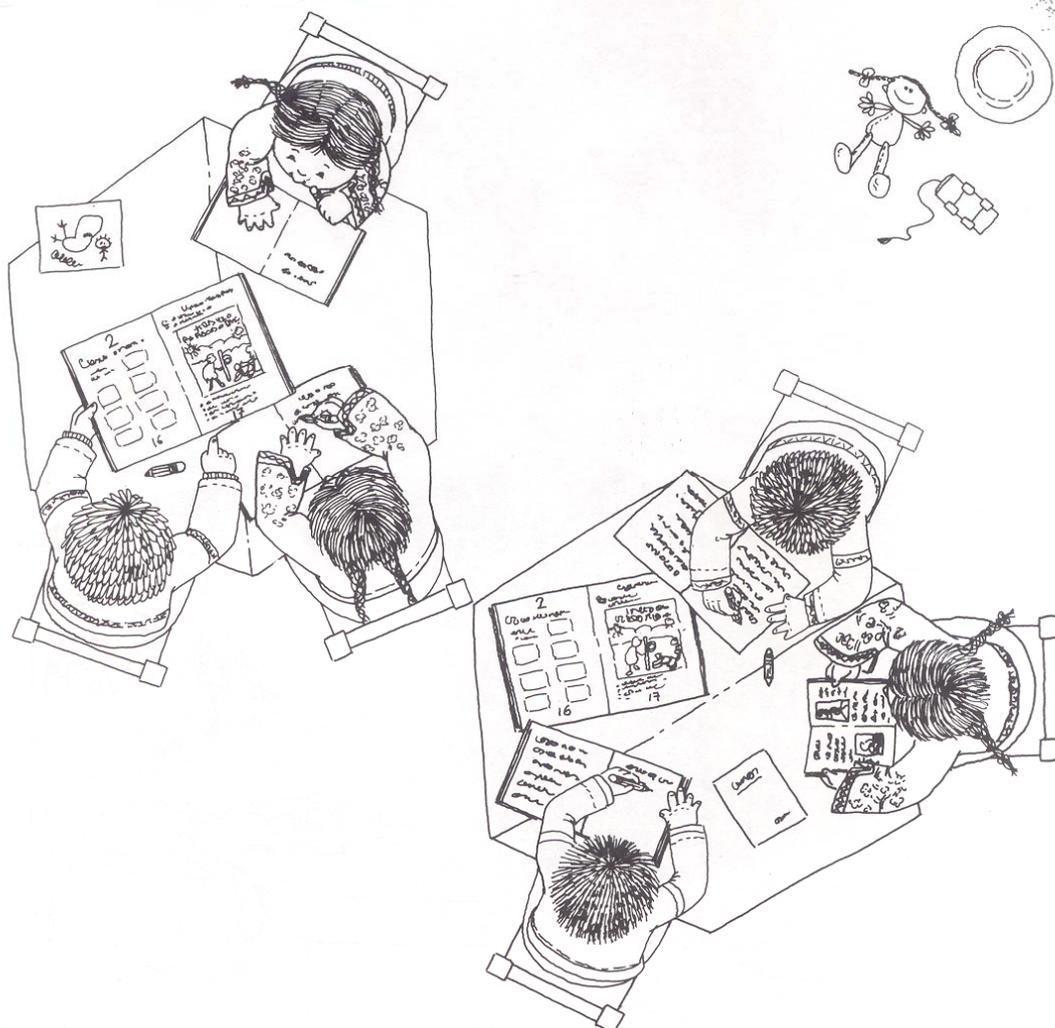
Módulos en quechua

Qilqakamana N° 3, página 20

Qillqayqa mana sasachu



- 17 raphipi siq'isqamanjina juk willayta qillqarinachik.
¿Pikunapaqtaq qillqasunchikri? ¿Imaynamantataq sumaq kanman?
- Jukninchiklla imata ñispallapis qallarinqa.
- Qhaticqa imallatawanpis yapaykunqa.
- Jinata sapa jukninchik tukuchananchikkama yaparisunchik.



- ¿Imaynatataq tukuchasunmanri? ¿Ima ñispataq sutichasunmanri?
- Kutin kutin ñawiriytawanqa allincharisunpuni.
- Willayninchikta wak qutu masikunanchikpaq ñawiripusunchik.

¡Yachachiykuna ari!



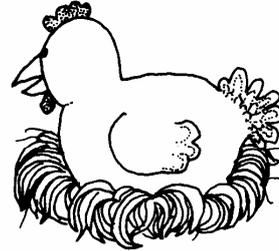
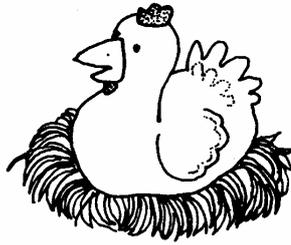
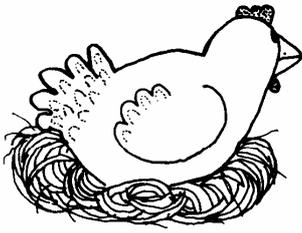
- ¿Imachus kay qillqasqapi ñichkan? Ñawirinachik.
- ¿Pikunachus kayta ñinku? ¿Imapaqchus ñinku?
- ¿Kayjina ñiykunata riqsinchikchu?
- Mana riqsispaqa yachaqananchikpaq tapurimunachik.



¡Ama puquykunata wikch'uykachanachu,
Jamuq wataqa mana puqunqachu!
¡Ama puquykunata t'aqaraykachanachu,
waqanmancha!

- Maypichus “ama”, “mana” simikuna qillqasqa kachkan. Rikuchinakunachik.
- Wak rimaykunata kay simikunawan qillqanachik.
- Jinallataq maypichus “-chu”, “-ykacha”, “-na” k'askaq qillqasqa kachkan. Rikuchinakunallataq.
- ¿Ima k'askaqwantaq kay “phaway”, “puriy” saphikunata t'inkichinchikman? Raphichakunapi ruwarinachik.

Wasi uywakunamanta rimarinachik



- ¿Ima uywakunataq wasinchikpi kapuwanchik?
¿Jayk'a wallpataq sapa jukpata kapuwanchik?
- Juch'uy raphichapi chay yupayta qillqanachik.
- Raphichakunata pisimanta achkhaman sinrurichinachik.



- Sinru junt'asqa kananpaqqa, ¿ima yupaykunataq mana kanchu?
Junt'achinachik.
- Raphichakunata q'aytupi watanachik, chaytataq yachaywasi
ukhupi warkhunachik.
- Wak uywakunamanta yuyaycharikuspa chiqan siqipi ruwarinachik.



20



T'urumanta ruwasqakuna



- Yachaywasiman imaymana t'urumanta ruwasqakunata aparinunachik.
- Sayayninta, wisap muyuynita, kunkanta, siminta, sikinta ima tupurinachik.
Sapa sañusqata. ¿Machkha tutumachus, machkha qiruchus chawaykunaman yaykusqanta yupancharinachik? ¿Imapitaq mana kikinchu kanku? ¿Imaptintaq?
- Rikusqanchikpa sutinkunata qillqarinachik raphipitaq siq'ispa llimp'irinachik.



