

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador
Área de Letras y Estudios Culturales

Maestría de Investigación en Estudios de la Cultura
Mención en Políticas Culturales

Sawuñan aruxa: Aymar amtawinaka, aymar lurawinaka, aymar sami arutaki

Prácticas comunicativas culturales para el reconocimiento y uso lingüístico del aymara

Paola Cecilia Nina Valda

Tutor: Wankar Ariruma Kowii Maldonado

Quito, 2020



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Paola Cecilia Nina Valda, autora de la tesis intitulada *Sawuñan aruxa: Aymar amtawinaka aymar lurawinaka, aymar sami arutaki. Prácticas comunicativas culturales para el reconocimiento y uso lingüístico del aymara*, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para obtención del título de magíster en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Quito, 28 de abril de 2020

Firma:

Resumen

Esta investigación —con tintes autobiográficos e historias de vida — pretende *sawuñan aruxa*/tejer la lengua describiendo una otra dimensión comunicativa de las prácticas culturales e iniciar con ello procesos de reconocimiento y uso lingüístico del aymara. Tales *aymar lurawinaka*/prácticas aymaras propician momentos de comunicación que conservan los *aymar amtawinaka*/recuerdos de cosas aprendidas, memorias aymaras; para después *aymar sami arutaki*/hablar con placer, con gusto y alegría la lengua aymara. Son dos los *sawurinaka*/tejedores o sujetos de estudio: *la warmi*/mujer en su territorio-cuerpo y las *imillanakamp yukallanaka*/niñas y niños en su espacio-escuela. Los tiempos que complementan este *pacha*/espacio-tiempo son el pasado y el presente.

En un primer capítulo se sitúa el estudio con la acción de *Ayatatayañani*/Colocar el telar, ubicando así un lugar propio de enunciación. Se muestra un recorrido histórico frente a un camino de memoria, se presenta junto a ellos la concepción de tiempo-espacio elegido para el proceso de análisis y se exponen las sabidurías y metodologías a ser empleadas en la investigación. Un segundo capítulo se encarga de *Amuyañanakaxa qapuñani*/Hilar los pensamientos, analizando y torcelando dos grandes madejas de fibra. Uno más grande que muestra el contexto macro sociolingüístico de la lengua y otro mediano que hila la situación micro sociolingüística. Se observan por un lado de manera general las diversas políticas de planificación junto a fenómenos y actitudes lingüísticas hacia el aymara; contraponiéndose y al mismo tiempo complementándose con puntualizaciones dentro de comunidades del habla, repertorios lingüísticos y hechos comunicativos de los tejedores sujetos de estudio. A fin de — aparentemente— terminar, el tercer capítulo muestra en realidad el inicio para *Sawuntañan aruxa*/Empezar a tejer la lengua, el idioma, la palabra. Se describen las prácticas comunicativas culturales de los sujetos de investigación y se formula una propuesta de reconocimiento y uso lingüístico del aymara.

Al tejer esta investigación se busca cuestionar el urdido de otras tradicionales propuestas, transgredir el hilado con una otra rueca de sabidurías insurgentes y plantear una trama que libere de temores a la lengua. Su propósito es compartir experiencias y así posibilitar a sus *sawurinaka*/tejedoras hacer uso de su lengua con dicha, con libertad y alegría.

Palabras clave: Lenguas originarias, lenguas indígenas, lengua aymara, tejer la lengua, sociolingüística, prácticas comunicativas, uso lingüístico

Mama awichanakajataki/Para mis bisabuelas: Damiana y Valentina

Awichanakajataki/ Para mis abuelas: Rebeca y Candelaria

Ch'ama muxsa mamajataki/ Para mi fuerte y dulce mamá: Lupe Isabel

Ch'ama jark'iri tatajataki/Para mi fuerte y protector papá: Pedro Pablo

y...

Mayiri munañajataki/Para mi primer amor: Ilse Nataly

T'akuyiri umaxataki/ Para el agua que me calma: José Miguel

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo <i>mayiri</i> /primero: <i>Ayatatayañani</i> /Colocar el telar.....	19
1. <i>Ankajata:Ch'usäna</i> /Desde afuera: Estar ausente.....	19
1.1 Recorrido histórico de la lengua y cultura aymara.....	20
2. <i>Pachamp yacha yatiwinaka</i> / Tiempo-espacio y sabidurías otras.....	24
2.1 Pacha andino.....	24
2.2 Sabidurías otras.....	28
3. <i>Manqhata:Akankaña</i> /Desde adentro: Estar aquí	36
3.1 Pacha mujer.....	36
3.2 Pacha niñas-niños.....	44
Capítulo <i>payiri</i> /segundo: <i>Amuyañanakaxa qapuñani</i> /Hilar los pensamientos.....	51
1. <i>Jach'a jañixa</i> /La madeja grande.....	51
1.1 Situación sociolingüística del aymara.....	51
1.2 Políticas y planificación lingüística del aymara.....	54
1.3 Diglosia, bilingüismo y actitud lingüística.....	62
2. <i>Jisk'a jañixa</i> /La madeja pequeña.....	65
2.1 Reconocimiento y uso lingüístico.....	66
2.2 Hecho comunicativo.....	80
2.2.1 Práctica comunicativa cultural.....	81
Capítulo <i>quimsiri</i> /tercero: <i>Sawuntañan aruxa</i> /Empezar a tejer la lengua.....	83
1. <i>¿Kunatsa janiw aruskipxañani?</i> / ¿Por qué no hablamos?.....	84
2. <i>Aymar amtawinaka</i> /Memorias aymaras.....	94
3. <i>Aymar lurawinaka</i> /Prácticas aymaras.....	96
4. <i>Aymar sami arutaki</i> /Para hablar con placer, con gusto el aymara.....	104
Conclusiones.....	109
Lista de referencias.....	113
Anexos.....	123

Figuras

- Figura 1. *Sawuri Damiana. Chusi Damianankiwa/Tejedora Damiana. Frazada de Oveja de Damiana. Elaborado en 1990. Telar de suelo.....* 17
- Figura 2. *Sawuri Nina Valda. Carta Paolankiwa Damianataki/ Tejedora Nina Valda. Carta de Paola para Damiana. Elaborado en 2019.....*107

Introducción

¿Por qué tejer la lengua? Alguna vez imaginé, que cuando mi mamá y mi papá hablaban aymara entre ellos, parecían dos hábiles malabaristas que se pasaban de un lado al otro unas coloridas madejas de un especial hilo, madejas de la lengua. Eran grandes y abultadas, algunas estaban bien envueltas y otras al contrario se deshacían en el vaivén. Pasaban por las manos de ella, luego pasaban por las manos de él, y yo, ni tan lejos ni tan cerca, podía ver la destreza que ambos tenían al no dejar caer ninguna. En medio de ese revoleo de tamaños y colores, sin darse cuenta y al parecer sin querer, dejaban caer unos diminutos pedazos de hilos, pedazos en forma de palabras. Curiosa me acercaba a recogerlos y empezaba a formar mis propios pequeños ovillos. Recolecté bastantes y los guardé mucho tiempo sin saber qué haría después con ellos. Ahora *Akapachana ayatatayañani*/Colocar el telar en este lugar, en este momento me obliga a sacar esas madejitas de su escondite. Al menos ya sé qué hacer: tejer.

No sería la primera vez que se siente la vida misma como un tejido, específicamente uno andino. De todos modos y aún a sabiendas de no ser tan innovador, intentaré tejer esas madejas guardadas con otros tantos hilos de pensamientos. ¿Qué cuántas veces tejí? Sólo un par y no precisamente en telar. Pero fibras, hilos, lanas, rucas, *illawas*¹, ganchos, palillos me han rodeado desde siempre. Recorro entonces al espesor de mis memorias y recuerdo que el tejido, el hilado, el telar han estado en las manos y genética de mis bisabuelas, abuelas, madre y tías:

Son cuatro las tejedoras más importantes. La abuela Damiana -en realidad mi bisabuela-, es la tejedora mayor. Cuando nací me tejó una frazada de lana de oveja que lleva mi nombre y mi fecha de nacimiento. También me tejó algunos pares de polainas y otros tantos de medias de lanas de oveja, picosas pero calientes de verdad. La abuela Valentina -en realidad mi otra bisabuela- se la pasaba torcelando la fibra de vicuña con una rueca y media tutuma. Hilaba con agilidad, ya sea sentada en las gradas o caminando por el patio. La mamá Rebeca -en realidad mi abuela- me tejía con palillo chompas, gorros y chalinas. Cuan cómplice, tejía para mí inútiles chambritas que me pedían en el colegio. Sí, trampa hacíamos. La mamá Candy -en realidad mi otra abuela- tejía con firmeza y cuidado las tan costosas mantas de vicuña para vender. Sé que no me dejaba tocarlas por miedo a que las ensucie (NinaValda 2019, historia de vida A17; ver anexos).

En fin, quizá por eso siento la necesidad de tejer. Aunque por ahora y por esta vez, solo con letras y palabras lo pueda hacer. Como en todo, y desde ya, recorro a la memoria: Hace tres años –el 2016– en Bolivia, formaba parte de un proyecto sobre educación, radio y lenguas originarias. Junto a un equipo de trabajo debíamos producir programas de radio para enseñar la lengua aymara a *imillanakamp yukallanaka*/niñas y niños de 10 a 14 años del área urbana de

¹ Liso, pieza del telar que divide los hilos de la urdiembre para que pase la trama.

la ciudad de La Paz y El Alto. Antes de producir cualquier material conversamos con los destinatarios a modo de realizar un diagnóstico y esto fue lo que nos respondieron: – ¿Pero para qué voy a aprender aymara? ¿Para qué me va a servir? ¿Con quién voy a hablar?–. Tristes y con pesimismo, consultamos también a sus maestras y maestros y esto fue lo que nos dijeron: –son los mismos padres de familia (haciendo referencia de madres, padres y/o tutores) los que no quieren que sus hijos aprendan aymara. Nos reclaman diciendo ‘¿Por qué les hacen perder el tiempo a nuestros hijos? Enseñenles matemática, física, inglés’–. Las respuestas nos dejaron pensativos y preocupados. Sabíamos del mayúsculo problema de la vulnerabilidad lingüística y a decir verdad no nos sorprendían tanto sus respuestas, pero, escuchar en primera persona que poco o nada les interesaba aquello tanto a niños, como a maestros y familiares, era un problema neurálgico para el proyecto.

Sin embargo, esa preocupación no solo era laboral, sino también calaba muy fuerte en lo personal. Comencé a dialogarme y preguntarme: mi papá habla aymara, mi mamá habla, lee y escribe en aymara, mis abuelas hablan aymara, siempre escuché a mi familia hablar aymara. Si bien desde siempre había estado rodeada de aymara hablantes, aunque no necesariamente se dirigían a mí en dicha lengua, ¿Por qué yo no sabía hablarlo? ¿Por qué nunca aprendí? ¿Por qué nunca me enseñaron? Para variar, tanto lengua como prácticas aymaras jamás me fueron ajenas, siempre participé de todas las *waxt'as*², los agostos nunca me faltaba una *koal*/mesa de ofrenda, *ch'allaba*³ mis bicicletas y demás bienes; entonces ¿Por qué no la hablaba? Luego, se apoderaba de mí un sentimiento de culpa: la lengua aymara había pasado por todas mis anteriores generaciones, mis bisabuelas, abuelas, padres, tíos, y, en mí se acababa ese tránsito. Cuando les pregunté a mi mamá y a mi papá por qué no la había aprendido, sólo me respondieron: – ¡Era que te enseñemos! ¿No?–. Puedo asegurar que el cúmulo de esos momentos de curiosidad, frustración, dolor, fueron necesarios para decidir caminar por estos senderos.

Tiempo después —a finales del 2017— el Ecuador me daba cobijo a cambio de estudiar. Desde el inicio sabía que debía dedicarme al tema de lenguas originarias y educación, más aún con la previa experiencia en el trabajo. Al principio planeaba investigar únicamente sobre las lenguas en espacios de educación formal, o sea en escuelas. Entonces presenté un plan de tesis orientado a indagar si el nuevo modelo educativo en Bolivia contribuía a un

² *Waxt'a* o *Luqta* es una ofrenda también conocida como mesa, que se realiza en el mundo andino como homenaje a la Pachamama o Madre Tierra “la mesa compuesta por hierbas aromáticas, especias, incienso y dulces” (Balderrama 2012).

³ *Ch'alla* consiste en el acto de regar la tierra u otro bien con alcohol u otros elementos simbólicos. Se para agradecer o pedir permiso a la madre tierra.

proceso de revitalización lingüística. Para esa tarea iba a identificar las orientaciones metodológicas en los currículos y posteriormente las evaluaría a través de entrevistas personales a niñas estudiantes. Pero, no fue hasta el trabajo de campo que me di cuenta que debía tomar otro sendero. Fueron dos los sucesos las causas para pensar en un giro inmediato. El primero fue luego de que en busca de información y material institucional, funcionarios públicos del Ministerio de Educación cuestionaran de manera violenta y discriminatoria mi lengua e identidad. Apelaban que, si no era aymara y no dominaba el idioma, no debía realizar esa investigación. El segundo fue durante la etapa de entrevistas con ls niñas quienes de manera cálida y alegre hicieron que me escuche a mí misma a través de sus relatos. Escuché entonces a esa niña que escondía dentro y, que al igual que ellas y ellos, oía —oíamos— casi a diario el aymara en diferentes diálogos, prácticas y conversaciones; pero, no lo hablábamos. Estos momentos me hicieron notar que lengua, cultura e identidad tenían un papel protagónico, sino ¿Por qué se me cuestiona la identidad? ¿Por qué si nuestras madres y padres hablaban la lengua, nosotros no? ¿Por qué si conocíamos tantas prácticas culturales aymaras, no hablábamos la lengua?

Tras mi notable interés por las prácticas culturales, su vínculo con la lengua, y las memorias comunes entre ls niñas y yo; redefino los nuevos campos, disciplinas, perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación. Primero, el proceso de reflexión de estas prácticas culturales no solo podría ser vistas antropológica o etnográficamente, describiendo sus participantes, elementos y usos; sino que se trataban principalmente de una práctica de comunicación, desarrollada además de forma bilingüe. Por tanto, decido trabajar no sólo con áreas como la educación, sociología, lingüística o antropología, sino también con el campo de la comunicación; formulando así las prácticas comunicativas culturales (Herrera 2015). Segundo, tras fijar mi atención más que todo en las historias de personas que cobijan o cobijarían la lengua —niñas, niños y yo —, que en la misma lengua en sí, me obligo a reflexionar en un proceso de reconocimiento lingüístico personal para un posterior uso de la lengua. Tercero, ya que había iniciado un proceso de regresión como consecuencia de las entrevistas a ls niñas, opto por mirar el pasado —mi pasado— como proceso metodológico; dejando de hacer un análisis de documentos poco sinceros y pasando a buscar y comprender las causas del porqué mi yo niña, joven, mujer, no había aprendido a hablar el idioma aymara. Por tanto, sin eliminar las conversaciones con ellos, pero sí la distancia que sugieren haya entre investigador e investigado, decido situarme en mi investigación y pasar a ser también un sujeto de estudio más (Hernández 2011).