- ¿Ima sañuykunataq 20 pachaqchamanta astawan sayayniyuq kanku?
¿Mayqinkunataq 20 pachaqchamanta astawan pisi sayayniyuq kanku?
¿Mayqin sañuytaq astawan simisapa kasqa?
¿Wasiykipi imaynatataq jallch'anapaq sinrurichinkichik? ¿Imaptintaq?

PUKLLAYKUNAMANTA



MARCO ETCHEVERRYMANTA WILLAYNIN

Kay qhipa phanita "Marco Etcheverry",
pukllaq jurqhusqa illaqta chakunan pag-
"UNITIO", kay wata wan qhipakunanpag.

Kay killataq sumaq astawan pukllasqa
Wichariy Kusqa qullqi manta.

Ñinallataq payqa sayari chisqa may-
chus musuq yachay wasita, waki chisqa
maypichus wawakuna papawki Sumaq-
ta jayllanankupaq, Ajinamanta amanaman-
kupaq Tukuy Wawakuna.

PUKLLANANKUPAQ WAKICHIKUSQANKU

Kay astun yachay wasipi duk
kamachiya papawki pukllana
manta, jurqhusqanku tukuy cha-
yamuqku napaq pukllanankupaq.

Kay kamachiya ñawiriytawan
putuqi illaqtamanta kaqkuna
waki chikuyta qallarinku tukuy
waynakuna, tinkunankupaq wak
illaqta kunamanta

Ajinamanta kay putuqi wayna
qutuqa maywapu, wapulla sin-
chimanta waki chikuchkan ku.



IYACHAY

Jawasuyumanta Willaykuna

tata Juan Pablo II khudhachayta munaspa

tata Juan Pablo II atinwan k'ho kachasgata chay magana k'ug kunata, Jatun kamachig'ta wan.

Chay k'udha ruwaspa jatun kamachig. Colombia Suyumanta Andres Pastrana, kay k'arga waqyaspa tata Juan Pablo II, rayku "Vaticano" Jawa suyupi chay, Jatun suyo wasipi rikuchi nganku jatun parlayta chay khushk'acha kuyumanta mag'q'arakug k'una wan sumagta kawsananku paq.

Ajina manta nirga gay na p'uncha jatun kamachig. Colombia. Suyumanta Andres Pastrana.

Kay jatun tata, jatun kamachisuyumanta qillqarqanku, kunan p'unchawmanta Facha sumagta kawsa kunanku paq.



Faraway jakhi suyugta sullka kamachig, wa nu chisgan ku Asuncion Jatun llag'ta pi, payqa mana sumagta chu uyariq kasga kurag kurag kamachig'ta chaymanta ninku paychari wachu chiy niyta kamachiy man ninku.



WAIKANU UAG TA- UAKIYPI

Jawa suyo Watikano nisgapi, sumag munaywan suyarispa flarichkan. Ku munaspa chayayta allin parla na kuyman Tawa llag'tawan, Jatun kamachig'ta sarita si'ei nisqa manta ghapari, musqa karga.



Presidente Menen munan chikilachi kuyta

Jawa Suyu Argentinapi, jatun kamachig, "Menen" sutiyug, watiq manta munachkan kutikuyta qhipan chiqllaypi nispa rimariganku kurag kamachig kuna.

VicePresidente Wanuchis qanku nin

Qayna p'unchawpi wanuchisganku chay (vice presidente) nisgata chay ll'uquay llag'ta manta konanqa tukuy sultarus k'agkuna manchayta maska richganku watiu chighu nana nillan kutiq pichus yachagga mana wisqana nkata.



SAYARIY LLAQTA

ATDAGI TIRAY

TUKUS LASHA WILLASHKUNA



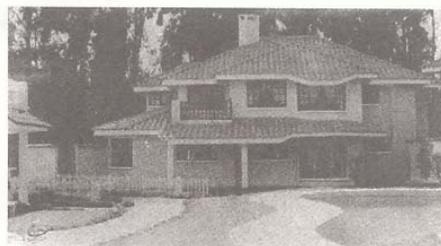
AWTU RANQHANA

utqhayllata puririnayhyan Karu llaqtaman achayjinapi, munani rantiyta juk juchuy awluta.

Utqhaysitullata wakas chiqanpi mash'awananku hyan.

JUK WASI RANTIYTA MUNANI

Wasi raytiyta munani, allin chiqanpi juk ranqhanayug karman, mana ancha qullqipa qchu kachun. Utqhayllata rantiyta munani, pichus ranqhayta munaq mask'awananku hyan kay Jatun Yachaywasi Wawas chiqanpi



ANCHA LLAKIYNIYUQ KAY RIMAYTA
CHUZARIMUYKU

**Profesora Juana
vda. de Ayaviri**

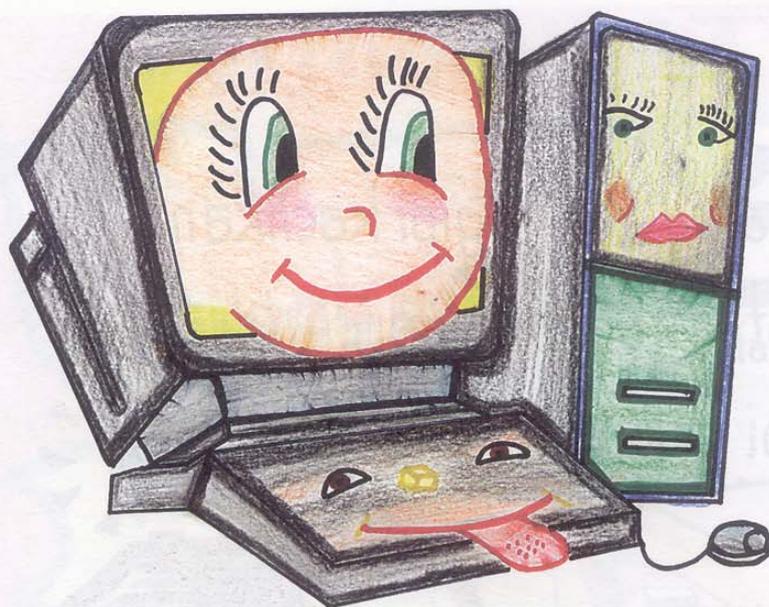


Wawa. José, Víctor Hugo López y Mirian Ayaviri; tullqa ghashuni Teresa, José, wawqikuna Lila, José, Carmen (mana kaypichu tarikun); allchhikuna, runa masi, yachachikuna, pikunachus Uru Uru llaqtapi tiyaqkuna, qutachakuman waqyayku ayata chinkachinapaq, jonaq apunchikwan samakapunapaq.
Kay pampay apakunqa illapachaw p'unchawpi.

Killaqullu chiqanpi, ranqhayku wallpaku nata, kankakunata pilipiwani, pisi qullqillawan ranqhayku.



Qillqaq Jorge Manzses B



Internet nisqa

Kay internet nisqaqa may
llagtamampis qillgasqapipis,
rimaypipis wak runamasin-
chikwan willanakunapaq
kachkan.

II. TEXTOS DEL PERIÓDICO CONOSUR ÑAWPAQMAN
Portada Conosur N° 88

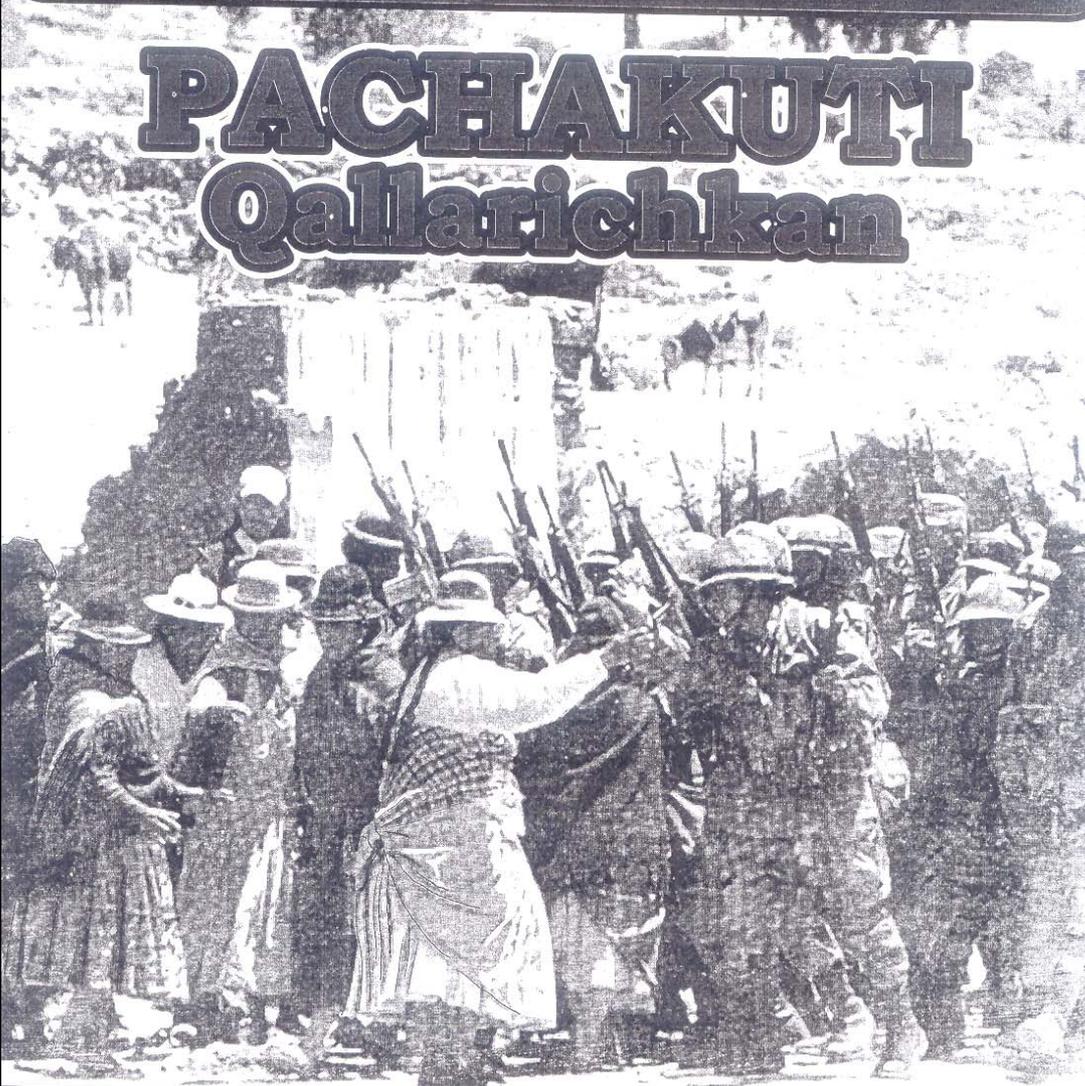
N° 22 *Anaskitu* P'angawan Yapachikuy

CONOSUR

Ñawpaqman

Revista rural bilingüe para la Nación Quechua
Octubre 2000 D.L. 2-3-03-94 Bs 3
CONOSUR N° 88 ~ AÑO 17

PACHAKUTI Qallarichkan



“Nos movilizamos porque el gobierno hace caso al Banco Mundial y a la Embajada y nunca al pueblo, ni a campesinos e indígenas. Ya nunca más, porque ahora nosotros vamos a hacer cambiar el país”.

Añaskitu N° 34
P'anqawan Yapachikuy

Ñawpaqman

Revista rural bilingüe para la Nación Quechua

Mayo - 2003

D.L. 2 - 3 - 03 - 94

CONOSUR N° 102 ~ AÑO 20

CONOSUR

Bs 3.-

“Gobiernoqa ch’ulla chakillaña sayachkan”

Los que nos gobiernan quieren un Pacto social para que dejemos de luchar por nuestros derechos. Uno de nuestros derechos es el derecho democrático a decidir que clase de país queremos. La Bolivia que existe ahora ha sido organizada y

definida por un sector oligárquico criollo, que desconoce los derechos de las mayorías de indígenas, de campesinos y de trabajadores. Ahora las organizaciones populares exigen que sean las mayorías las que decidan como va a ser Bolivia.



¿Imapaq pacto social?

“Pacto socialta ruwayta munanku, Gonita salvayta munaspachá. Uk pacto socialqa Bolivia ukhupi kawsayman jina kanan tiyan, kay modelota cambianapaq, q’ala empresas YPFBta, gasta, recursos naturalesta recuperanapaq, chaypaq pacto social ruwakunman, baseswan llaqtaq chawpinpi”.

Ampliado Regantespi Omar Fernandez nirqa:

Asamblea Constituyenteman chayana tiyan

“Cumbres, encuentros, Congresos tukuy chaykuna lineamientota quchkan ruwakunapaq, Asamblea Popular Constituyente nisqaman chayana tiyan, Tierra Terriorioman chayanapaq, chayman waqyakunan tiyan. Yachanchiq jina kay tiempos politiqueros ña parlay gallarisankuña. Mana kanchu waq solucionta qunapaq kay crisis económica mayqintacha qhawasanchiq. Gobiernopis ch'ulla chakillaña kasan imaptinchus wañupusan chay Modelo neoliberal ninchiq chay”, Wilber Flores, Ejecutivo FSUTCCHmanta.

Tercer Encuentro Anual de Educación Urbano - Rural

“La educación tiene que ser intercultural y liberadora”

Cochabamba, 5 octubre 2003

Juntas Escolares área rural: Vacas, Morochata, Píwsiilla, Calientes, Raqaypanpa, área urbano San Miguel, Villa Juan XXIII Kimsa Kag Jatun tantakuyinkuta educacionpi

llank'ayinkumanta ruwarqanku, Junta Vecinal Villa Juan XXIII chiqapi, kallaraqankutaq autoridades sindicales, FSUTCC, Federación warmikumanta, Centrales Regionalesmanta, Subcentralesmanta kallaraqankutaq profesores, directores, autoridades educativas ima.