A pesar de estas iniciales desobediencias, los desacatos continuarían. Las perspectivas teóricas y metodológicas también serían blanco de transgresiones, pues gritaba la necesidad de hacer un estudio que sea un espacio de conocimiento crítico, político y transdisciplinar. Para empezar, el hablar de memorias personales configuraría que el pacha/tiempo-espacio de esta investigación no sería una flecha recta dirigiéndose hacia adelante como meta al futuro, sino sería un zigzag o un espiral constante en el que fluctúan los territorios y espacios del pasado y el presente; tal como el *qhipnayra uñtasis sarnaqapxañani*/mirando atrás y adelante podemos caminar en el presente (Ajata 2014, Rivera 2019). Pensar en este tiempo-espacio desobediente, me permitieron legitimar los pachas a ser estudiados y las fuentes de saberes y conocimientos de cada uno de ellos. Por un lado se hace el estudio en mi territorio-cuerpo-mujer sostenido por relatos personales de vida, cartas de mi madre y padre y por diálogos con mis abuelas; y por el otro lado se estudia también el espacio-escuela-niñas y niños guiado por entrevistas personales dentro de cada unidad educativa —U.E. José Manuel Pando y U.E. República Argentina.

Al mismo tiempo las categorías y conceptos teóricos habituales estarían a la par con la teoría enraizada-encarnada que “tiene su raíz en la experiencia, que no niega la historia propia ni la genealogía propia para la comprensión del mundo y concibe el saber como algo que porta todo ser humano” (Rivera 2008). Para enraizar y encarnar esta propuesta era necesario un acuerpamiento como acción personal y política de mi ser violentado y cuestionado sobre mi identidad y lengua, generando no sólo una ubicación dentro de mi investigación, sino proveyendo también “cercanía conmigo y nuevas fuerzas para recuperar la alegría sin perder la indignación” (Cabnal 2017, 4). No obstante, reconociendo que estos conocimientos y pensamientos otros no son producto de una introspección netamente individual sino el resultado de un cúmulo de aprendizajes previos, me abrazo de la femealogía de mis ancestras como “planteamiento de la elaboración de una memoria histórica de las mujeres de mi familia como una condición necesaria para construir una identidad política que sustente mi acción política” (Monzón 2014, 11), en este caso reconocer y usar mi lengua aymara.

El resultado de todas estas redefiniciones se imprimió en forma de pregunta central de investigación: ¿Cómo estas prácticas comunicativas culturales podrían iniciar un proceso de reconocimiento y uso lingüístico? Así el objetivo principal se concentró en identificar esas prácticas comunicativas culturales a quienes denomino *aymar lurawinaka*, activados a través de la memoria, los *aymar amtawinaka*, / recuerdos y prácticas de cosas aprendidas, memorias aymararas; y describir cómo posibilitarían un proceso de reconocimiento y uso lingüística como una decisión personal, al cual denomino *aymar sami arutaki* / para hablar con alegría, con gusto, con dicha la lengua aymara.

El camino a esta atrevida y desobediente propuesta se ha realizado por tramos. Comienzo con un necesario capítulo primero donde sitúo el estudio con la acción de *Ayatatañani*/colocar el telar. Continúo en el segundo capítulo dedicándome a *Amuyañanakaxa qapuñani*/Hilar los pensamientos. Termino con un intento de *Sawuntañan aruxa*/empezar a tejer la palabra, la lengua, la voz aymara. Como *yapa*⁴ y alegre de ir consolidando mi proceso de uso lingüístico en la escritura, derramo palabras aymaras que se salpican a lo largo de todo el texto.



Figura 1. *Sawuri Damiana. Chusi Damianankiwa*/ Tejedora Damiana. Frazada de Oveja de Damiana. Elaborado en 1990.

⁴ Yapa (adj.) Aditamento, añadidura, adición

Capítulo *mäyiri*/primero

Ayatatayañani /Colocar el telar

El propósito de esta primera parte es *ayatatayañani*/colocar el telar. Para ello es necesario ubicarme, situarme en un determinado *Pacha*/tiempo-espacio que es como fijar a la tierra las estacas bases para el telar. Diversos tipos de pensamiento han intentado comprender a estos dos –tiempo/espacio. Por un lado, ciencias como las matemáticas o la física han catalogado los estudios de la teoría de la relatividad como uno de los avances más importantes del siglo XX. Por un otro lado y más allá de la ciencia, el pensamiento andino siente el *pacha* como una unidad interconectada en la que se mueve todo ser que vive y habita. Para colocar el telar y comenzar con este tejido de la lengua, atravieso ambas concepciones.

Inicio *Ankajata*/Desde afuera mostrando un recorrido histórico general de la lengua y la cultura aymara. Trayecto del cual no necesariamente formo parte activa, dejando en claro el *Ch'usäna*/Estar ausente. Continúo presentando el *Pachamp yacha yatiwinaka*/Tiempo-espacio y sabidurías otras que dirigen todos los pasos, movimientos y procedimientos metodológicos que guían el tejido. Termino esta primera parte *Manqhata*/Desde adentro presentando a los sujetos en este acto de tejer: a la *warmi*/mujer en su territorio-cuerpo y a las *imillanakamp yukallanaka*/ niñas y niños en su espacio-escuela. Caminos en los que resalta su presencia, posicionando el *Akankaña*: *Estar aquí*.

1. Ankajata: *Ch'usäñ pachana*/Desde afuera: Ausentes en tiempo-espacio

Un lado de la historia, la judeocristiana, concibe el tiempo de forma lineal y el espacio de forma aislada⁵. Hay una característica importante en esta construcción: la irreversibilidad, es decir, que futuro y pasado, sobre el eje del presente, muestran entre sí una neta asimetría. El

⁵ La concepción lineal del tiempo es el fundamento base del pensamiento occidental, “el mundo nace de una génesis y se encamina hacia un juicio final” (Bouysse-Cassagne 1987, 17). Su raíz, el concepto judeocristiano basado en la Biblia, contempla un principio, el acto de creación por Dios, y un final del tiempo, el fin del mundo. Para San Agustín, máximo pensador del cristianismo, durante la edad media y el renacimiento -periodizaciones también eurocéntricas-, Dios es el creador de todo lo que existe en el tiempo, y también del tiempo mismo. Considera que el tiempo consiste en “pasar desde un pasado, que ya no existe, a un presente cuyo ser consiste en pasar al futuro, que todavía no es” (XI, c.14, 17). El nacimiento de su hijo, Jesucristo, marca también un hito en la medición del tiempo, quedando los sucesos divididos en un antes (aC.) y un después (dC.) de él. Posteriormente, para coincidir con esta forma de ver el tiempo, se dibujó una imagen: la flecha del tiempo (Eddington 1927). Como concepto se refiere a la dirección que la misma saeta indica y que avanza sin interrupción desde el pasado, pasando por el presente y continuando hasta el futuro. Esta visión cristiana se combina a su vez con una mirada jerarquizada del espacio, que en este caso son tres: “el cielo está encima de la tierra, el infierno abajo y ambos son posteriores a la vida terrenal” (Bouysse-Cassagne 1987, 17). Estos tres espacios además están absolutamente diferenciados y disociados.

pasado es inmutable y no se puede volver a él. Lo mismo ocurre con el espacio pues el lugar del pasado para el pensamiento occidental está atrás y el lugar del futuro adelante. Esta localización llegó a su máximo esplendor por ejemplo con la modernidad y su teoría del progreso. Para ellas el tiempo es vital pues el desarrollo está siempre adelante y el capitalismo también, puedo sumar a estas últimas el progreso industrial, el progreso del saber, y la frase “el tiempo es oro”.

Ahora bien, este lado de la historia muestra el inicio de la vida de nuestros pueblos y sus personas con un suceso nada grato: la opresión de la conquista. La era de los ‘descubrimientos’, colonización y expansión europea, trató de extirpar, suprimir y reemplazar toda práctica ya existente. Desde entonces se ha configurado toda forma de pensar y sentir, particularmente lo que se refiere a espacialidad y temporalidad. Bajo este criterio considero necesario recordar el paso por dicha línea histórica y complementarla después con otra historia, una propia.

1.1 Recorrido histórico

Dentro de lo que se conoce como los estudios de la historia, pretendo conocer el origen de lo aymara como lengua y como pueblo. Una pista del origen de esta lengua nos la brinda la etimología. La palabra aymara derivaría de tres palabras compuestas: 1) "jaya", lejano, antiguo, antepasado; 2) "mara", año, años; 3) "aru", voz, lenguaje, hablar. Por lo que "jaya mara aru", o simplemente "aymara", significaría "lenguaje de los antepasados" (Layme 2003, 38). Una referencia importante es la investigación realizada por Martha Hardman titulada *¿De dónde vino el Jaqaru?* (1978). En él se hablan sobre sus lenguas hermanas kawki y jaqaru. Se trata de tres hermanas de la que ella denomina proto-jaqi fechado desde el 400 dC. (Hardman 1976).

Pero todavía más ‘atrás’, la historia maneja también la teoría de que la lengua aymara ya se hablaba en la cultura Tiahuanaco (1580 aC -1187 dC). “Fue multiétnico y plurilingüe porque allí se hablaba aymara, quechua, uru y puquina, pero el primero de estos idiomas fue el dominante” (Montaño 2013, 13). Desde entonces surge la expansión de esta lengua en los tiempos prehispánicos, dejando una herencia cultural y lingüística a los posteriores habitantes del Cuzco⁶. Para 1438 dC. el imperio inca se erigía en el Abya Yala. El imperio del Tahuantinsuyo también “era plurilingüe y pluridialectal, las lenguas más usadas además del

⁶ Del cual también se dice que el origen de su nombre es aymara: “Qosqo es un término aymara. Eso está bien probado. Aún está en algunos dialectos aimara y significa lechuza. ¿Por qué? La respuesta la tienen los cronistas del siglo XVI: uno de los hermanos Ayar se convierte en lechuza y vuela al Coricancha para tomar posesión y se petrifica. Desde entonces, el sitio se llama ‘Piedra donde se posó la lechuza’” (Cerrón Palomino 2008).

quechua eran el aymara y el puquina” (Rodríguez 2017). Aunque por otro lado, también se sostiene la idea de que el aymara pudo haber sido la lengua de los primeros incas (Forbes 1870, Middendorf 1891-1959, Uhle 1969 [1910] Torero 1994, 1998 y Cerrón Palomino 2008). Posteriormente –durante la colonización religiosa–, el aymara era parte de las llamadas lenguas generales (Garcés 2005). Estas se caracterizaban principalmente por hallarse extendidas en vastos territorios, por ser de uso generalizado entre la élites gobernantes -aunque no fueran necesariamente habladas por el grueso de la población- y por eso mismo podían tener carácter de segunda lengua (Cerrón Palomino 1995, 60). A parte del quechua, entre las lenguas mayores del contexto colonial andino se encontraban también el aimara, el puquina y el chibcha (Garcés 2005).

Existe un recorrido histórico previo al pueblo aymara, quienes aparecen después de la decadencia de Tiwanaku imperial y no se sabe exactamente su origen anterior a ella⁷. Hacia el siglo XVIII los aymaras aparecen ya organizados en diferentes estados regionales o señoríos o reinos. Los principales estados regionales existentes antes de la expansión incaica a la zona aymara fueron: Lupaqa, Pacajes, Karanka, Confederación Charka (Choque 2011, T. Bouysse-Cassagne 2017, Salles 2016). Como comunidad, los aymaras viven dos conquistas: la inca y la española. La conquista inca comienza con el Inca Pachakuti (Inka Yupanqui). No obstante, esta conquista inicial no duró mucho tiempo ya que después de todas las victorias y una vez habiendo retornado al Cuzco, los pueblos sometidos volvían a su situación independiente. O sea, no los gobernaron, hasta la posesión de los Incas en Copacabana (Qupaqhawana). La conquista española se produjo poco después de la toma del Cusco, tomándola como su sede. Una comisión enviada a un reconocimiento del territorio causó el enfrentamiento donde Lupaqa y Pacajes fueron sometidos en el río Desaguadero, resistiendo hasta las últimas consecuencias. Esta resistencia fuera de la zona aymara duró 40 años, después en 1535 Diego de Almagro y sus hombres pasaron por Qullasuyu y en 1538 casi toda la región aymara estaba dominada (Choque 2011).

Posteriormente, una de estas primeras conexiones establecidas de la lengua aymara - conocido también como jaqi aru- es la nominación que sirvió a Polo de Ondegardo en 1559 para reconocer a los ‘indios’ que hablaban esa lengua: los aymaras o aymaraes (Tintaya 2007, 2). El nombre del idioma se establece de tal manera que en 1612 se materializa el primer

⁷ Según cronistas españoles y documentos del siglo XVI, los aymaras de entonces vinieron del sur (Cuquimbo y Copiapo) a poblar el actual espacio aymara (...) lo que quiere decir que esta cultura se desplazó desde el Sur hacia el Norte destruyendo pueblos existentes, avanzando después hasta Cuzco y Wari. (Choque 2003, 17).

vocabulario de la lengua aymara de Ludovico Bertonio -considerado primer estudioso lingüista del aymara-, un paso importante pues la lengua oral había sido transcrita en grafemas occidentales convencionales⁸. Tras la identificación de la lengua y de sus hablantes -en búsqueda de la liberación de estos frente al yugo impuesto por las fuerzas coloniales españolas-, en 1781 Bartolina Sisa y Julián Apaza Nina -Túpac Katari- encabezaron el más importante levantamiento de la región aymara; tal acto la condenó a ella a la horca y a él al descuartizamiento. Sus muertes fueron la semilla de posteriores rebeliones y revoluciones independentistas (Reynaga 1969, Mamani, Choque y Delgado 2010). Para 1816 se redactaría la Declaración de independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, para lo cual Vicente Pazos Kanki redactaría una versión en aymara. El inicio de la vida independiente y republicana del país en 1825 cerraría esta etapa determinante por la nueva división política establecida, ya que la concentración aymara se repartió entre los estados soberanos, y donde habitaba la mayor parte de la población aymara, correspondió a Bolivia (Albó 2000,46).