Jamuykuna willanarikurqanku experienciasinkuta. Qhawarillaraqankutaq campesinos-indígenas jina ima Propuesta Congreso Nacional de Educacionman apanata.

“Educación, iskay laya kaspajinan”

Francisco Cheko, Vicepresidente CENAQ: “Congreso Nacional Educacionpaq kaykunata niyku: • Curriculum nisqapapaq planes, programas ukhupi mañachkayku, Yachay Wasikunaman, Normalesman yaykunan tiyan comunidadpi tiyapuwashanchiq, • musuq wasis kanan tiyan. • Yachachiqkuna wakichisqa kananku tiyan, • desayuno escolar, • becas universitarias campomanta estudiantespaq kanan tiyan. Imaqtin?, universidadman yaykunanpaqqa apoyo económico mana kanchu. • Qhichwa masis mañachkallankutaq Universidad Indígena Originario kananta, jinapis chaywan qhichwas jina marginaciónman yaykusunman, kunitankama, educación iskay kaspajinan, uknin urbano, uknintaq rural chaypis sumaqta t'ukurinapaq kachkan”.

“Educación: Intercultural-Bilingüe y liberadora”

Victoria Sejas Torrico, Directora Escuelita Juancito Pinto, dijo: “El Ministerio de Educación en una sus ponencias dice: Que hay que educar, hay que capacitar e informar a los estudiantes, para generar la mano de obra barata para engrosar y favorecer a las fábricas y empresas privadas de nuestro país; ahí ya no hay interculturalidad, ya no hay bilingüismo.

La educación debería de ser intercultural y bilingüe; democrática, más abierta, liberadora; debería haber compromiso de los padres de familia, de los profesores y del mismo Estado, para mejorar la calidad educativa de nuestro país”.



“Educación iskaynin qallupi kanan”

Rodolfo Cardozo, Strio relaciones, Subcentral Lagunamanta, nin: “Educación kanan tiyan tukuyapaq ‘de calidad’, chantapis iskaynin qallupi campopi, llaqtapi iskaynin qallupi parlanku tiyan, intercultural ukhupi. Campopi qhiswillamantapuni yachakusqayku chayqa, llaqtamantataq mana yachanqankuchu chayqa, educación intercultural bilingüe qhasilla, chayrayku niyku educación kanan tiyan ‘de calidad’, chanta chiqamanta intercultural bilingüeipi”.

“Curriculum de acuerdo a nuestras costumbres”

“Nosotros queremos la educación trilingüe: aymara-castellano-quechua, sobre todo en el Norte Ayopaya, de acuerdo a las características socio económicas y culturales según la Constitución y el Convenio 169, y elaborarse un curriculum de acuerdo a nuestras costumbres de nuestras comunidades”, indicó un comunitario de Morochata

“Textos deben producirse en nuestros lugares”

“Que se acepte nuestros Proyectos Regionales, que ponderen a las necesidades comunales en el lugar y de acuerdo al contexto, nosotros queremos que nuestros hijos a parte de que salgan técnicos bachilleres que salgan técnicos en forestales, agropecuarios, piscicultores, veterinarios. Que la educación nazca desde nuestras comunidades, y los textos que se elabore de acuerdo al contexto que uno vive, de acuerdo a nuestra vida, que esos textos se produzca en nuestros lugares”, dijo un delegado de Vacas

“El Código Educativo, Ley de Reforma Educativa es para adoctrinar a los pobres”

“La Federación de Campesinos y otras organizaciones sociales estamos involucradas, para llevar adelante una educación al servicio de nuestras comunidades.

En el campo la educación tiene que servir para defender la Tierra y Territorio, pero en todo Bolivia la educación tiene que ser para llegar al poder como marka, como ayllu, porque los gobiernos neoliberales, los que aceptan las políticas extranjeras, están manejando el Código Educativo y la Reforma educativa como una política para adoctrinar a los pobres, porque desde la educación aveces decimos, “Hay que cumplir con la ley”, pero los que hacen la ley, nunca cumplen, pero los que somos sometidos estamos cumpliendo, estamos respetando y por lo tanto tenemos que cambiar todo el sistema educativo”, dijo el Ejecutivo de la FSUTCC, Feliciano Vegamonte.

CONCLUSIONES:

• Los Consejos y Junta Educativas están para controlar y decidir el proceso educativo en su totalidad, desde las políticas de Estado hasta lo que pasa en las escuelas, en coordinación con sus organizaciones matrices.

Respecto a la Participación Popular en Educación:

• Lo positivo: Ha abierto las puertas de la escuela y ha dado autoridad a los padres de familia, a la comunidad para controlar la educación.

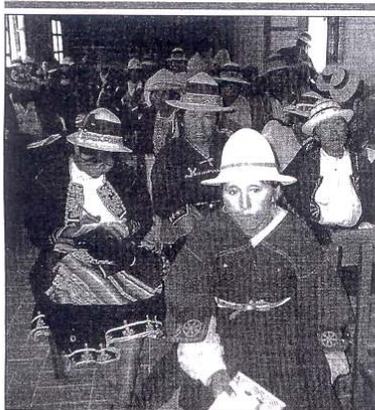
• Lo negativo: Enfrenta al magisterio con padres de familia y comunidad; no da participación a los estudiantes; no logra unir a las Juntas Educativas cada una anda por su lado.

Respecto a las Normas de Organización y Funcionamiento de las Juntas Educativas:

• Evaluando estas normas en organización: En el área rural esas normas llevan a la división entre escuela y sindicato, sólo hace participar a padres de familia.

• En el funcionamiento de Juntas existe estos problemas: Las autoridades educativas no reconocen el papel de las Juntas Educativas ni toman en cuenta sus opiniones y quejas.

• El Congreso Educativo Nacional que sirva para mejorar la calidad de la educación; que sea un evento con participación de las bases y comunidad educativa; que fortalezca el control social a través de las autoridades originarias y comunales; que tomen en cuenta las propuestas regionales y sectoriales que se están elaborando desde las bases; que no sea asesorado por extranjeros.



Tacopaya (Tapacarí).

Pasaq 4, 5 p'unchaykuna octubremanta, uk seminario ruwakurqa, chayman chinpaykuspa karqanku, Florencio Alarcon, presidente CENAQmanta, Juntas Escolares, dirigentes sindicatosmanta, subcentrales,

Seminario Educativo en Tacopaya - Tapacarí

Qhichwa, castellano simikuna yunta jina khuchka rinan”

Centrales Regionalesmanta, pachaq kuraq runamasikuna, achkha warmikuna chinpaykurirqanku.

“Waq jina rimaykunata yachachichkanku”

Tata, mamakuna nirqanku, kay Reforma Educativawan wawasniyu mana qhillqayta, ñawiriyta yachachinkuchku, aswanpis qhichwallapi, t'uru q'allpiyllata yachachichkanku, qhichwa ñawiytapis waqjina rimaykunata yachachinku. Chay asesores pedagógicos mana castellanota yachachinata munankuchu, kimsa watanmantaraq yachananku tiyan castellanota niwawku.

Chayrayku wakin tata, mamakuna wawasinkuta apakapunku Cochabambaman.