El paso a la vida republicana no significó cambios para la condición de los ahora llamados indígenas: los aymara pasarían a ser de indios tributarios a indígenas contribuyentes (Larson 2002). Este neocolonialismo de las élites criollas se perpetuaría hasta 1850 donde la abolición del tributo provocaría la usurpación de tierras y su asignación de las mismas al estado. Estos atropellos darían inicio a conocidas rebeliones aymaras como la de Jesús de Machaca en 1890 (Choque, Ticona y Albó 1992, Ticona 2016) y el levantamiento de Pablo Zarate Willca en 1899 (Gisbert 1999, Ticona 2004, Choque 2017), originando la idea de instauración de la ‘república india’. Años más tarde se reconoce un periodo multiculturalista, donde se buscaría una ‘identidad nacional’ entre 1900 a 1980 donde lo ‘indio’ aparecería como problema; pensadores y literatos como Alcides Arguedas y Franz Tamayo configurarían la identidad desde la literatura en obras como Pueblo enfermo (1909), Raza de Bronce (1919), Creación de la pedagogía nacional (1910,1975), entre otras (Larson 2007, Godoy 2019). La Guerra del Chaco en 1932 mostraría la sociedad segmentada en todos aquellos que habían asistido como soldados, la mayoría de ellos indígenas-campesinos. Mientras que de modo invisible se creaba la Escuela Ayllu de Warisata desde 1930 marcando la década con la implementación del modelo de educación bilingüe: aymara-castellano. Duraría poco pues conservacionistas obligan a cerrarla en 1939 (Pérez 1962, Salazar 2004, Mejía 2018). El nacimiento del indigenismo como una supuesta ideología

⁸ Los fines de tal aprendizaje y apropiación lingüística fueron íntegramente evangelizadores: “A fin de no descuidar la obra misional y ante la necesidad de ofrecer una formación doctrinal consistente y dotarles de una fuerte vida espiritual y moral a los futuros misioneros jesuitas, la Compañía de Jesús creó el Seminario de Lenguas en Juli (en 1586). En él, explica Meiklejohn, los misioneros jesuitas aprendían principalmente la lengua Aymara, ya que la práctica demostró la inutilidad de aprender las lenguas quechua y Puquina” (Bertonio 1988,205).

a favor de los ‘indígenas aymaras’ toma fuerza entre 1940-1960. Para la Revolución de 1952, el indígena sería territorializado y llamado ‘campesino’; con ella se dio paso a un desplazamiento de clases resultando la Reforma Agraria y el Voto Universal (Ovando 1979, Irigoyen 2009, Mendieta 2015). Sin embargo para 1970 la asignación del ‘indígena-campesino’ también quebrará como ideología y como política; dando paso al surgimiento del indianismo de la mano de intelectuales aymaras como Fausto Reinaga y Raymundo Tambo como contra respuesta revolucionaria al indigenismo hasta los 80 (Reynaga 1970, Linera 2008, Ticona 2013). Este ingreso al modelo neoliberal buscaba una identidad nacional mestiza impregnada incluso en la educación con la Ley 1665 de la Reforma Educativa con la instauración de la educación intercultural bilingüe hacia mediados de los 90. Esta homogeneización forzada y la idea de seguir órdenes externas no se resquebraja sino hasta el 2003 donde la población aymara de El Alto protagoniza la Guerra del Gas (Mamani 2004, Stefanoni 2007, Choque 2014).

En 2006 se instaura el paradigma plurinacional. Dos hechos caracterizan el inicio este periodo: la posesión de un presidente indígena aymara y la instauración de una Asamblea Constituyente nacional para la redacción de una nueva constitución. En ella y tras su aprobación se reconoce una composición plural del pueblo boliviano además de 36 lenguas indígenas oficiales (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2009, Art. 2 y 5). El concepto de descolonización intenta construir una población más participativa, a pesar de notar en su estructura raíces coloniales. La educación conmemorará a Elizardo Pérez y Avelino Siñani, fundadores de la Escuela Ayllu de Warisata, presentando una nueva ley educativa con su nombre en 2012. A partir de ella, y según uno de sus principios busca “fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien” (Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani- Elizardo Pérez 2010, Art. 4). El mismo año, la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas –que profundizaré y analizaré con más detalle en el capítulo dos– indicará el uso de al menos dos lenguas oficiales -castellano y otra originaria- de acuerdo al principio de territorialidad convenido: “La administración pública y entidades privadas de servicio público, en la contratación de su personal, deberán ponderar el conocimiento de los idiomas oficiales de acuerdo al principio de territorialidad” (Ley General N° 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas 2012, Art. 21). Para terminar de una vez el recorrido por esta flecha histórica, en 2019 durante el lanzamiento del Año Internacional de las

Lenguas Indígenas, el presidente del país saludó en aymara durante su intervención en la sede de la Asamblea General de la ONU⁹.

2. *Pachamp yacha yatíwinaka*/Tiempo-espacio y sabidurías otras

2.1 *Pacha*/Tiempo-espacio andino

A pesar de que tal linealidad continuaba atravesándome, había otros sentires que bailaban fuera de ella. Mi sentir del *Pacha*/Tiempo-espacio andino había quedado oculto, guardado e intacto.

Vino a mi mente un encargo importante: —Cuando camines, vas a mirar siempre atrás-adelante. No vas a estar musparando en la calle— [...] sentí que el cómo, o sea, la forma en la que me pedían que camine mirando atrás-adelante no era casual. No creía que quizá hubo una coordinación previa entre mis abuelas y mi papá para que los tres me lo digan de la misma forma, ‘atrás-adelante’, pues desde muy niña lo recuerdo así. [...] Al final, lo hicimos, y en cada dos pasos que avanzaba escuchaba esa voz mental: —vas a caminar mirando atrás-adelante siempre— y cada tercer paso volteaba atrás. (Nina Valda 2019, historia de vida A18; ver anexos).

Para empezar y ordenar ideas me refiero a lo andino¹⁰ como una categoría espacial y temporal, ubicada en un ámbito geográfico, topográfico e historiográfico. Se trata de la visión parida desde la cadena montañosa del Abya Yala hace unos 5527 años hasta hoy, donde se continúa tejiendo. “Los pueblos andinos conciben al tiempo-espacio como una unidad donde el tiempo es cíclico (curvo) y elástico o relativo” (Montes 1984, 30) lo que hace que el espacio esté siempre interconectado.

La racionalidad andina (Estermann 1998) se basa en el símbolo, por tanto el *Pacha* “abarca una gama muy amplia de significados (...) es evidente que incluye la noción de totalidad y abundancia” (Bouysse-Cassagne 1987 18). Dentro de esta forma de razón, distinta a la anterior, los aymara hemos mantenido camuflado el concepto de *pacha*. Este “engloba simultáneamente las nociones de tiempo, espacio y totalidad. Así, *pacha* denota la totalidad e integridad de una cosa y la probabilidad de que algo ocurra” (Cotari 1978, 255). Los aymaras no pensamos únicamente en un movimiento lineal, sino en una serie de edades, llamadas también *pacha*. Este vocablo quechua-aymara es una palabra panandina y polisémica, de un

⁹ “*Aski urukipanaya jilanaka, kullakanaka, kullakitanaka. Mä jach’a uruntari. Uyarishma taqhi chumampi, suma chuymampi jumanakarú, taqpacha markanakaru. ¡Jallalla pueblos indígenas!!* Buen día hermanos, hermanas, hermanitas. Un gran día hoy. Escuchamos con todo el corazón, con buen corazón a ustedes, a todos los pueblos. ¡Que vivan los pueblos indígenas!”

¹⁰ “En la actualidad los Andes (o la región andina) se extienden desde Venezuela, por Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia hasta las partes norteñas de Argentina y Chile” (Estermann 1998, 51).

significado muy profundo y amplio. Pacha significa el universo ordenado en categorías espacio-temporales, pero no simplemente como algo físico y astronómico, sino que:

Es ‘lo que es’, el todo existente en el universo, la realidad. Es una expresión más allá de la bifurcación entre lo visible y lo invisible, lo material e inmaterial, lo terrenal y lo celestial, lo profano y sagrado, lo exterior e interior. Contiene como significado tanto la temporalidad, como la espacialidad: lo que es de una u otra manera está en el tiempo y ocupa un lugar (topos). Esto compete a los ‘entes’ espirituales (espíritus, almas, Dios). Pacha es la base común de los distintos estratos de la realidad [...] sin embargo, no se trata de mundos o estratos totalmente distintos, sino de aspectos o espacios de una misma realidad (pacha) interrelacionada (Estermann 1998, 145).

Pacha entonces es cosmos y es ser, hace sólo uno tiempo-espacio y se puede volver a él porque en realidad nunca es externo de él¹¹. “El escenario donde se vive, se lucha o se teje la vida [...] es el Pacha [...] es todo lo que es y en donde palpita el kawsay, la vida” (Guerrero 2012, 218). Esta imagen considera el mismo como cíclico o circular¹², produciéndose una repetición incesante de edades y de entes, de nacimiento y extinción. Esta forma de ver, de mirar diacrónicamente (Saussure 1916) los sucesos, fenómenos y procesos, permite observar “como todos los hechos y problemáticas están atravesados por la historia, están social e históricamente situados” (Guerrero 2012, 219). Sólo así se puede empezar a mirar en el universo la existencia de otro tipo de temporalidades ajenas a las convenciones dominantes.

Temporalidades cíclicas, espirales, que tienen otra visión del tiempo, en la que el pasado no está detrás como en occidente y el futuro adelante, sino que el pasado, como en las sabidurías andinas, está adelante, porque es un tiempo vivido y conocido y por ello nos permite construir memoria, y el futuro está detrás, en la espalda, porque es un tiempo que aún no nace” (Guerrero 2012, 220).

Las concepciones de tiempo se tejen también en y a través de las lenguas. A diferencia de los idiomas indoeuropeos, incluyendo el español, y también en lenguas tan dispares como el inglés, hebreo, polinesio, japonés y bantú; los hablantes tienen frente a sí el futuro

¹¹ Esta forma de ver la temporalidad no es exclusiva de lo andino. El tiempo cíclico se refiere en realidad a la primera noción de tiempo desarrollada en la historia del ser humano. Pues la concepción característica de las grandes culturas, como la de los mayas, hopis, egipcios, babilonios, los griegos, o de las grandes creencias en el hinduismo, el budismo, el jainismo, y otros; contemplan y visualizan también la rueda de tiempo (Withrow 1989, Leon 2003, Torices 2018).

¹² La naturaleza juega un papel importante en la visión del tiempo, pues éste se imagina en función de sus ciclos, a las estaciones del año o a los tiempos de grandes sequías y lluvias, haciendo un diálogo biocéntrico permanente. Para esta historia natural el tiempo aymara baila con la misma visión. “El año está dividido entre el *Thayapacha*, *Lupipacha* y *Jallupacha*, las épocas respectivamente de frío, calor y lluvia” (Montes 1984, 40). Y así también, lo circular no se refiere a la eternidad ni a una sucesión infinita de momentos, sino a épocas delimitadas, y de duración específica dentro del mismo círculo; por ejemplo “*Callaranipacha*/principio del mundo, *Nayrapacha*/tiempo antiguo, *Awcapacha*/tiempo de guerra, *Thikarasipacha*/tiempo de agua” (Montes 1984, 40).

(Arocondori 2005). El tiempo discurre desde un punto frente a ellos, atraviesa el lugar donde se encuentran, el presente, y se aleja en el pasado que queda a su espalda.

Lo aymara también siente que el tiempo se mueve, pero ese movimiento al hablar, al caminar, está de cara al pasado y de espaldas al futuro. El futuro espera atrás y el pasado se ve adelante. Por eso, respecto a los tiempos, estudiosos aymaras indican que son dos: el futuro y el no futuro: “el tiempo en aymara se divide en dos: lo que se está viendo o lo que se es visto y lo que no se ha visto” (Félix Layme 2003, 58). “Lo del aymara es una gran noticia. Es el primer ejemplo bien documentado de cómo el futuro y el pasado se estructuran de una manera totalmente distinta a gran cantidad de lenguas, incluido el inglés” (Evans 2003). Incluso, gramaticalmente hablando, en aymara existe el tiempo pasado-presente para hacer conjugaciones. Para ilustrar y poner imágenes a esta propuesta, quiero traer aquí dos memorias indispensables: El aforismo *Qhipnayra uñtasis sarnaqapxañani* y la analogía del *Awayu*.

La primera se podría interpretar como “mirando atrás y adelante podemos caminar en el presente futuro” (Rivera 2018, 5). En este *sawi*/dicho, la palabra aymara que indica el pasado es *nayra*, que literalmente significa ojo, a la vista o al frente. La palabra que traduce futuro es *qhipa*, que quiere decir detrás o a la espalda. Ya en el siglo XVI, los jesuitas percibieron esta forma distinta de entender el tiempo. En 1975, Andrew Miracle y Juan de Dios Yapita, ambos de la Universidad de Florida, se dieron cuenta de que *qhipüru*/mañana, como palabra aymara combina *qhipa*/atrás y *uru*/día, siendo literalmente: día que está a la espalda. Ahora lo entendía todo:

Mi papá lo logró. Ahora cada que camino en la calle —sola, acompañada o conmigo misma— ando mirando atrás —adelante. Advertencia que me lo habían repetido varias veces no solo mi papá, sino también mi mamá y alguna que otra vez mis abuelas. Si bien, sabía que esa recomendación me la daban más que todo por un tema de seguridad —evitando robos, asaltos o en el peor de los casos secuestros— no dudé en la relación que tenía con la forma en la que sentíamos el tiempo. (NinaValda 2019, historia de vida A18; ver anexos).

La segunda, la analogía del *Awayu*/Tejido cuadrado de varios colores, la recreo con apoyo de la teoría del Complejo de Aguayo de Silvia Rivera Cusicanqui (2010). Éste indica que tras pasar la infancia envuelta en un awayu y a espaldas de una mujer aymara, normalizada en el rol de nana o cuidadora de niños blancos, nace un vínculo perpetuo¹³. Es cierto que esta teoría recoge un momento y una experiencia de dolor, reconociendo en ella mandatos de racismo, clasismo y discriminación. Sin embargo quiero hacer énfasis en el vínculo. Pues,

¹³ “Consiste en que esa mujer que has amado desde niña, que la has olido y la has creído tu mamá, a los siete años tu familia te enseña a despreciarla. Y el dolor que te produce eso es imperdonable. [...] Es muy doloroso cuando te preguntas de niña ¿por qué no la puedo querer?” (Rivera 2010, 4).

cuando ocurre el hecho de cargar a la *wawa*/niña o niño en el *awayu* y a la espalda, se desarrolla entre madres-hijos, abuelas-hijos aymaras una experiencia que emana amor, ternura y unión. Al igual que con la visión del tiempo-espacio, a la *wawa* se la pone en las espaldas, atrás, porque simboliza el futuro. Ya sujetado por el *awayu* en la columna de la madre o de la abuela, la *wawa* mira al frente, igual que ellas. Pues debe ver lo que está pasando, debe ver siempre el pasado que está ahí enfrente, adelante. Así, se crea un vínculo donde la *wawa* crecerá, mirando su pasado, a su madre, a sus ancestros; para ir hacia el futuro, siempre mirando atrás y adelante.

Cómo olvidar sus cuidados. Desde chiquita que me cuidaba. Papá me dejaba con una manta celeste, una manta blanca y mi aguayo. La mamá Candy agarraba este último y hacia los dobleces correspondientes para cargarme. Primero, se extiende el aguayo formando un rombo frente a uno mismo. Después se dobla la esquina superior para apoyar ahí la cabeza de la *wawa*. Se continúa acostando a la *wawa* al centro del aguayo. Con la esquina inferior, se envuelven los inquietos pies. Ya para cargarle, se toma las esquinas laterales con los brazos y se sacude un poco a la *wawa* para que se acomode bien. El arte de levantar a la *wawa* se hace cruzando los brazos: la mano derecha agarra la esquina izquierda y la izquierda la derecha. Y de una sola levantada, se acomoda en la espalda. Es bueno hacer unos rebotes de la *wawa* para probar que está bien sujeto. Al final, hacer los nudos fuertes a la altura del pecho, da seguridad. Recuerdo muy bien el olor del cuello de mi abuela y sus delgadas trenzas. Paciente como siempre, no decía nada cuando jugaba con los flecos de su manta o con sus tullmas alborotadas (Nina Valda 2019, historia de vida A5; ver nexos).

Este tiempo también es espacio: circular y concéntrico¹⁴. Para el quechua y el aymara los círculos concéntricos en movimiento, son un símbolo dinámico que expresa el movimiento mismo del tiempo.

No hay nada estático; nada “es” porque todo se “está haciendo”, porque nada está quieto, nada está “siendo”, no existe nada inmóvil, no hay algo sin “hacer nada”; nada va y viene solamente “siendo”, todo está “haciéndose y deshaciéndose”, transformándose, yendo o viniendo, nada comienza y nada termina, todo se recrea, no hay “Ser” ni “Siendo”...todo es un “hacer y deshacer” de los “pares en oposición y complemento (Lajo 2016,2).

Dentro de la categoría andina y como aymaras, en un sentido espacial, *pacha* quiere decir lugar. Siguiendo el paradigma tripartito de la dialéctica andina de oposición complementaria, se ha distinguido tres niveles o dimensiones: el *Alaxpacha* -confundido y superpuesto con fines doctrinales al cielo-, es el plano superior donde habitan el Sol, la Luna, las estrellas y el rayo; el *Manqhapacha* -yuxtapuesto a la imagen, también cristiana del infierno- o mundo de abajo, es el suelo profundo poblado por los *supaya*, el terremoto y el *amaru*; el

¹⁴ El espacio concéntrico, puesto como imagen puede remitirse a esa que se forma al ser “provocada por una piedra lanzada sobre el agua con la formación de múltiples ondas al momento del choque, suaves ondas que se alejan en perfecto perímetro alineado; visto así, permite distinguir el centro de un radio con límite en distintas circunferencias” (Lerma 2016, 4).

Akapacha -simbolizado con la tierra-, corresponde a este mundo donde se desenvuelve la vida humana, animal y vegetal (Montes 1984, 40).

Para la visión andina en general, estos espacios interconectados, forman otras tantas figuras elementales del *Pacha*¹⁵. Los espacios, como los tiempos, son en número infinitos. El reconocimiento de cada uno de ellos va más allá de lo corporal. El cuerpo como materia no tiene la capacidad de habitar esta interconexión de espacios, porque es masa. Sin embargo el *Ajayu*/Ánima, ha sido diseñado para ello, para transitar entre ellos. La mejor imagen para observar cómo se puede estar en todos los círculos concéntricos al mismo tiempo, me la han dado mamá y papá.

A donde sea, ya sea al frío Caquiaviri, al luminoso Titicaca, al sofocante Yungas, donde fuéramos, siempre antes de salir del lugar y partir nos llamaban nuestro *ajayu*. El ritual era corto, pero eficiente. Consistía en quitarnos, prácticamente arrebatarnos, sin consultar y con cierta torpeza nuestros gorros, sombreros chalinás, o la primera prenda que se les ocurriera. También podía ser cualquier otra ropa que habíamos usado durante el paseo. Una vez la prenda en su poder, la agitaban mirando a las montañas, mirando al lago o mirando al barranco. Levantaban el brazo y comenzaban el llamado: “¡Vente Paolita, vente mamita! ¡Vámonos a la casa hijita! ¡Vámonos!”. Con la flaca hacían lo mismo. Pues el llamado podía ser también plural, papá solía hacer ese tipo de simplificaciones: “Vámonos chicas, vámonos!”. Una vez terminado, teníamos que ponernos esa ropa o esa prenda con la que nos habían convocado (Nina Valda 2019, historia de vida A4; ver anexos).

Bajo la guía de este *awayu* espacio-temporal colocho las primeras estacas del telar. Pues para tejer es necesario revisar constantemente el pasado y continuar de nuevo al presente. Pero cuando la duda invada, cuando haga falta volver, el pasado se presentará nuevamente. Este constante mirar al pasado permite no sólo la observación de causales, sino también y sobre todo, transmutar el presente extra corporalmente. Por tanto, este estudio bailará entre estos tiempos y espacios. No de manera aislada, sino más bien interconectadas, volviéndose un sólo *pacha*: pasado-presente-atrás-adelante.

2.2 *Yaqha yatiwinaka/Otras sabidurías*

La ciencia, como hija predilecta de la racionalidad occidental (Estermann 1995, 116), ha sido -y continúa siendo muchas veces- un camino único y obligatorio para la generación de

¹⁵ El *Taypi*/Centro, medio, es el espacio central, el del origen. *Puruma*/Terreno sin cultivar, ese lugar por sujetar, ese lugar para hacer. El *Awqa Pacha*/Tiempo de los contrarios, de relaciones entre dos elementos o dos grupos humanos a veces opuestos, a veces contrarios en colores y elementos, y de otras cosas así que no pueden estar juntas: lo negro de lo blanco, el fuego del agua, el día de la noche; tiene su ubicación en el *Tinku*/Lugar de encuentro. Y *Kuti*/Acción de regresar, indica algo más, vuelta, cambio, turno, como ejemplo el solsticio o *Willka Kuti*/Regreso del Sol, vuelta del sol, que divide el año en dos, el ciclo solar se invierte; a un sol que crece diariamente de julio a diciembre se opone a un sol menguante de enero a junio. Se dice que el Sol cumple una revolución durante el solsticio (Montes 1984, 32).

conocimientos. La construcción de tantos y varios pensamientos académicos, investigaciones y estudios, continúan en su mayoría bajo una mirada de tiempo y espacio dominante¹⁶. Con tantas idas y venidas realizadas de forma mecánica, materialista e instrumental, el conocimiento ha entrado en un caminar monótono y ha olvidado para qué camina tanto. Ha olvidado que para caminar hace falta también sentir. Para ello, más allá de la mente, se encuentra el corazón. La persona “siente la realidad mediante su corazón” (Estermann 1998, 101) o *chuyma*¹⁷. Se trata de “una serie de capacidades no-racionales (que no son ‘irracionales’), desde los sentidos clásicos, sentimientos y emociones, hasta relaciones cognoscitivas ‘para-psicológicas’ (presentimientos, afectaciones, psicósomáticas, comunicación telepática). El runa/jaqi ‘siente’ la realidad más que la ‘conoce’ o ‘piensa’ (Estermann 2006, 115)

Lo mismo ocurre para tejer, no basta con tener los materiales o armar el telar, hay que sentir el para qué se va a tejer, para quién se va a tejer; y transmitir al tejido esos sentipensamientos (Contreras 2014, Sandoval, Proto y Capera 2018). Se trata entonces, de unir los conocimientos con las afectividades. El corazonar (Guerrero 2010) provoca “un descentramiento del centro hegemónico marcado por la razón; lo que hace es descentrar, desplazar, fracturar la hegemonía de la razón y poner primero algo que el poder negó, el corazón, y dar a la razón afectividad; [...] a fin de que decolonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido”(ídem 2010, 44). De este corazonamiento surge el dejar de ver una epistemología y pasar a sentir otras sabidurías. Esto implica romper el habitual camino disciplinario y encontrar otros senderos -menos caminados por supuesto-, confiando que a su paso se hará camino al andar. Estos senderos, estas sabidurías, son “fuente de sentido y conocimiento no sólo para el saber académico, sino sobre todo para la vida” (ídem 2012, 203).

¹⁶ El tiempo y el lugar del investigador también están fijados. Si de tiempos se trata, el pensamiento científico cree tener la potestad de nombrar, distinguir y excluir un conocimiento auténtico de uno que no lo es. Su línea de trabajo se dirige hacia la prueba empírica que está ahí, adelante, y atraviesa un presente partiendo de un pasado que queda atrás. Buscando una fría objetividad, indica que el espacio que el investigador ocupa es de observador, por tanto debe haber una distancia. Esta distancia óptima del investigador y el objeto de estudio “desencadena una influencia bilateral, sobre la cual el investigador siempre debe estar atento y guardar cierta distancia que le permita observar, analizar, en fin hacer visible el fenómeno objeto de estudio” (Pérez 2011).

¹⁷ Tras haber escuchado expresiones como *Qala Chuyma*/Corazón de piedra o canciones románticas que asocian *chuyma* al corazón, es normal creer que el significado es acertado. Sin embargo si se traduce literalmente del aymara esta palabra significa pulmón. Ahora bien, si se habla como parte afectiva, *chuyma* “expresa los sentimientos, las emociones, etc. del ser humano” (Ajata 2008, 1). Por ello se interpreta por ejemplo *Qala chuyma* como insensible, *Chuymachaña* como acto de consolar, *Jan chuymani* como inconsciente, *Llamp'uchuyma* como el o la que tiene paciencia, entre otros. “Chuyma es el corazón y todo lo perteneciente al estado interno del ánimo, memoria, juicio, entendimiento, sentimiento, sabiduría” (Montes 1984, 117).

Mientras la epistemología y su ciencia quieren explicar la materialidad del mundo y sus procesos, no logra interconectarse con esas dimensiones invisibles, a donde sólo el *Ajayu* puede entrar. La sabiduría en cambio “tiene el potencial para explicarnos las razones que la razón no conoce” (Guerrero 2012, 207). Estas sabidurías insurgentes se sostienen no en la prueba y la experimentación empírica- sino “en el poder de la palabra y de la experiencia vivida, en el poder de una raíz de ancestralidad que no se queda anclada en un pasado muerto, sino que se muestra la vitalidad de su contemporaneidad” (Guerrero 2012, 209). Para la sabiduría aymara, este pasado con vitalidad se asienta en el *Qhipnayra*/mirar hacia atrás como metodología de conocimiento. “En las culturas originarias pensar desde su memoria histórica equivale a ‘volver a ser’, promoviendo la reconstrucción del *thakhi*/camino a seguir mediante un mecanismo de reconstitución” (Choque 2003, 93).

Bajo la guía de estas sabidurías -y ya estando localizada en un *pacha* pasado-presente-atrás-adelante- es urgente ultimar los otros importantes soportes en los que se teje esta investigación. Siguiendo a Guerrero (2012), estas sabidurías están sostenidas por: a) el poder de la palabra. b) la experiencia vivida y c) la raíz de ancestralidad.

2.2.1 El poder de la palabra

La toma de palabra como acto político de participación y reivindicación frente al silencio y a las constantes prohibiciones que aíslan y aprisionan la vida cotidiana y la experiencia personal. De Certeau (1968) indica que la acción de ‘La toma de la palabra’ se convierte en revolución. “La palabra se constituye en eje y lugar simbólico del acontecimiento. Todo acontecimiento comienza por ser una narración, por un relato de primera vez, a menudo autobiográfico: la del testigo” (Certeau, 1995, p. 47). Como una sabiduría otra, tomar la palabra tiene como fin sentirse a uno mismo, volver a un *qhipnayra*/mirar atrás para hacer real la propia existencia, en tanto se pone foco a la persona, a su ser interior, a su historia, a su territorio propio. “Pero si lo que se trata es de abrir espacios para conocimientos y saberes otros, del sur y fronterizos, puedan visibilizarse y expresarse, hay que hacerlos desde sus propios territorios del vivir, del nombrar y del decir” (Guerrero 2012, 203).

Por tanto, como metodología para tejer esta investigación, se recurre a las historias de vida. Esto implica superar la camisa de fuerza formal y mecanicista, de la epistemología científica convencional ya que incluso prescindiendo de ella se pueden obtener resultados y análisis sociales ‘lo que hace único un acto o una historia individual se nos presenta como una vía de acceso –muchas veces posible– al conocimiento científico de un sistema social’

(Ferrarotti 2007, 52). Las relatos de vida de “las sociedades y los individuos son tejidos de historias y el aprendizaje de la narrativa no es solamente la adquisición de un saber lingüístico y literario, sino que a través de la narrativa se aprende a analizar la realidad, a organizar experiencia y a conferir sentido a lo que se vive y al mundo en que se vive” (Delory 2005, 43).

Al tratarse de dos sujetos de estudio distintos, se distinguen también dos técnicas a aplicarse para la obtención de conocimiento. Una fuente autobiográfica y una conversacional (entrevistas a profundidad). La autobiografía como proceso de narración de vida -o parte de ella-, es para esta investigación, para este tejido, la representación hilada, tejida, de la experiencia vivida, las memorias compartidas y el acuerpamiento de la persona. “Para la mayoría de nosotros, construir su biografía quería decir, por lo tanto, tomar la libertad de construirse o, más exactamente, de reconstruirse, dejando emerger en sí mismo el deseo de vivir de forma diferente” (Dominicé 2009, 47). Esta narrativa también, puede configurarse de acuerdo a la búsqueda personal de acuerdo a un componente “Si para los mayores la reflexión biográfica todavía corresponde a una manera de narrar los procesos de emancipación que marcaron su camino personal, para los más jóvenes la narrativa les ofrece una ocasión de narrar una búsqueda objetivando los arraigos sociales y los valores de referencia generadores de futuro” (Dominicé 2009, 55).

Por otro lado la entrevista a profundidad produce un *tinkuy*/encuentro de dos o más personas donde toman la palabra las experiencias, situaciones o perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, tal y como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan 1984). A grandes rasgos “consiste en un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la/s persona/s entrevistada/s.” (Meneses y Rodríguez 2006, 32). La toma de palabra se evidencia en los datos de los entrevistados para “conocer cómo conciben su mundos los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes de sus vidas” (McMillan y Schumacher 2005, 458). Se trata de comprender a quienes toman la palabra en sus propios términos y su propia interpretación de sus vidas, experiencias y procesos

Ambos permiten un acercamiento no sólo a las realidades vividas, sino también a las posibles resoluciones de conflictos, pues la obtención del saber se halla en la memoria del aprendizaje. La historia de formación de los individuos –su biografía– constituye un componente esencial en los procesos de aprendizaje.

Aunque los trayectos de formación y aprendizaje sean estructurados por los ámbitos sociales e institucionales en los cuales se desarrollan, aunque sean moldeados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y de habilidad, ellos se inscriben siempre en biografías que no son reductibles al mecanismo de coerciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva, y su singularidad deviene precisamente, de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones socio históricas e historia personal” (Delory 2005, 44). La toma de palabra se evidencia en los datos para “conocer cómo conciben su mundos los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes de sus vidas" (McMillan y Schumacher 2005, 458). Se trata de comprender a quienes toman la palabra en sus propios términos y su propia interpretación de sus vidas, experiencias y procesos.

2.2.2 La experiencia vivida

Tras haber re aprendido y recordado que todo lo que uno vive se interconecta en un *pacha*/tiempo-espacio, repaso que la experiencia vivida se sitúa adelante en lo que ya pasó, en lo que vemos, en el pasado. ¿Cómo conectarse a esas experiencias vividas? A través de la memoria. La memoria más allá de ser vista como vehículo, es también un espacio, y un espacio complejo. “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (Jelin 2002, 1). Estas vivencias personales son activadas por poseer en ellas saberes, creencias, patrones de comportamiento, sentimientos y emociones que son creados, transmitidos o recibidos en la interacción social, en los procesos de socialización, en las prácticas culturales de un grupo. Por lo que la memoria tiene también un carácter social, así el conocimiento no sólo es formado a través del individuo -aunque aparentemente parezca que sí- sino que “las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo, animada por valores, de una sociedad o grupo” (Jelin 2002, 3).

Generar conocimientos a través de la memoria, implica por lo tanto generar conocimientos a un nivel no sólo personal, sino también a un nivel social y comunitario.