“Kawsayniykuman jina yachachinanku kanman”

Paykuna mañaripa kanku: Yachayqa kanan tiyan iskaynin qallupi, qhichwa - castellano escuela qallarikusqanmantapacha. Yachachiqkuna yachachinanku tiyan wawakunaq kawsayninman jina; tata, mamakunaq mañayninman jina.

Chaymanta achkha mañaykuna karqa, tukuy chay seminarioman riqkuna kusisqa qhipakurqanku, mañaripa astawan CENAQ seminarios ruwakunanta. Sapa ukman

TIERRA - TERRITORIO

Conosur Ñawpaqman N° 107 • Mayo • Junio 2004



Ampliado en Kalatranca (Independencia) abril, 2000 | Iskay pachaq runakuna nirqanku:

“Ch'inllamanta consecionarios yaykumuchkanku”

Subcentral K'uti, Subcentral Sanipaya ima pasaq chunka p'unchay kachkaptin abril killamanta ñawpaqman aparqanku uk ampliadata. Sinchimanta qhawarinqanku empresarios consecionakapuyta munasqankuta urqsninkuta, imaraykuchus sodalita mineralta tarisqanku



Runa ugharikuyku consecionariosta phawachinaykupaq

“Kunanpis maqanakunallapuni”

Uk ex dirigente sindicato Calatrancaamanta ajinata parlarirqa: “nuqata chiqllawarqanku investigación ruwamunaypaq; kunitan nuqa jap'ini documentosta Don Rochaqta: Lagunapi 4 cuadrículas, Wilacotapi 4 cuadrículas, Ilanipitap 5 cuadrículas. Ancha llakiyniy tiyan, achayrayku maqanakunanchiq tiyan, tatanchiq mamanchiq maqanakurqa kay lindes respetachinapaq, kunantaq ch'inllamanta yaykumuchkanku consecionarios mineros”.

“Urqsninchiqta, rumisninchiqta ni pí dueñoachakuy atinkuchu”

Marcelina Blanco, Sanipaya chiqamanta nin: “Nuqanchiqpata jallp'a, rumi, yaku, pastu, sach'a, mana nipi urqhuyta atinkuchu; yachanchiq kay Qalatranka lomanchiqta qurinchiqta, sodalitanchiqta

vendekapuy munachkasqankuta, extraño runas apakapuy munachkasqankuta, mana nuqanchiq chayta ruwaq saqisunchu”.

“Allchhikuna maypi kawsanqanku”

Asunta Salvatierra, nin: “Jallp'amanta mikhuq kanchiq, imarayku waq extraño runasta kaypi jap'ikusun, kikin comunidadniyuq sukapasunman kasqa. Wawasninchiq, allchhisninchiq, allchhisninchiqpaq allchhiqnin maypi kawsanqanku; kaymanta Santa Cruzman wawasninchiq ripunku, qhapaqkunataq sirvichkanku, esclavos kachkanku, empleadosmanta sirvikuchkanku, kaymantaq jamunqanku chay gringos, mana chay waliqchu. Kay comunidad Calatrancaamanta kikin runamasisninchiqsina apaykachasqanku gringosta, mana basespaq riqsisqallan”.

Resoluciones ajinata kamachikun:

- A partir de la fecha, las subcentrales de Sanipaya, K'uti, Ch'allani y sus sindicatos afiliados se declaran en comisión permanente en defensa de su tierra y territorio.

QUEDA PROHIBIDO INGRESO DE EXTRAÑOS

- Queda terminantemente prohibido el ingreso de extraños, ya sea con fines de investigación, exploración o explotación de los recursos naturales como la Sodalita (piedra semipreciosa), yacimientos de yeso y cal, ruinas antropológicas, así mismo los recursos de flora, fauna, biodiversidad y recursos auríferos desde la cumbre de Kalatranca hasta el río de Sacambaya.

- Se da un término de 60 días a la empresa “DIESEL Limitada”, como empresa transnacional, por no dejar ninguna regalía a los hermanos originarios, ni impuestos al municipio de Independencia y por contaminar el medio ambiente, el desequilibrio ecológico, por afectar al desecamiento de ojos de agua en el cerro de Kalatranca.

NO PUEDEN SUSCRIBIR CONVENIOS

- Queda terminantemente prohibido que ningún afiliado o afiliada, podra suscribir convenios o contratos a nombre personal con extraños, debiendo estos en caso de omitir esta resolución, someterse a la Justicia Comunitaria, según usos y costumbres.

Voto resolutivo aprobado en el XI Congreso de la F.S.U.T.C.G.

En vista de que las empresas privadas se están introduciendo, en nuestro sector del Distrito 5 (Independencia), con la finalidad de explotar nuestros recursos naturales (minerales), sin autorización de las autoridades sindicales. Los cuales son personas capitalistas de Alemania, juntamente con el Señor Boris Vargas.

Frente a esta situación, las organizaciones sindicales de Ayopaya los cuales son afiliados a la Central Sindical Unica de Trabajadores campesinos de Independencia, resuelve:

- No permitir de ninguna manera a personas ajenas (Extranjeros) que adjudiquen y exploren nuestros recursos naturales, sin previa autorización de nuestras autoridades originarias sindicales.

- Expulsión total sin derecho a nada a las personas que entran ha trabajar, adjudicar y explotar nuestros recursos naturales (minerales) en nuestro sector de Kalatranca y otros vecinos lugares.

- No nos responsabilizamos de ninguna manera de lo que puede suceder con los señores quienes están entrando a explotar nuestros minerales, como Apolinio Rocha Mena y Rodolfo Hurtado.

- Todos los recursos naturales que tenemos en el sector de Kalatranca, serán para el beneficio de las comunidades del lugar de Kalatranca, K'uti, Ch'allani y otros comunidades del sector Distrito 5 del municipio de Independencia.

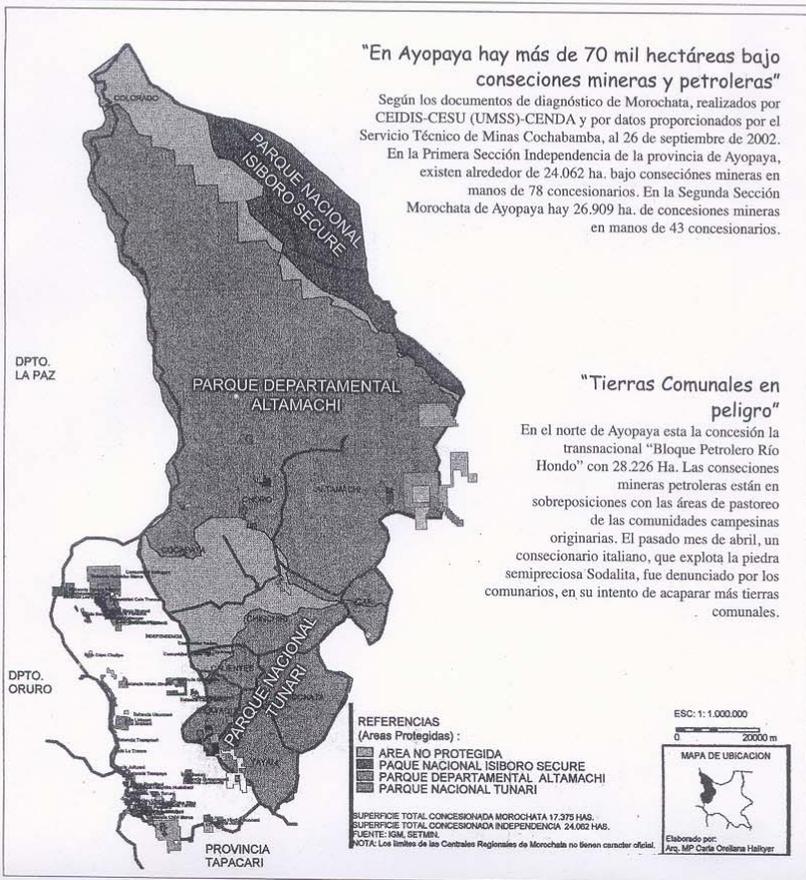
“En Ayopaya hay más de 70 mil hectáreas bajo concesiones mineras y petroleras”

Según los documentos de diagnóstico de Morochata, realizados por CEIDIS-CESU (UMSS)-CENDA y por datos proporcionados por el Servicio Técnico de Minas Cochabamba, el 26 de septiembre de 2002.

En la Primera Sección Independencia de la provincia de Ayopaya, existen alrededor de 24.062 ha. bajo concesiones mineras en manos de 78 consecionarios. En la Segunda Sección Morochata de Ayopaya hay 26.909 ha. de concesiones mineras en manos de 43 consecionarios.

“Tierras Comunes en peligro”

En el norte de Ayopaya esta la concesión la transnacional “Bloque Petrolero Río Hondo” con 28.226 Ha. Las concesiones mineras petroleras están en sobreposiciones con las áreas de pastoreo de las comunidades campesinas originarias. El pasado mes de abril, un consecionario italiano, que explota la piedra semipreciosa Sodalita, fue denunciado por los comunarios, en su intento de acaparar más tierras comunales.





“Maychus chaylla kay wata kanqa”

“Khiñi nichkan para pisi kananta”

“Kunan kay p’atta khiñi kutirichkan, q’aya paqarinpaq laqhi puntasin ch’akipun chay ch’aki watapaq, pisi para kanqa. ñawpaq puntata para qurparimunqa sinch’ita, chaypi en quiebra yaykusun, casi libre sequia kawasunchiq, para qallarinqa Todo Santos pasarquya jina, chaymanta t’ipinqa San Andrés chaykama, chaymanta navidad chayta parawasun, astawan mana, kimsa kuti paraywan ripusun, llakiy kanqa kay wataqa. *Ajinata Cándido Pastor parlarichkawanchik.*”



“Temporales kaqkuna sayasqitanman surk’akuychiq”

“1 de gostopi kimsa rumillata k’anpaq kani, kunan kay 24 rumiq wasanpi rikuni chay mik’inta. Runa masis kaqkuna surk’akuchunku yaku provechananpaq jina, para wata kaptinqa corrienteman surk’ana, kunan sayasqitanman kachun, tukuy temporalespi kaqkuna”.

“Ama qan qunqankichu, nuqa jina tiempota qhawanayki tiyan”, niwaq

“Iskay chunka phichqayuy wataymantapacha tiempo qhawayta yacharqani, jallp’a imaynatachus junp’in. Uk jatun tata karqa Chillikhipi, Constancio Ledezma, pay sumaqta yacharqa, nuqata niwaq ‘yuqalla carajo yachakunki kayta niwaq, ama qan qunqankichu, nuqa jina tiempota qhawanayki tiyan’ niwaq, pusawarqa jaqay Pucara muquman, 1 de agosto paqarinta, vecinos karqayku, pay nuqata yachachiwarqa, chaymantapacha mana qunqankichu. Nuqapis wawasman saqisay kay yachayniyta”. *Tukun Cándido Pastor.*”

“Ñawpaqta phuyumun, chay nuqapaq niyta munan ñawpamunqa para”

Emilio Jaldin, Molle Molle chiqamanta, Tipas k’uchu qaylla (Carrasco). “Tiempo qhawasqayman jina, wayras anchataq, chiris kamsaqman jina paras kananta piensachkani. Agosto ñawpaq p’unchaymanta, qanchis p’unchaykama phuyusta ruwamun, chay waliqla; kay wata mana phuyumunchu, ñawpaqta phuyumun, chay nuqapaq niyta munan ñawpamunqa para, manachay qhiparinqa, chaypaq ñawpaqta phuyunurqa. Kay wata chiri anchataq, papastapis jap’iran, wakin wata chiri anchataq, wata para q’ala chaqrasta saruykun, mana tank’aqta saqinchu, ni tarpuqta, uktataq calmapun, unayta kitakullantaq, watiq siqimullantaq: chaypaq chay chiri”.



“Para t’ipinqa, saras paywarumusaptin”

“Todo Santos pasaymanta paras qallarinqa, para qhatinqa navidad chayta, año nuevo diciembre-enero chayta paranqa; para t’ipiytaq kanqa, saras paywarumusaptin, manachay puquyqunayasaptin, chayta pisinga paras, chay tiempo ch’aki tiempo jina kanqa, cielo razo kanqa. Chay nuqaq calculusqayman jina kanqa. Chaypaq yaku sayasqanman jina surk’akunanku kanqa, corrienteman surk’aptinku yaku mana aprovechanqachu”.

“Qhawasqayman jina, maychus chaylla kanqa kay wata”

Eusebio Vargas Cabrera, Wara Wara-Campero: “Qhawasqayman jina maychus chaylla kanqa kay wata. Wayrapis jamun tiempomanta jinalla qallarimurqa, ancha ñawpaqta wayras jamun, Julio killamantapacha, wakinpiqa octubre chaykunapi wayra purin, qhawarini regular kananta kay wata. Qayna watamanta tumpitallata variamun, agosto pasariymanta wayras qallarimun alliyllamanta, regular kanqa, ni ancha para wata, ni ancha ch’aki wata. Wayraqa kaymanta Cochabamba Valle chiqaman rin, chantá kutimullantaq, chay wayra parawan. Wayras agosto tukukuyta karqa, chayniqta para tumpita qhipita jamusan; paras jamunqa octubre tukukuyta.”



Eusebio Varga

“1,2,3 agosto phuyumun chayqa, sumaq watapaq”

“1, 2 p’unchaykuna agostopi pisillá phuyun, chaymanta 3 de agosto tunpitá phuyurimun, piensani sinchi paras kanqa t’ipiykunñataq, marzo chaykunata. Enero chaykunata casi verano kanqa. Agostopi 1,2,3 p’unchaykuna phuyumun chayqa waliq, allin sumaq wata. Chawpi tarpuykuna regular kanqa, chay ñawpaq tarpuykuna paramanta usunqanku, chawpi makis resultanqa tiempo qhawasqayman jina”.