Nunca estamos solos» -uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales, compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares-. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales (Ricoeur, 1999).

Ahora bien, esta experiencia vivida como hecho pasado y alcanzada por la memoria individual-colectiva, pone en relieve las conexiones de la experiencia personal con las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales que las rodea. Evidenciando así que lo personal es también político¹⁸ (Hanisch 1969). Se busca refutar la idea del aislamiento, esa que dice que los asuntos personales no son asuntos de un interés común. “Una de las primeras cosas que descubrimos en estos grupos es que los problemas personales son problemas políticos. No hay soluciones personales en este momento. Solo hay acción colectiva para una solución colectiva” (Hanisch 1969, 12).

Pero esta interconexión trasciende también otros círculos concéntricos, sobre todo uno material, corporal.

Mientras las epistemologías siguen reproduciendo dicotomías sustentadas en el dualismo cartesiano, que separa razón/sujeto/cuerpo, desde las sabidurías insurgentes no es posible un conocimiento que no hable desde el cuerpo, sino que se instala en el cuerpo y desde el cuerpo habla, no se trata de un conocimiento descorporizado, desapasionado, que solo piensa y reflexiona, sino que es un saber incorporado, un saber cuyas palabras se encarnan, que hablan desde el cuerpo, y que, sobre todo, está cargado de sensibilidades, que siente, que piensa, que vive y abre espacios para que podamos corazonar no solo con las epistemologías, sino con la vida (Guerrero 2012, 208).

Para el presente estudio y para sus sujetos, el espacio espiritual común es la memoria, pero los espacios materiales son dos distintos: por un lado es territorio-cuerpo¹⁹ y por el otro es espacio-escuela. Estos lugares en los que se vive y se habita, no sólo son espacio geográfico y espacialmente definidos, son sobretodo despensas de recuerdos. Los que pueden parecer simples lugares, pasan a ser símbolos que activan la memoria. “Mientras que la cultura occidental es altamente ‘gráfica’ (en el sentido del almacenamiento de la memoria colectiva e

¹⁸ Esta frase -más allá de la discusión sobre su autoría- se origina en los movimientos feministas de la década de los 60 y 70. Por entonces fue mencionada por el feminismo negro y por el Movimiento de Liberación de las Mujeres en Estados Unidos, siendo hoy en día una definición característica de la segunda ola del feminismo, del feminismo radical, los estudios de la mujer, y del feminismo en general. Si bien la noción nace en exclusivo para hacer frente a las opresiones vividas por mujeres tales como el violencia, paradigmas de la apariencia, cuidado de niños, y la división del trabajo doméstico; puede ser dialogada también como una sabiduría insurgente frente a una dominación -de cualquier orden- que confina a la persona, al individuo al ser al espacio de la indiferencia

¹⁹ Acudiendo de nuevo a los estudios feministas, esta vez en específico a los feminismos decoloniales (Lugones 2008, Espinoza 2014, Segato 2016) y comunitarios (Paredes 2008, Cabnal 2010), profundizo en la idea de que el cuerpo es un territorio-lugar de vivencias, emociones y sensaciones. De esta forma, el cuerpo es también un lugar de resistencia porque permiten establecer estrategias de toma de conciencia que llevan a acciones de liberación colectiva. Sostengo este tejido entonces, bajo el sentir del acuerpamiento o el acuerpar (Cabnal 2015). Se trata de una acción personal y al mismo tiempo colectiva -como el pacha o la memoria- de nuestros cuerpos indignados ante las injusticias. “El acuerpamiento genera energías afectivas y espirituales y rompe las fronteras y el tiempo impuesto. Nos provee cercanía, indignación colectiva, pero también revitalización y nuevas fuerzas, para recuperar la alegría sin perder la indignación”(Cabnal 2010, 7). Esta estrategia impulsa una auto convocatoria para resistir y actuar contra las múltiples opresiones.

individual en signo gráficos, *entiéndase como escritos*²⁰), otras culturas disponen de medios distintos para mantener una memoria viva de su historia (tradicción oral, canciones, costumbres, rituales, restos arqueológicos, lugares, proverbios, etc.)” (Estermann 1998, 65).

Por un lado, el territorio-cuerpo se cartografía e interconecta en una piel. Una piel que al mismo tiempo es el tejido que recubre el ser (Tschudi 2017). En ningún momento la memoria está disociada de un cuerpo, pues éste último siente al primero; se alegra o se estremece, sonrío o llora, cada vez que percibe esa conexión. Conexión que no se ve, pero que sí se siente. El repositorio mayor de todas las memorias es el propio cuerpo. La memoria contiene a más de una persona, y esta persona está construida por otra; y así puede seguir la interconexión de infinitos *pachas*/espacios-tiempos.

El cuerpo importa porque es un conjunto de tejidos -incluso anatómicamente hablando- construido desde la naturaleza. A través de este gran tejido del cuerpo escuchamos nuestro territorio y sentir el lugar que habitamos es muy importante porque dependemos de él para vivir. No se puede entender el cuerpo sólo como carne y huesos, sino también como espíritu, como Ajayu, con sus miedos, angustias y felicidades. Es decir, entender el cuerpo como un territorio político para defender lo propio.

El otro lugar a estudiar es el espacio-escuela, totalmente antagónico al territorio-cuerpo. Foucault (1975) estudió las instituciones sociales, entre ellas, a la escuela, como medios que tiene el poder para hacer ejercicio de la dominación. En “vigilar y castigar²¹” que en realidad tiene como tema central al régimen carcelario, nos dice que en las escuelas el alumno²² está vigilado, encerrado, examinado, distribuido en clases, jerarquizado en etapas, para tornarlo dócil y moldeable, y de este modo ser un individuo que saldrá a la vida, y especialmente al mundo del trabajo como obediente y disciplinado. Así lo evidencia la literatura posterior: “Es importante darse cuenta de que la escuela es una estructura coherente y eficaz, ciertamente

²⁰ El énfasis me pertenece.

²¹ Foucault reclama en las escuelas espacios de libertad para la reflexión, problematizando el presente. Pues es a través de las instituciones escolares, uno de esos pequeños poderes, que el poder controla el saber y las creencias sociales, estableciendo valores únicos. No está en contra del poder, natural en las relaciones sociales, o sea de la influencia que puede ejercer alguien sobre otro, sino de la dominación, que quita la libertad. La escuela debe ejercer un poder orientativo sobre los alumnos, pero llegar a la verdad a partir del cuestionamiento y de la crítica sana de individuos libres. “Y la única manera de conocer al niño es dejarlo libre, dejar que haga sus experiencias, con plena confianza en él, dejar que se exprese creativamente. Es evidente que la escuela no conoce a los estudiantes y se ha resignado desde hace tiempo a no conocerlos. Pensad lo grave que es esto” (Tonucci 1979, 100).

²² Alumno viene de “a lummen” que significa “sin luz”.

modificable, pero claramente funcional respecto de los objetivos que le fija la sociedad. Tiene que domesticar a los niños, tiene que seleccionarlos. Es la preparación para la vida, y es cierto. Prepara a los ciudadanos que sirven para que nuestra sociedad no cambie.” (Tonucci 1979, 44).

Entonces ¿por qué estudiar el espacio-escuela? “La escuela será siempre un momento de análisis de la realidad [...] la investigación será el modo, el método por el que se realiza dicho análisis. Por consiguiente no puede prescindirse de la realidad, hay que partir de ella [...] para analizarla, comprenderla” (Tonucci 1979, 7). A pesar de ser un espacio donde micropoderes se evidencian constantemente, es también el espacio diario donde niñas y niños ponen en manifiesto y negocian sus identidades.

Como hemos visto, la continua investigación, iniciada el primer día de vida, ha hecho que el niño entre en relación activa con el ambiente que le rodea, le ha permitido construir y expresar una cultura propia, particular: Con esa riqueza, el niño se presenta en la escuela. La escuela podría ser de incalculable valor en este crecimiento. Podría ser el momento mágico en el que cada niño pone su bagaje cultural ante los demás (Tonucci 1979, 36).

2.2.3 Raíz de ancestralidad

Sin embargo, este tejido no se sostiene solo. Habiendo comprendido que tanto la toma de la palabra como las experiencias vividas son tejidas individualmente o en colectividad, es preciso anclar estas estacas de telar a un nivel más profundo, a una *saphi*/raíz. Para Kowii (2005), esa raíz es una matriz cultural expresada en el uso actual de los propios conceptos andinos, “ignorarlos significa andar desnudos” (Kowii 2005:278). Al respecto, Rivera (2018) habla de una teoría enraizada o encarnizada. Esta significa “que tiene raíz en la experiencia, que no niega la historia propia ni la genealogía propia para la comprensión del mundo” (Rivera 2018, 19). Se trata entonces de palabras y hechos peculiares, “de experiencias vividas ‘en carne propia’” (Van Alphen, 1997).

Esta *saphi* también tiene un *pacha*, que se encuentra espiritual y corporalmente en las memorias de nuestros ancestros. La oralidad es el soporte de una memoria de luchas y de conocimientos ancestrales. Para indagarlos se entiende a los abuelos “como fuente de la memoria” (Kowii 2007, 115). Por eso, para este tejido, los antepasados de ambos sujetos de investigación –mujer, niñas y niños– son esa vital sabiduría que dan desde esa matriz cultural, un *chuyma*/corazón y un *Ajayu*. Además de brindar conocimiento, obsequian también un reencuentro: “Yo diría un redescubrimiento a partir de las propias memorias de sus abuelos. Ahí los tienen a la mano [...] Esa relación no se ha roto” (Rivera 2018, 15). El objetivo dejar la autosuficiencia y tejer con los conocimientos de nuestros ancestros, pues “ya es hora de que

empecemos con humildad a aprender de la sabiduría de las abuelas y abuelos, de Taitas y Mamas de Abya Yala” (Guerrero 2012, 203).

Pero no sólo abuelos forman parte de esta cadena de sabidurías, también el vínculo materno o paterno hacen parte del aprendizaje. Incluso se puede contar con los conocimientos de una familia no sanguínea: “Aprender de lo que sus abuelas y abuelos, sus madres y padres, sus familiares, vecinos, amigos les han compartido [...] aprender de ellos mismos y desde sus propias palabras y sabidurías” (Guerrero 2018, 22). Así el conocimiento no se vuelve exclusividad de unos pocos iluminados o de la necroacademia²³. Se “concibe el saber como algo que porta todo ser humano. Entonces sus papás, sus abuelos, son tan maestros como puede ser un autor famoso de la sociología” (Rivera 2018, 19).

Para el territorio-cuerpo, y a pesar de la impositiva dualidad aymara que indica que siempre es par, varón-mujer, la memoria se teje para esta investigación bajo la propuesta de femealogía (Monzón 2014, Cumiz 2018). Esta se entiende como un “planteamiento de la elaboración de una memoria histórica de las mujeres de mi familia como una condición necesaria para construir una identidad política que sustente mi acción política” (Monzón 2014, 11).

3. *Manqhata:Akankaña/Desde adentro: Estar aquí*

Es momento de conocer a los sujetos *manqhata*/desde adentro, desde un *akankaña*/estar aquí.

3.1 *Pacha territorio-cuerpo-mujer*

El recorrido por mi memoria definitivamente es más corto que la historia universal y no contiene hitos trascendentales para el país o para el mundo -por supuesto-, pero sí para mí. Al igual que en la anterior ocasión, si debo buscar en mi pasado más lejano debo encontrarme con la femealogía de mis ancestras. Para ello y dentro de las *yaqha yatiwinaka*/otras sabidurías empleadas en este tejido, se han aplicado y triangulado tres técnicas seleccionadas para transitar, conocer, el espacio mujer territorio cuerpo.

La primera técnica empleada ha sido la escritura de mis *amtanaka*/memorias, historias de vida. Se ha iniciado la escritura tras las rupturas o quiebres del estudio y de los objetivos de la tesis. Momento que ocurre tras las entrevistas con las niñas y niños, suceso que detallaré en

²³ “La necroacademia es el lugar donde tu aprendes de los muertos” (Rivera 2018, 19).

el siguiente subtítulo. Estas historias de vida han sido escritas únicamente para esta investigación. Necesitaba encontrar memorias que contengan un repertorio lingüístico. Para ello, se ha recurrido a un procedimiento de introspección personal en base a una indagación estructurada. Primero se han diferenciado etapas de vida, nacimiento, primera infancia, niñez, adolescencia, juventud y adultez. Dentro de esta clasificación temporal lineal, se han identificado personas aymara hablantes dentro de mi círculo familiar o amistoso. Paralelamente se han identificado lugares habitados en relación a las personas anteriormente reconocidas. El producto de este proceso de ordenamiento ha sido un listado de más de treinta posibles recuerdos, relatos o historias de vida. Esta lista podía complementarse o seguir ordenándose con otros tantos indicadores como fiestas patronales, flujo calendario, barrios de la ciudad, viajes, etc. De los mismos fueron seleccionados únicamente diecinueve, los que tenían registros lingüísticos más valiosos por la cantidad de registros o por la huella de memoria que estos hayan marcado en diversas etapas de la vida.

Un valioso resultado de este proceso ha sido obtener un listado inicial de palabras que yo tenía como repertorio lingüístico, detalle que utilizaré y contaré más adelante. De la misma forma, se han identificado los ámbitos en los que se pueden desarrollar o iniciar los procesos de reconocimiento lingüístico. Ambos hallazgos se especificarán en el capítulo dos.

La segunda técnica en este proceso de descripción del espacio mujer-territorio-cuerpo ha sido un ejercicio epistolar con mi madre y padre. Sus memorias también formarían parte del tejido de recuerdos y ayudarían a ampliarlos y sostenerlos. Se solicitó a ambos respondan una carta inicial enviada por mi persona. La misma contenía un saludo explicando las justificaciones de este inusual tipo de comunicación, a su vez se les pedía contesten un cuestionario adjunto. Se hacía énfasis en solicitar una respuesta manuscrita, que sea un proceso de respuesta espontánea, sin necesidad de tener una escritura prolija; sino que sean primeras impresiones de la pregunta ser primeras respuestas, que sean respuestas sinceras. Se recurrió a esta forma de trabajo individual para evitar pugnas de responsabilización. Se les dio un tiempo de siete días para la respuesta de la carta. Al ser manuscritas, fueron escaneadas y enviadas a mi persona para su posterior transcripción.

Ambas técnicas quedarían insuficientes de no ser por una tercera altamente valiosa. Las entrevistas con *awichas*/abuelas han sido indispensable para hacer la triangulación de todas las técnicas utilizadas hasta este momento. Fueron dos entrevistas realizadas tanto a mi *awicha* materna como paterna. Las mismas se han realizado en dos fases, una a distancia y otra

presencial. Se llevaron a cabo a distancia por medio de la herramienta de videoconferencia Skype. Se ha tenido acompañamiento de una persona miembro de la familia para atravesar el obstáculo y brecha tecnológica y auditiva, pues ambas por la edad tienen deficiencia en el escucha. Las entrevistas personales han sido la mejor opción para entablar una conversación fluida y sincera con ambas, además de ser el único medio de comunicación a distancia pues no se podía realizar con ellas la aplicación de un cuestionario escrito debido al nivel de alfabetismo inicial con la que cuentan. Se tenía un cuestionario elaborado para la aplicación que consistía en tres partes: una primera para conocer sus experiencias en primera persona, una segunda para complementar las historias de mi madre y padre y una tercera en relación a su nieta, en relación a mí. Las entrevistas, tanto a distancia como presencial, tuvieron una duración aproximada de una hora.