“Chiriqa casi umayta muyurpachiwan kay wataqa”

“Chiripi qhawallanitaq, chiriqua casi umayta muyurpachiwan kay wataqa, ñawpaykamunñataq, chaymanta t’ipiykunñataq, chaymanta chiri chinkarillantaq, qhipitaman sumaq chirillantaq, chayrayku paras regular kanqa, para chirivan rin, as nanaq chirin kay wata, qhasarinpuni”.

“Khari sach’aqta miskharpallantaq t’ikan”

“Khari sach’api qhawallanitaq, tumpa ñawparpallantaq, mishkharpallantaq t’ikan, jina q’arapi tikan; thaqu kikillantaq mishkharpallantaq, kay wasapi tiyan llank’anay chaypi machu thaqus tiyan, kikillantaq t’ikarqun mana tiempopi jinantaq. Tiempopi imapis t’ikan chayqa, watapis waliqlataq; uk machkhitalla, k’arallapi t’ikarpan, chaysitu mala seña”.

“Rumi k’aqtisqasniy mana kay wata jump’inchu”



Segundino Silva

Segundino Silva. Pampas-Campero: “Qhawasqaman jina kay wata regular kanqa. Paritaspis tiempollanpi qallarispas kanqa. Sach’itaspis tiempomanta kutirin, agosto killapipuni kutiriq, kunanpis kikillantaq kutirichkan. Rumi k’aqtisqasniypi mana kay wata jump’inchu, imaynachus kunan kanqa.”



Qhuyapi llank'aqmanta

Uk pacha uk runa qhuyapi llank'achkasqa, jinapi llank'asqanman jina qhuyaqa (socavón) thuñiyakapusqa, mineroqa mana ni imaynamanta llusqimuyta atisqachu, chay ukhupi p'anpaykuchikusqa.

Wasinpiqa yachytawanqa sinchita llakikusqanku. Imanasuntaq kunanri, nispa waqakusqanku.

Risqanku qhuyamanqa tatankuta mask'aq, niña kasqachu yaykunapaq qhuyaqa, p'anasqa kachkasqa, allayta qallarisqanku, jallp'atataqa wich'umusqanku, wich'umusqanku, nipuni thuñisqa jallp'ata tukuchiya atisqankuchu.

Pasan uk p'unchay, iskay p'unchay, kimsa p'unchay, jinapiqa jisq'un p'unchay chayamusqa, nipuni jallp'a wichuyta tukuchisqankuchu.

- Manapuni tariy atinchiquchu, may ukhupipunitaqri, nispa waqan waqan ninaskusqanku.
- 9 días misata churapuna ari, imanasuntaq, Nisqanku.

Chantaqa 9 días misata churasqanku, "Uchukuta" alma mikhunata wayk'usqanku, almapaq nispa achkha runas resasqanku.

Chaymanta q'ayantín watiqmanta qhuyaman llank'aq rillasqankutaq, chaypi chay jallp'a thuñisqata watiqmanta wich'umay churakusqanku, jinapi chay runa jallp'awan p'ampachikuqta kawsasqata tarikapusqanku, lastima q'illu q'illuta. Chaypi chay qhuya llank'aqtaqa nisqanku:



- 9 días misatapis sumaqta, wañuq almapaq nispa churachipurqaykuña, mikhunatapis misk'i uchukuta wayk'uchipurqayku. Chaymanta jallp'awan p'ampachikuqta kutichin:

- Waliq chay 9 días misata churachisqaykichis, chay p'unchaykuna sumaq saqsasqa karqani, chay uchuku puka lawa q'apaykuna chayamuwarqa. Nisqa. Jinamanta chay qhuya llank'aq runaqa pisimanta pisi kutiripun.

Chayrayku wañuq almaspaqqa resachinapuni ninku, chay mikhuna wak'usqa, urpu ruwasqas, almasman chayanpuni, chaywan saqsaykukunku, manachayqa Todos Santos p'unchaykuna almasqa yarqhasqa, waqaspa purikunku nin, mana ni ima jaywariptinchiq llakisqa ripunku nin.

Kayta wañuq mamay Marcela Maturano willariwarqa.

Willariwachiq Manuel Jesús Claere, provincia Mizque.



Millmimanta FERIA ruwakurqa Mizque, Julio 28, 2003

"Millmiwan wawas mana yarqhachikunkuchu"

Municipios Mizque, Vila Vila, Aiquile, Omereque, chaymanta Centro de Semillas Pairumani, waq instituciones ima uk feriata Millmimanta ñawpaqman aparqanku.



"Pisilla cosechakun"

Doña María Alvares, Vila Vila chiqamanta, nin: "Nauqa iskay laya millmita aparimuni. Nuqapis mana allinta riqsiniraqechu Criollo Qhuñasuru sutin nuqanchispata, uknin Millmi Extranjera niyku, aswan p'alita kaq kasqa chayta 'Extranjero' niyku, ukninqa bolitas chaypi riqsikun, alimentonman igualcha kanman chayta apamullanitaq pisitataq cosechakun, chaywan mana chaywan apamunipuni."

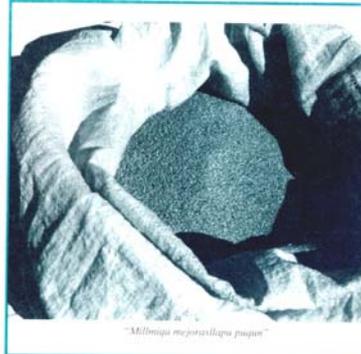
"Millmi sumaq alimento"

"Millmi wawaspaq sumaq alimento kanman kasqa, escuela man rinankupaq yaku q'uñipi chhallpu ruwaspa wawasman tomachiyku, chay sumaq alimento, chaywan wawas mana yarqhachikunkuchu, saqsasqallapuni kakunku chayrayku mana vendeyta munaykuchu."

"Mejora jallp'asllapi puqun"

"Nuqayku mana chinkachisqaykuchu siga tarpusqayku, millmi mikhukun jank'api, pitupi, lawapi, galletas, lecheyuq api lawata ruwakullantaq. Sarawan uk riqta puqun, chay waka watana corrales

mejorasllapi puqun, mana sumpispi puqunchu, sara tarpuq jina qhallirpallanchiq, cosechay trabajo, ñawpaqta siqrakun chaymanta ch'akichikun chayta sarukun chaymanta wayrachikun, wakinpi jina juq'uta qhakuyku millmillaña suysuspa ch'akichikun".



"Millmiqa mejorasllapi puqun"

12 Conosur Nawpaqman N° 124 • abril 2007

Willarisqayki

Atuqmantalla Allqumantawan








Kayta willarin: Cecilio Céspedes, nacido 1918 en Icarí; Primer dirigente del primer sindicato agrario de Icarí. 1953-1954. Sirvió a la hacienda, en la hacienda de los "Guardias" de Aurelio Guardia, ha asistido a Ucureña, a la promulgación de la Reforma Agraria.

Ukpi Atuq, Allquwan
uk wasillapi tiyakusqanku
nin, allqupta sutin Tigrisillu kasqa.

Wayk ukunankupaq
Atuqqa
Tigrisillutapuni fosforoman sapa kuti kachaq kasqa:
- Tigrisillu fosforoman rirquy, nispa.