Bisnieta de dos *warmis*, *warminaka*/mujeres con historias comunes entre ellas. Mi bisabuela materna, Damiana Saavedra Apaza, nació un 8 de marzo de 1925 en la comunidad de Calaqui en Santiago de Huata²⁴ ubicado a orillas del Lago Titicaca en La Paz. No hace falta observar una foto para retratarla. Se despidió con cabellos color nieve y con piel color tierra mojada. Trenzas delgadas pero largas caían por su delgada espalda. Siempre vestía con una chompa tejida muchas veces por ella misma. Sus polleras eran escasas pero llamaban más la atención por sus vivos colores. Y aunque no tenía por qué preocuparse de la limpieza de su casa, siempre vestía un mandil para no ensuciar su ropa mientras las faenas. A pesar de algunos callos, tenía las manos suaves, no sé si esa suavidad se debía a toda la ternura que desbordaba en cada abrazo, en cada palabra. Me comporto presuntuosa al decir que mi nombre era el más recordado entre las y los bisnietos. Nació y vivió en esas aguas sagradas, o al menos así lo cuenta orgullosa mi abuela, su hija: “Ella vivía en Santiago de Huata, eso es a la rivera del lago. Ahí han vivido con los incas seguramente porque ¡ollas de inca ahí encontrábamos!, ahí con mi abuelita, ¡cacerolas de bronce, de plata todo eso en la tierra hay! [...] su mamá de la abuela Damiana, se llamaba Alejandra Apaza de Saavedra” (Pinto 2019, entrevista personal).

²⁴En la época prehispánica, esta península, estaba ocupada por poblaciones como los urus, puquinas -cultura Chiripa- y aymaras. Posteriormente fue invadido por los incas. La población más importante de esta región fue la de habla puquina -anterior a la aymara-, cuyos vestigios se pueden evidenciar hoy en los restos arqueológicos, la tecnología agropecuaria y la toponimia de la región. Fue fundado en 1779, dentro de la jurisdicción del Virreinato de Buenos Aires, bajo el nombre de Santiago de Huata, nombre mestizo compuesto por; Santiago por el Apóstol Mayor -en castellano- y ‘Huata’ que viene del término puquina *Coata*/deidades protectoras y *Wat'a*/pies internados en el lago en aymara. Es decir en aymara tiene relación con los términos geográficos de península y bahía.

La recesión mundial y los conflictos de la Guerra del Chaco (1932-1935) tienen como precuela y secuela una situación desesperada de hambre y pobreza. Mis tatarabuelos no tuvieron más opción que enviar a su hija fuera de sus comunidades. Esta angustiada hazaña la condujo de trabajar en poblaciones aledañas hasta llegar a *Chuquiyapu marka* o *Chuquiago Marka*/Tierra donde hay oro, La Paz, para que esa niña trabaje.

(La bisabuela Damiana ha llegado a La Paz) porque dice que antes los *tatas*/señores, padres, las *mamas*/señoras, madres, apenas que crecía (la niña o el niño), podía hacer algo, les decía - al menos así mi abuelita había dicho- ‘váyanse, váyanse a trabajar, búsquense la vida ya les he dado alas, tienen, vayan a trabajar’ dice que le decía. ‘Y de eso me he buscado -dice- ahí unas cholas’, dice pues ella no (mi bisabuela Damiana). Cholas había ‘ahí me he ido a trabajar’ - dice- en el mismo pueblo [...] Después de hecho habían venido hermanos evangelistas dice, esos hermanos evangelistas se los habían traído también, [...] Porque con los gringuitos se ha venido a La Paz, así se ha venido (Pinto 2019, entrevista personal).

Mi otra bisabuela, Valentina Luna, nació un en la comunidad de Caquiaviri, provincia Pacajes, también del departamento de La Paz. Su altivez era similar al de las soberbias llamas que caminaban sobre el salar cerca del pueblo. Alta y esbelta caminaba con cierta rigidez de un lado a otro del patio de su casa. Los bisnietos le temíamos pues un par de bastonazos habían llegado a la espalda del más travieso de nosotros por entrar sin autorización a la tienda donde ella atendía. Vendía pan y era la única panadería del pueblo en ese entonces. Sería por el excesivo y seco sol que siempre llevaba puesto un sombrero negro, de ella cuan extensiones del mismo color descendían dos gruesas trenzas. Robusta lucía su manta de vicuña y presumía sus pesadas polleras bien sujetadas a su cintura. El frío obligaba a abrigar sus piernas y unas rollizas medias de lana de oveja cubrían sus pantorrillas. La observaba lejana, fría.

Ambas bisabuelas, cuando niñas y adolescentes sobrevivirán trabajando como empleadas domésticas en las casas de los patrones. Son en estos lugares y con estos trabajos, donde estas *tawaqus* o *tawaqunaka*/mujeres jóvenes tienen también a sus hijas: mis abuelas.

(La abuela Valentina) era ama de casa, como cocinera creo que iba. Cocinera era. Trabajando, esperándome a mí, haiga estado” (Luna 2019, carta).

Pero no sólo se dedicaban al cuidado de la casa, la limpieza y la cocina; también aprovechaban su talento con tal de tener un pequeño ingreso extra.

Con unas señoras sorateñas²⁵, ahí mi mamá trabajaba, ahí había nacido. ¡Si! era una sorateña. Era la esposa de un gringo. Era de pollera, chola de antes, con botas con todo era, con

²⁵ Gentilicio de la comunidad de Sorata. Pequeña ciudad boliviana, capital de la provincia de Larecaja a 150 km de la ciudad de La Paz.

mancanchas almidonados, así era, me acuerdo. Ella me manejaba como su llavero, de adorno (se ríe). Ahí he nacido, mi mamá era su empleada, tejía aguayos también. Mi mamá se lo tejía aguayos porque ella (la señora) vendía aguayos la chola. Su trabajo de la abuela Damiana, ella, la chola, le hacía hacer; porque ella vendía, la señora esa (Pinto 2019, entrevista personal).

Recordar sus nacimientos y su etapa de niñez, es para mis dos abuelas -y para mí también- una memoria cargada de sacrificio y dolor. Mi abuela materna Rebeca Pinto Saavedra nace un 12 de diciembre de 1945 en la Calle Isaac Tamayo de la ciudad de La Paz. Rebeca tiene la piel morena y he sacado de ella el contorno de la cara. Sus oscuros pómulos pronunciados delatan su poco cuidado con la agresividad del sol. Tiene el cabello corto y blanco, siempre se lo hace cortar porque dice que le molesta, aunque de joven sus fotos revelan que tenía hermosas tranzas largas. Es muy pequeña, más no solo por un tema de estatura, sino porque tiene un par de vertebras trituradas, los médicos dicen que es por todo el trabajo y esfuerzos que ha realizado desde siempre. A pesar de ello sigue andando de un lado a otro y es muy complicado decirle se quede quieta, decirle que no reniegue más, decirle que no llore más. No le gusta vestir ropas incómodas, siempre anda muy sencilla, un buzo y una chompa para ella son suficientes. Caprichosa guarda mucho rencor de historias pasadas como si cargase sus verduras o sus bolsas en su *awayu*. No es para menos su fuerte carácter pues ni bien nació pasó de mano en mano, ya sea donde sus abuelas o en la casa de quien ella llama sus madrinas.

O sea, no me he criado mucho con mi mamá, con mi abuela sino. Después con mi otra abuela, luego con mi tía abuela, con ella, aquí también en La Paz, ella lavandera era, con ella andaba, me acuerdo de muy wawa ¡lloro! ¡No te digo estoy tomando pecho y me acuerdo a ver! (solloza) ¡todo me acuerdo! por eso digo, las wawas todo se graban. Me he ido con mi madrina Guichi más o menos a los 4 o 5 años ha debido ser. Yo pienso que 4 años. [...] Yo he debido tener doce años, trece años así, cuando yo recién a mi mamá le he visto, le he desconocido. Seguramente ha debido ir a trabajarse y se ha olvidado de mí, donde mi madrina nomás. Mi madrina es la que me mandaba al altiplano con fideo con arroz todo, y para que traiga papá de ahí, así hacía. A mi madrina le traía todo yo, pero, mi mamá no aparecía esas veces. Y un día a aparecido ya en donde estaba yo con mi madrina pero yo ya era grande. Recién me quería llevar a pasear todo pero yo ya no estaba acostumbrada con ella, no me he criado la mayor parte con ella. Yo he nacido y he estado con ella hasta que de los primeros pasos, así de wawita; así me ha dejado donde mi abuela dando mis primeros pasos. (Pinto 2019, entrevista personal).

Pero no sólo a esa niña le tocaba trabajar. También le tocó a otra niña, a mii abuela paterna Candelaria Luna. Le decimos Candy en la familia, más la simplificación de su nombre no simplifica toda la paciencia que ha tenido a sus hijas, hijos y nietas y nietos. Se parece mucho a su mamá, es alta, delgada y tiene un caminar sutil. Es curioso y motivo de presunción para sus hijos el color de su piel, es particularmente menos morena que el resto de la familia. Tiene la piel rosada y muy suave pero un par de aparatos le cambian el aspecto al rostro, pues necesita de lentes para intentar contrarrestar su problema de cataratas y unos grandes audífonos

para intentar recuperar su audición. Creo que ninguno funciona. El frío de la ladera oeste le obliga a abrigarse demasiado. Chompa tras chompa cubre su pecho pero sus polleras son reducidas. Un mandil de cocina es su sobretodo y nunca lo deja porque siempre se la pasa cocinando. Es demasiado tímida y sumisa pero toda su pasión se refleja en sus comidas que son tan deliciosas como los caramelos que nos regalaba cuando éramos pequeños. Candy nació un 2 de febrero de 1939 en la Zona de Sopocachi de la ciudad de La Paz, o al menos eso dice su carnet de identidad.

No sé qué día he nacido, pero ahora a ver una cosa escúchame, a mi mamá le pregunto a ver ¿dónde!, creo que lastimosamente me había tenido en Sopocachi, esas fechas la abuela haya sido soltera, y en Sopocachi se había enfermado, de ahí había crecido de hasta ocho o siete añitos. De ahí me había llevado a Caquiaviri, así que no se yo. [...] Antes ciegamente andaba no sé, como pobre, como perrito he crecido pues. Mi mamá no había sabido ni cargarme, dice que día y noche me bañaba, bañado nomás día y noche dormía, así nomás me ha contado. [...] (En Caquiaviri) sus mandados de la abuela hacía. En ahí tenía su hornito, panadería, hay que ayudar. Yo tenía wawas, cuidaba wawas. Después de paso tenía el chancho, ese chancho cuidaba, llevaba al río. Después me decía ‘no hay que estar quieto, hay que ir a traer bosta’, se ir a traer bostas de vaca, para cocinar. Sin tiempo así andaba yo cuando era niña hija (llora) (Luna 2019, carta).

El tiempo pasaba delante de ellas. Cuando Rebeca tenía 24 y Candelaria 25 dan a luz a Lupe y Pablo respectivamente, mi mamá y papá. Lupe Isabel Valda Pinto es mi madre. Hacer un retrato suyo es difícil por todas las cualidades que posee sin embargo es bueno intentar. Su estatura no es relativa a toda la paciencia y amor con la que ha educa a todos nosotros. Maestra de vocación desde niña soñaba con enseñar y compartir lo mucho que sabe. Muy poco la recuerdo con el cabello largo, al igual que su mamá siempre ha preferido tenerlo corto. Para desgracia y enojo de mi abuela, Lupe al igual que las otras dos hermanas, han sacado el rostro de su papá. Ausente desde su infancia Lupe arrastra la necesidad de una figura paterna. Viste siempre modesta y le gustan los colores oscuros. No le gustan los vestidos o las faldas y siempre viste por comodidad con pantalones de tela. Odia los tacones más los zapatos planos que usa habitualmente le han traído complicaciones en las rodillas. Sacrifica mucho, deja mucho, encubre mucho, se olvida siempre de sí misma, se entrega incondicionalmente a todo. Esta mujer, mi mamá, nace un 18 de agosto de 1969 en la ciudad de La Paz.

Exactamente del día de mi nacimiento se muy poco casi nada [...] la mamá Rebeca siempre trabajó donde sus madrinas en los quehaceres de casa [...] y aun cuando yo nací ella trabajaba para ellas. También sé que porque me enfermé me bautizaron urgente! (Valda 2019, carta).

Pedro Pablo Nina Luna, mi padre es el equilibrio a tanta dulzura maternal. Estricto, duro, severo, pero tan entregado como su esposa por sus hijas. No es tan grande, no es alto,

pero siempre marcó su papel como padre y figura masculina en casa. Su cabellera podría revelar menos años de los que tiene en realidad. Dicen que somos tan iguales que desde que era niña nos decían que rompamos un plato juntos para que alguno de los dos no muera. Tiene muy buenos gustos en cuanto a ropa se refiere, tanto que las tres mujeres de la familia siempre hemos pedido su consejo y asesoramiento para vestir. Le gustan las chamarras y los pantalones de tela para ir a trabajar, pero en la casa usa ropa deportiva, pues siempre hay algo que hacer o arreglar en la casa. Papá nació cinco años antes que mi mamá, el 29 de junio de 1964.

Mi mamá embarazada siempre viajaba a Caquiaviri [...] viajó un sábado por la mañana a ver a su mamá mi abuelita Valentina. [...] Un 29 de junio de 1964 a horas 11:30 am la mamá Candy ya tiene síntomas De pronto, como en el pueblo no había hospital o un centro médico, sino había las señoras llamadas parteras, que atendían sobre el nacimiento de los niños. Mi abuelita Valentina toda preocupada llamó a una señora partera [...] Llegó la señora, tocó las venas de la mamá Candy para ver si estaba lista para el parto. La mamá Candy ya estaba echada en la cocina donde había un fogón para calentar el ambiente y además para hacer hervir el agua. Eran las 14 Hrs. Yo nací un niño sano y dice que lloraba fuerte (Nina 2019, carta).

Cuando niña y niño, Lupe y Pablo, tenían infancias tan complicadas como las de sus madres. A Lupe le tocaba cuidar de sus hermanas menores mientras mi abuela Rebeca se la pasaba todo el día trabajando, a veces también cuidaba a niños de otras personas. A Pablo le tocó salir a trabajar desde los cinco años para ayudar también a su mamá hermanos, vendiendo sombreros de papel en el estadio o ayudando a adultos en sus trabajos. Cuando jóvenes, ella se dedica a estudiar en la normal para cumplir su sueño de niñez, ser maestra; él se pone a trabajar como asistente y mensajero de una empresa minera. Los fines de semana ayudaban a sus madres y en ese local, como ayudantes de cocina, se conocieron. Tiempo después nació su hija. Era un 19 de octubre de 1990 la madrugada que nacía. Evento importante para las familias de los primerizos, pues nacía la primera hija de esos dos, la primera nieta de las abuelas, la primera sobrina de las tías y tíos. Después de nacer, enterraron mi placenta²⁶ en el entonces terreno donde ahora tienen la casa. Nacer en los 90 en Bolivia implicaba formar parte de una -para entonces- nueva propuesta multicultural²⁷.

²⁶ Muchas son las culturas en las que el tratamiento de la placenta conlleva marcados rituales. En las sociedades malaya por ejemplo (Valenzuela 2009) se considera que la placenta y el recién nacido son lo mismo, por lo que es tratada con absoluta reverencia. Tras el parto la placenta será enterrada en la parte trasera de la casa, si es hombre para retrasar su abandono del hogar, o delante si es mujer, para que encuentre pronto marido. Se considera además que si un bebé llora demasiado es porque los malos espíritus molestan a su placenta. Por ello mantienen una hoguera encendida durante siete días sobre el lugar donde se enterró para así alejar a los malos espíritus. Sin embargo, para muchos de los pueblos andinos, la placenta debe ser enterrada o quemada enseguida tras el parto, ya que podría tener “celos” del recién nacido y ocasionar enfermedades al bebé o a la madre (Davidson 1983).

²⁷ Luego de los represores sucesos y décadas de militarismo El contexto que se desarrollaba durante ese periodo, políticamente hablando, se caracterizó por las políticas de estabilización de la macroeconomía, profundización

Un hecho importante para los gobiernos de los noventa, fue la implementación de Ley 1565 de Reforma Educativa en julio de 1994. Suceso notable pues la educación llevada a cabo hasta entonces, correspondía a un modelo propuesto hace más de cuarenta años.

El sistema de educación pública existente en Bolivia hasta 1995 era producto de la Reforma Educativa de 1955 llevada a cabo en el marco de la Revolución Nacional de 1952. Los mayores esfuerzos se realizaron en la construcción de escuelas y la formación masiva de maestros, lamentablemente se construyó un sistema homogéneo dirigido a castellanizar a los niños indígenas, no siendo la respuesta a la gran diversidad étnica, cultural y lingüística del país (Ministerio de Educación 2004).

Casualmente entré a la escuela el mismo año, en 1994. Tal parece que durante la transición de un modelo educativo a otro, mis padres aprovecharon para inscribirme a la escuela fiscal sin haber cursado el nivel inicial -pre kínder y kínder. Aunque quizá podrían considerarse cursados, tras haber pasado un año de escolaridad previo en una comunidad al este de La Paz llamada Chicani. Lugar en donde mi mamá, en su calidad de flamante maestra, realizó su obligatorio -pero gustoso- ‘año de provincia’. A pesar de ser la hija de la profesora, era una estudiante más. Compartía un pupitre con los demás niños, salía a jugar al recreo, tenía tareas; pero no tenía calificaciones ni libreta de notas que conste tales aprendizajes.

En fin, la Reforma Educativa ese entonces tenía ambiciosos y nuevos objetivos. Uno de ellos -y el de mayor interés para esta investigación- fue promover la interculturalidad y el bilingüismo en los niveles inicial y primario. Se distinguían como ‘desafíos’ el operativizar la interculturalidad en el aula, el fortalecer el uso de la lengua materna en el marco de la educación bilingüe y fortalecer la modalidad bilingüe en lengua originaria y en castellano. Sin embargo este enfoque no pudo desarrollarse plenamente y, en cierto sentido, podría decirse que se hizo más educación bilingüe que intercultural, enfocándose además únicamente en la castellanización de estudiantes hablantes de lenguas originarias. A ello se suma el rezagar el nivel secundario como una prioridad para la Reforma Educativa, y aplicar medidas de cambio únicamente en los primeros años. Quizá por ello desde que tenía 4 años y cursaba en el ‘Primero rojo’ -primer curso de nivel primario-, hasta cumplir 16 en el ‘Cuarto C’ -sexto curso de nivel secundario-; no habíamos pasado jamás alguna clase de lengua originaria. Todos los estudiantes

del libre mercado y lucha contra el narcotráfico promovido por Estados Unidos. Los gobiernos neoliberales dependen económicamente de la ayuda de organismos financieros internacionales como el FMI y el Banco Mundial. Es la década de privatizaciones de las empresas estatales de hidrocarburos, ferrocarriles, telecomunicaciones, electricidad y la línea aérea de transporte a través de un proceso de capitalización. Factores como altos índices de corrupción y escasas medidas de inclusión social terminan debilitando al sistema político.

éramos ‘castellano hablantes’ y para nuestra escuela o colegio no era una prioridad conocer o aprender una otra lengua a menos que sea inglés o francés.

El gobierno no le duraría eternamente. Mientras cursaba los últimos años de colegio, se produjeron los hechos de ‘Octubre negro’ en 2003. No pasamos clases como dos semanas, pues corríamos el riesgo de salir a la calle y que alguna piedra nos llegue a la cabeza, que algún dinamitazo nos estalle cerca o que alguna bala o balín nos atravesara el cuerpo. Las calles eran campos de guerra. Los *q'aras*²⁸ y el gringo se estaban llevando toda la plata del gas. El pueblo no tenía que comer. Militares y policías estaban divididos. Muchas personas habían resultado heridas o peor aún muertas en las marchas, bloqueos y enfrentamientos. Al final ‘el Goni’ renunció y pasé mis cumpleaños aún encerrada en casa y con presidente nuevo. Los años de educación superior tuvieron un matiz similar. La posición oficial de un presidente indígena no agradaba a todos. La discriminación y el racismo seguían ahí, escondido, disimulado. Por ello el paso de la escuela y colegio público a la universidad privada, fue muy difícil. Papá había decidido que mi educación superior la haría en una universidad, donde todos los demás estudiantes habían estado en colegios privados y donde muy pocos teníamos un apellido indígena. Podía sentir desde ese entonces esas miradas de diferencia e indiferencia.

3.2 Pacha niñas-niños

Niñas y niños como sujetos de investigación forman parte vital de este tejido. Sus recuerdos, vivencias e historias son indispensables para pasar el hilo entre el telar. Sin ellos, sin sus memorias, no hubiera accedido a las mías. Inicialmente –y como había mencionado con anterioridad– esta investigación, antes de ser tejido pretendía únicamente evaluar sistema educativo y su aplicación en niñas y niños, siendo estos últimos sólo objetos cuantificables, que aprobaban o no el modelo educativo vigente. La muestra para tal propósito contemplaba tres unidades educativas de la ciudad de La Paz. Éste número correspondía a la selección de tres macrodistritos urbanos²⁹ ubicados en espacios diferenciados: Macrodistrito Max Paredes, Macrodistrito Centro y Macrodistrito Sur. Si bien contrastan en cuanto a ubicación geográfica –ladera noroeste, centro y sur respectivamente– fueron los indicadores socioculturales, de

²⁸ La palabra *q'ara* tiene dos significados, a saber: señor blanco; persona blanca desposeída de bienes y derechos, que vive del esfuerzo del indio.

²⁹ El Municipio de La Paz está dividido políticamente en ocho macrodistritos: Macrodistrito Cotahuma, Max Paredes, Periférica, San Antonio, Sur, Mallasa, Centro y Hampaturi-Zongo (Cartillas Macrodistritales 2018).

sentimiento de pertenencia indígena y la lengua de uso habitual los principales criterios de selección.

Max Paredes conocido por su alta actividad comercial y afluente migración campocidad (Cartilla Macro distrital Max Paredes 2018, 1) es el macrodistrito urbano con el mayor porcentaje de personas auto identificadas como aymaras: 37.3% (Censo Nacional de Población y Vivienda 2012 y Medición de la Pobreza en el Municipio de La Paz 2013). Por correspondencia también es el macrodistrito que más usa la lengua aymara para hablar habitualmente: 20.3% (Medición de la Pobreza en el Municipio de La Paz 2013, 32). Contrariamente, el Macrodistrito Centro “corazón político, administrativo y financiero de actividades públicas y privadas” (Cartilla Macro distrital Centro 2018, 1) de la ciudad tiene un porcentaje reducido de personas con sentimiento de pertenencia indígena aymara: 8,4%. Y a su vez, tan sólo el 3.2% de su población habla con frecuencia el idioma. Por el mismo camino el Macrodistrito Sur, nuevo eje comercial, área de mayor expansión socioeconómica poblacional con la menor incidencia de pobreza (Medición de la Pobreza en el Municipio de La Paz 2013, 46) y de grupos sociales de clases acomodadas, tiene un 25.6% de personas con auto identificación indígena aymara, un 15.5% que usa la misma lengua y un 68.3% que indica no tener un sentimiento de pertenencia con ninguna condición indígena (Medición de la Pobreza en el Municipio de La Paz 2013, 34).

Una vez identificados los macrodistritos, se procedió a la búsqueda de unidades educativas que implementaban las directrices del sistema de educación regular. Se recurrió a las listas de establecimientos participantes de las convocatorias de socialización del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros (PROFOCOM). Se tomó contacto con tres unidades educativas: La U.E. José Manuel Pando –del Macrodistrito Max Paredes–, la U.E. República Argentina –del Macrodistrito Centro– y la U.E. del Ejército de La Paz –del Macrodistrito Sur. De las mismas sólo recibí la carta de aceptación de las dos primeras y considerando la relevancia de los datos estadísticos municipales, decidí limitar la muestra a esas dos instituciones educativas.

Dentro de ellas, dispuse trabajar dentro del nivel primario comunitario vocacional³⁰ ya que "este nivel brinda condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes; desarrolla todas sus capacidades, potencialidades, conocimientos, saberes, capacidades

³⁰ Dentro de la estructura del Sistema Educativo Plurinacional, el Subsistema de Educación Regular comprende la Educación Primaria Comunitaria Vocacional. La misma comprende seis grados a cursar entre los seis y doce años de edad (Ley N° 070 Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez 2010).

comunicativas, ético-morales, espirituales, afectivas [...]” (Ley N° 070 Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez 2010, Art. 13). El grado seleccionado fue sexto curso debido a la finalización de una primera etapa de contenidos curriculares del proceso formativo bajo un carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Las unidades educativas seleccionadas cuentan con cinco cursos de sexto grado en total: la Unidad Educativa José Manuel Pando con dos, sexto A y B y la Unidad Educativa República Argentina con tres, sexto A, B y C. Cada grado, en ambas unidades educativas, trabaja con una media de treinta estudiantes.

Para seleccionar el número de *imillanakamp yukallanaka*/niñas y niños a ser entrevistados y obtener una muestra representativa valorada en función del contexto y objetivo de la investigación, tomé en cuenta las características del muestreo no probabilístico o intencional y dentro de éste un muestreo por cuotas. “Un tipo particular de muestreo intencional es el muestreo por cuotas, en que el entrevistador o encargado de obtener la información contacta a las unidades de análisis en un número proporcional al de las condiciones de la población que le son dadas, y de éstos, él puede elegir las según sea su conveniencia” (Scharager y Armijo 2001,2). Por lo tanto, tomando en cuenta que los sujetos como unidades representen las características de la población de estudio y para iniciar a juzgar con un número inicial de participantes; decidí que la cantidad base de estudiantes a ser entrevistados sería de veinte, diez niñas y diez niños de sexto grado en cada unidad educativa.

Los sujetos de estudio en una muestra no probabilística generalmente son seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador. “La elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las condiciones que permiten hacer el muestreo –acceso o disponibilidad, conveniencia, etc.–; son seleccionadas con mecanismos informales” (Scharager y Armijo 2001,1). De esta forma y durante el proceso de socialización de la investigación a directores y personal docente, las *imillanakamp yukallanaka*/niñas y niños de cada unidad educativa fueron seleccionados de forma aleatoria por sus respectivas maestras y maestros. Se realizó un total de treinta y siete entrevistas: diecinueve –ocho *imillanaka*/niñas y once *yukallanaka*/niños– en la U.E. José Manuel Pando del Macrodistrito Max Paredes y dieciocho –nueve *imillanaka*/niñas y nueve *yukallanaka*/niños– en la U.E. República Argentina. Haciendo un total de diecisiete *imillanaka*/niñas y veinte *yukallanaka*/niños.

El lugar común donde se llevaron a cabo las entrevistas a profundidad fueron las instalaciones de cada unidad educativa, las más recurrentes fueron la sala de maestras y maestros, un aula designada por dirección o en caso de no contar con ninguna, el patio del

establecimiento. Al tratarse de entrevistas personales se realizaban durante el horario de clases, cada estudiante se dirigía hacia el lugar donde me encontraba designada e iniciaba la entrevista con una inducción del tema de investigación que realizaba. Las entrevistas tenían una duración promedio de veinte minutos cada una. El cuestionario de la misma estuvo estructurada en cinco partes: una primera donde se solicitaba información de lugar y contexto del entrevistado (nombres, edad, lugar de nacimiento, lugar de residencia, personas con las que habita), la segunda residía en un diagnóstico sociolingüístico (conocimiento de lenguas originarias, extranjeras, lugares donde convive con tales lenguas, espacios dónde se desarrollan con mayor frecuencia, círculo de personas bilingües), la tercera indagaba el valor del uso de la lengua (si lenguas originarias o extranjeras eran de su agrado, conocer niveles de importancia, grados de dificultad, afinidad), una cuarta sección trataba acerca del tópico identidad cultural (expresiones culturales, festividades, ritos, sentidos de pertenencia) y una última consistía en una reducida prueba de conocimientos del idioma (reconocimiento auditivo y de significación de un listado de palabras en lengua aymara).

Fue en esta etapa donde sin esperarlo se llevaba a cabo uno de los quiebres del entonces objetivo del estudio. Mientras se realizaba cada conversación con cada *imilla*/niña y *yukalla*/niño, sus anécdotas hechas voces, me permitieron encontrar esa niña interna que había pasado por sus mismas experiencias. Teníamos en común una misma vivencia sociolingüística a pesar de que distábamos en edad casi dos décadas. Por tanto agarrarme de sus memorias fue decisivo. “Trabajar con niñas y niños [...] no tiene importancia sólo teórica, académica o cultural, sino fundamentalmente política” (Guerrero 2017,22). Decido entonces, hacer uso de las mismas entrevistas, ya no para hacer la evaluación del modelo educativo, sino para buscar dentro de sus memorias mis memorias.

Imillanaka yukallanaka/niñas y niños tienen entre 11 y 13 años de edad. Araceli Alarcón (12), Rachel Arteaga (12), Paris Asturizada (11), Gladis Callampa (11), Carla Choque (12), Yara Colmena (11), Lizeth Cordero (11), Mel Cuba (11), Desiré Fresco (12), Yaqueline Gutiérrez (12), Zulema Huasco (11), Luz Lifonso (12), Naomi Márquez (12), Darlin Mendoza (11), Jhoselin Pérez (11), María de los Ángeles Ponce (11), Cielo Ramos (11), Adrián Alarcón (12), Boris Chambí (12), Axel Chávez (12), Abel Colque (12), Alejandro Díaz (11), Isaac Flores (12), Jairo Flores (11), Kevin Gonzales (12), Denilson Marca (12), Aarón Mendoza (11), Brayan Mercado (11), Yamil Patti (12), David Pérez (11), Gerson Quispe (12), Juan Quispe (11), Luis Quispe (12), Jorge Ríos (11), Leonel Sebastián (11), Alan Segales (12), Anthony Vino (13). Treinta y uno de ellos nacieron en la ciudad de La Paz, mientras que Zulema y

Boris nacieron en la ciudad de El Alto y Yara en la ciudad de Santa Cruz. Gladis por otro lado, nació en el Municipio de Escoma, Provincia Camacho del departamento de La Paz. Y Mel junto a Leonel nacieron fuera del país, en Perú y España respectivamente. Así respondieron a una de las primeras preguntas de la entrevista, ¿Dónde naciste?:

Por Apolo, de Apolo viajando hacia La Paz. Franz Tamayo es. Y viajo, cada enero viajo. En Alasitas vende mi mamá. Yo sé preparar cunas de bebé, cofres (Callampa 2018, entrevista personal).