Tigrisilluqa fosforo chayachisqa, chaymanta wayk'ukusqanku. Ukpiqa fosforoman kachallasqataq, nitaq fosforotaqa tarisqachu. Allqituaqa lomapi purikuchkan nin, yarqhaypis sinchita mat'ichkan, wisitanqa K'aw, K'aw, K'aw nichkan nin ari. Jinallapi Tigrewan tinkusqa, ajinata nirisqa Tigreqa:

- Sonso Tigrisillu, qhasilla fosforata mask'akuchkanki, Atuqqa fosforoyuq, qan chayanaykipaqqa, payqa sumaaq mikhusqaña suyasunqa, Tigrisillu ancha sonso kanki nisqa.

Allquqa umacharikusqa, llakirikusqa:

- Cumpa Tigre yanapariway ari, unkuykita mañariway, unkuykiwan wasiman chayasaq nisqa.
- Ya unkuyta mañaykusqayki nispa. Tigreqa unkunta Allqumantaq mañaykusqa.

Allquqa, Tigre unku churaykukuspa risqa, wasimanqa chayasaq. Atuqtaqa wayk'uchkaptá taripasqa. Cumpa Tigreta rikaytawanqa, Atuqqa sinchita mancharikusqa, kharkatista nisqa:

- Ay tío Tigre, Allqitua fosforoman kachamurqayki, kaypi uk umita kapuwasqa, chaywan kunan wayk'urkuchkarqani, nisqa Atuqqa.

Waliq.
Kunanqa ¡mikhunata
qaraway! Nisqa. Chaymanta
Atuqqa mikhunata qaraykusqa,
sumapta mikhuchisqa, phiritapis watqamanta
phirillasqataq nin,
- Ay tío Tigre cucharaykita aparimus, chaywan kay phirita qaywisqaq nisqa.
- ¡Imatá?!, makiykiwan qaywiy ál, nisqa Tigreqa.

Atuqqa ni imanay atispaqa, phuj, phuj, phuj nispa, phukurikun, phukurikun phiritaqa makinwan qaywisqa. Tigreqa phiritapis mikhuchillasqataq.

- Pachi Atuqsitu, may misk'ita mikhuykuniña, kunanqa ripusqa.

Atuqqa wasipiqa phiña karichkasqa, jinallapi Allquqa chayamusqa. Chaypiqa Atuqwan, Allquwan phiñanaykukusqanku nin, Atuqqa ajinata Allqituaqaq nisqa:

- Sonso Allqu, carajo, tío Tigreman fosforoman kachanasuykama, nuqa may sumaqa wayk'urikuspa mikhurikuni. Nisqa wapu, wapu Atuqqa. Allqituaq nisqa:
- Ay cumpa Atuq, qanmin sonsoqa kanki, nuqalla tío Tigremanta unku mañarikuspa jamurqani, phiri mankaykitapis makiykiwan qaywichirayki, carajo, nisqa.

Ajinallapi sinchimanta Allquwan, Atuqwan maqanaykukusqanku, sayk'unankukama. Chaymantapacha Atuqwan, Allquwan rikanakuyta mana atinkuchu.

Ferias en las comunidades • Ferias en las comunidades • Ferias en las comunidades • Ferias en las comunidades •

Feria Mizquepi abeja misk'imanata, (7 de abril, 2007)

"Señorita misk'i sumaq pulmonespaq"

Emilio Rosas, Viña Perdida chiqamanta: "Mizque provinciapi achikha producción tiyan. Misk'i (Mizque) sutin, misk'ipis tukay haya kan. Feriaman aparimuni lachiwana misk'ita, putiwana, ch'iru, hinchupa, señorita misk'i, abejas, yaju kallantaq. Kani presidente Asociación de Productores de miel. K'ho abeja misk'ita qullqichakani bs. 20-unay aswan karqa misk'ita, koman pisywan. Abeja uk colmenata tukuchin niwanku".

"Jampis misk'i ruwaq khuritusta wañuchillantaq"
"Wakin anchata monesta rupaichispa tukuchichkanku. Puqykimanta mana jampinallachu, wakinqa paputa, amista, tomatasta imaqa p'unchay jampinku, jinapiqa tukuy misk'i ruwaq qhuritusta wañuchinku. Ch'isin jampina kanman, Q'apay kapin manaña qhuritus chukuykunkuchi, jark'uta kanman tukuy misk'i ruwaq qhuritusta".



Feria Clizapi valle jumint'amanta (8 de abril, 2007)

"Jumint'apaq chuqlluta suq'ayku"

"Es fácil hacer la jumint'a", dijo Maribel Ortuño, "primero se ralla el choclo y después se muele en batan o en molino, de mano; después preparamos con manteca, azúcar, leche". *recalcó Maribel O.*

"Mankapi jumint'a misk'illataq"
Sinforiano Cruz Montaño: "Chuqlluta rantikuyku, chaymanta wakinta t'iqwayku, wakintataq suq'ayku. Chaymantalla chuqlluta rallayku, chantá maki molinopi qhiwikun, makiykiwan, chaymanta wakichiyku azucarwan, canela, anís, kachi ima; manteca chayman yaykullantaq, chaywan sumaq saborniyuq llusqin. Kan hornu jumint'a charolapi, suq'api ruwakullantaq, mankapi ruwakullantaq".



Feria Vacas comunadapi valle jumint'amanta (1 abril, 2007)

"Link'i t'uruwan oficiota yachakuyku"

Marcial Caballero nirqa, "Link'i t'urumanta ruwani uywakunata, chuwakunata, yurusta, mankasta. Kay ruwayta papasuy yachachiwaraq. Lomamanta link'i t'uruta apamuni, juq'u chay greda jalp'a, wasiykunan apayku, ch'akichiyku, chaymanta yakuvan chulluchispa saruyku, uk p'unchayta puqachiyku, q'ayantin qallarikapuyku ruwayta, kunan r u p h a y p i y u r a q s i t u m a n ch'akichisqaq, afinasaq, chantá pari hornoman kimsa phanipita (hora) c h a y a n - Cochabambaman apani, ranqhirasman suq'ini". "Nuqanchik jawa llagtasllata qullqichachkanchik, fierro chuwasata, vasosta rantispa, suyunchikpi imacha ruwakun chayta rantina, ajinapi allinchasun kawsayninchikta".

Amadeo Montaño Alcalde Vacamanta: "Vacas llagtitapi Sexta Feria Challwamanta ruwayku. Tawa qhuchakuna tiyapuwayku: Junt'utuyu, Azul Qhucha, Parco Qhucha, Pila W'u chaypi tiyan pejerrey challwa. Nawpata anchataq challwa tiyaq, kuno pisyachkan".



Añaskitu N° 33
P'anqawan Yapachikuy

conosur

Ñawpaqman

Revista rural bilingüe para la Nación Quechua

Febrero - 2003 D.L. 2 - 3 - 03 - 94 Bs 3.-
CONOSUR N° 101 ~ AÑO 20

“Trabajando nuestros pulmones hemos terminado”



*“Y este gobierno insensible nos mata”,
dijeron los marchistas.*