En Perú. Mi mamá es de aquí, pero mi papá es de allá. Allá me han ido a tener y aquí vivimos (Cuba 2018, entrevista personal).

No aquí, en España. Es que mi mamá era muy joven y se ha ido a España a trabajar. Aquí en Bolivia estoy 9 años. Mi mamá es boliviana, mi papa es también. Se siente muy interesante ¿no ve? No he vuelto a España. Pienso algún díairme allá a vivir o ir a vacacionar ahí. (Sebastián, 2018, entrevista personal).

Una característica curiosa ha sido conocer la ubicación de sus viviendas. Estas se encuentran diseminadas entre los reducidos espacios de la hoyada paceña y las extensas planicies de la ciudad alteña. Es habitual que como *imillanaka yukallanaka* hayamos vivido en una zona y que hayamos ido a la escuela o al colegio en otra. Muchas de nuestras madres, padres o tutores, tienen la costumbre de inscribirnos a establecimientos que no siempre nos corresponden. Un motivo frecuente suele ser que estas escuelas se encuentran cerca de sus fuentes de trabajo. Por tanto, a pesar de que supuestamente la distribución de niñas y niños es equitativa por unidad educativa, su lugar de residencia es casi común. Veinticinco estudiantes viven en el Macrodistrito Max Paredes, nueve habitan entre los Macrodistritos Periférica, San Antonio y Centro y dos en la ciudad de El Alto.

Niñas y niños no viven solos en estos lugares. Sus hogares están conformados por familia de primer grado, madres, padres y en algunos casos abuelas y/o abuelos. Incluso puede extenderse la convivencia con tías, tíos, primas, primos y demás familia de segundo grado. Haciendo evidente que las familias no se adscriben en su totalidad a una visión tradicional de ‘familia nuclear’, ya que en la mayoría de los casos se presentan familias de tipo monoparental, sustitutas y disgregadas. Estas familias forman parte de una segunda o tercera generación de familias aymaras migrantes rural-urbanas. La mayoría de las madres o padres de familia se dedican al comercio. Y es precisamente en este espacio, el *qhatu*/puesto de venta el mercado o en la calle, donde la lengua aymara renace y vive con más fuerza como símbolo de resistencia lingüística: “al igual que el viso de la lengua aymara son mantenidos o adoptados por estas mujeres como una forma de demostrar su pertenencia a un grupo socio-étnico que es también

el de sus colegas y clientes en el mercado” (Boschetti 2002, 4). Convirtiendo el escenario habitual en una acción política. "Las prácticas laborales de las mujeres son mucho más que estrategias de sobrevivencia, son acciones de resistencia e implícita negociación frente a un cotidiano estructurado en base a relaciones desiguales de poder " (Loayza 1997, 153).

Nacer en 2006 -como ellas y ellos- significa nacer en un tiempo de cambio. Mientras ellos nacían, se posiciona por primera vez en la historia del país un primer presidente aymara. Junto a la nueva constitución, el año 2006 se promueven dos medidas para dar inicio a los cambios. La primera la creación de la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana y la segunda la redacción de las nuevas políticas de gestión educativa. Significa que ellos tienen otra historia, otro contexto. El año 2007 mediante un referéndum nacional se aprueba la flamante CPE y paralelamente se trazan las primeras líneas del nuevo Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP), sin embargo, no es hasta el 2010 donde surge –para su cumplimiento- la Ley 070 de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez; bautizada así en honor a los fundadores de la Escuela Ayllu de Warisata quienes apostaban por una educación comunitaria indígena en los años treinta. Dos años más tarde, el 2012, se presenta de manera oficial la concreción curricular que tenía como objetivo la aplicación de la Ley en las aulas, formulando así el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Al mismo tiempo, se pone en manifiesto y se aprueba la Ley 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas del Estado Plurinacional de Bolivia, en la que se prioriza la educación plurilingüe. Esta diversidad en el país obliga a hacer distinciones notables en cuanto a territorialidad se refiere, por ello el año 2014 se da a conocer el Currículo Regionalizado de las Nacionalidades Indígenas, y amparado bajo la Ley 269, se habla de una educación en lenguas indígenas bajo un principio de territorialidad. El terreno estaba listo para poner en marcha la revolución en la educación boliviana.

Según el documento del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, elaborado por el Ministerio de Educación, el MESCP tiene como objetivo recuperar la memoria y experiencias históricas de los pueblos y naciones indígenas originarias, dando paso a un nuevo periodo de conocimiento y saberes: “Se inicia una etapa en la educación boliviana con la construcción de un nuevo Modelo Educativo que articula más que divide, complementa antes que diferencia, consensua antes que impone, partiendo de un análisis crítico de la realidad histórica de la educación boliviana y de las experiencias educativas” (Educación y Cuidad 2012, 58). En ella, las políticas de gestión educativa se rigen en un carácter Intracultural,

Intercultural y Plurilingüe, que permiten el diálogo entre las culturas con un fin de unidad social y la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas.

Capítulo *päyiri*/segundo

Amayañanakaxa qapuñani/Hilar los pensamientos

En esta segunda parte, y tras haber terminado de instalar el telar, procedo a *Amayañanakaxa qapuñani*/Hilar los pensamientos. El hilar permite juntar y retorcer varias pequeñas fibras para formar una sola hebra. Hebra lo suficientemente resistente para comenzar con confianza el urdido. Este proceso, aunque arduo es necesario. Pues uno puede tener, teóricamente hablando, las fibras aún sin hilar o algunas madejas de hilo aún sin desenredar. Tener los hilos lisos y uniformes, son necesarios para preparar los hilos y después urdir en detalle y con firmeza. Cómo olvidar las lecciones de mis mayores para dejar de tener las cosas revueltas.

A mí no me molestaba, pero cuando *mamaja*/mi mamá los encontraba me decía asustada: -No tienes que tener las cosas así enredadas, sino todo lo demás igual se van a enredar dice- , -¿Cómo ‘todo lo demás’?- le pregunté -¡Tus cosas pues!- De nuevo sentía un escalofrío, no generaba temor, o quizá sí, pero al final lograba su objetivo: desenredarlas y tener todo en orden. Debo admitir también que no solo eran las mechillas, solía tener enredados collares, manillas, cintas, lanas y todo aquello que se podía entremezclar. Con el tiempo recién entendí que mis ‘cosas’ no solo eran esas, sino también eran ideas, pensamientos, sentimientos, decisiones, situaciones [...] Antes o después, la mamá Candy me había contado algo todavía más escalofriante [...] -Cuando duermas te vas a trenzar siempre hija. Sino en tu sueño tu cabeza se va a quedar enredado en las *ch’ampas*/hierbas secas y sin cabeza vas a volver- y se reía. Imagino que esa risa era para minimizar el susto, pero no, a mí no me minimizaba nada y dormía —al menos ese tiempo— con una larga trenza sobre la almohada (Nina Valda 2019, historia de vida A16; ver anexos).

Dos marañas son las que hay que hilar. Una primera, la fibra gruesa, forma la *Jach’a jañixa*/La madeja grande. En ella está envuelta el hilo del análisis macro sociolingüístico que usa este tejido. Cada torcelado sirve para obtener una hebra que contiene en su interior a) la situación sociolingüística del aymara, b) la planificación y políticas lingüísticas de la lengua y c) el bilingüismo, diglosia y actitudes lingüísticas. La otra fibra a hilada forma en oposición la *Jisk’a jañixa*/La madeja pequeña. Su interior resalta un análisis micro sociolingüístico donde se enhebran a) el reconocimiento y uso lingüístico y b) la práctica comunicativa en torno a las memorias de los sujetos de la investigación.

1. *Jach’a jañixa*/La madeja grande

1.1 Situación sociolingüística del aymara

Según datos del Atlas de las Lenguas del Mundo en peligro (2010) la lengua aymara tiene una ‘vitalidad vulnerable’. Los datos utilizados para este registro son obtenidos de los censos

de población de Bolivia (2001), Chile (2002) y Perú (2007). Este documento indica que en el mundo habría cerca de dos millones de habitantes que hablan esta lengua. El censo boliviano en 2001 contabiliza 1.525.957 de hablantes. Chile en 2002 sobrepasa las 20.000. Finalmente en Perú se señala una cifra de 434.372 personas.

No obstante, el dato más reciente en territorio boliviano, es el referente censal del 2012. En éste se señala que existen 1.191.352 aymara hablantes³¹. Conocedores de éstos últimos datos oficiales, diferentes estudios y estudiosos de la lengua afirman que, por el reducido número de hablantes, la lengua está muy proclive a su desaparición. "Cada año, al menos un 2% de la población deja de hablar el idioma aymara y los padres ya no lo enseñan a sus hijos, lo que provoca su extinción y eso nos preocupa" (Apaza 2016, 3). Para el estudioso de la lingüística aymara Ignacio Apaza (2016) son diversas las causas por las que una lengua puede morir o desaparecer. Indica una síntesis de tres causas principales: a) causas físicas, donde están los desastres naturales como terremotos, maremotos, inundaciones, epidemias, migraciones, b) causas económico-sociales que incluyen, el poder económico, la despoblación rural, el abandono de las actividades tradicionales, la globalización, abandono de la lengua por sus propios usuarios, entre otros, y c) causas políticas, están las conquistas, las dominaciones, instituciones del Estado que prohíben el uso de la lengua, la urbanidad, la educación monolingüe, etc.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2019) organiza de una forma similar las causas. Indica -respecto a la primera por ejemplo- que la mortandad de los hablantes es la primera razón de la desaparición debilitamiento lingüístico. En el segundo lugar se identifican fenómenos sociales como los 'choques culturales', migraciones, deslealtades lingüísticas o la no transmisión generacional de la lengua. Finalmente -dentro de las causas de un tercer tipo- podría mencionarse específicamente el proceso de 'colonización lingüística' (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2003).

³¹ Reconocido el decrecimiento hablantes, considero necesario primero detallar cuáles fueron las preguntas censales que proporcionaron estos datos. Si se tratase exclusivamente del tema lingüístico fueron dos las preguntas principales. La primera especificaba sobre el idioma que se había aprendido a hablar en la niñez. El resultado arrojó que en Bolivia un total de 1.009.732 de personas habían aprendido a hablar aymara cuando niñas-niños. Para contextualizar aún más y conocer el entorno de esta investigación de acuerdo a su área geográfica de estudio; en el departamento de La Paz unas 809.845 personas habían aprendido a hablar aymara en su niñez, de las cuales 322.103 estaban en el área urbana y 487.742 en el área rural. La segunda pregunta buscaba conocer el idioma que hablaba el censado en la actualidad. Se habían registrado un total de 858.088 personas que hablaban aymara. De igual forma, en el departamento de La Paz 705.001 usaban-hablaban la lengua aymara. De ellas 262.471 estaban ubicadas en el área urbana y 442.530 personas en el sector rural.

Con el conocimiento de estos parámetros, considero necesario revisar si la lengua aymara en el país está en riesgo por alguna de esta tipología de causas. Para medir desde un primer enfoque de 'causas físicas- naturales' descarto la posibilidad atribuido a fenómenos naturales como tal y me limito a hacer una somera idea respecto a la edad de la población hablante. Según las cifras de los censos de 2001 y 2012, Bolivia contaba con la mayor concentración de aymara hablantes en el mundo. Apuntando con un número mayor al millón y medio de personas. Estos dato se atribuyeron básicamente a dos preguntas: a) ¿qué idiomas usted habla? b) ¿Cuál es el idioma o lengua en el que aprendió a hablar en su niñez? ambas fueron preguntadas a personas mayores de cuatro años. No se conoce con certeza cuál es el número específico de niños, jóvenes, adultos o adultos mayores hablantes de la lengua. Sin embargo se puede hacer una comparación de acuerdo a los indicadores de niveles de vitalidad de una lengua según la UNESCO. Para tal organización, el aymara al estar en un nivel "vulnerable" supone que "la mayoría de los niños habla la lengua, pero su uso puede estar restringido a determinados ámbitos" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2010). Supuestamente, la presencia y conocimiento lingüístico indispensable de adultos y adultos mayores en la transmisión intergeneracional, no se hace notar sino hasta que la lengua esté en 'peligro' o 'seriamente en peligro. Entonces no. Pensar que la población de habla aymara se está muriendo, no aplica.

Pasando a pensar en las causas de desaparición de acuerdo a un segundo factor, económicos-sociales, es útil mencionar que esta categorización de causantes ha sido la más estudiada. Painiqueo (2015) indica que las lenguas originarias atraviesan un 'eventual' debilitamiento y que algunas de las causas serían las actitudes hacia la lengua, el desplazamiento de la lengua y las políticas lingüísticas no diferenciadas. Es cierto que el aymara a pesar de ser la segunda lengua originaria con mayor porcentaje de hablantes en el país, tiene una connotación de lengua sin prestigio o que goza muy poco de ella. "Algunas personas que nacieron en el campo y saben hablar el aymara no lo practican por vergüenza, ya no quieren ser del ayllu aunque hayan nacido en el campo, incluso otros llegan al punto de negar a sus padres y cambian de apellidos" López (2009) Presidente Consejo Educativo Aymara (CEA). Entonces sí. Una causa predominante tiene que ver con lo social, lo identitario y lo cultural sobrepuesto de manera particular, individual, personal.

Por último, ubico el aymara expuesto a un factor tercero, el factor político. Entendiendo éste no dentro de las planificación y políticas lingüísticas, sino a ideología política. En otras palabras: colonialismo lingüístico. Este concepto indica que la glotofagia, lingüicidio o

genocidio lingüístico designa un proceso político-social mediante el cual la lengua de una determinada cultura desaparece parcial o totalmente, víctima de la influencia, en mayor parte directa y coercitiva, de otra cultura (Calvet 2002). El término es utilizado en el campo de la sociolingüística para señalar el fenómeno que se da mayormente en el choque de culturas y poder entre dos sociedades con lenguas diferentes, en el cual una de las dos sociedades superpone su lengua sobre la otra y esta última termina desapareciendo. En el caso del aymara, éste se ve enfrentada directamente con la lengua castellana y se ha notado con claridad esta ‘batalla’ desde los procesos independentistas, modernistas y progresistas del país. Entonces sí. También en este tipo de causa se atribuye a lo social, pero en un sentido colectivo, masivo, general.

1.2 Políticas y planificación lingüística del aymara

Cuando se habla de políticas y planificación lingüística, se hace referencia a diversos conceptos sobre todo que parten desde una estructuralización y normativa definida. Por ello y para mantener un orden en el presente subtítulo y conocer el lugar que le ha dado lo social como hecho político, inicio revisando la presencia de la lengua aymara dentro del ámbito netamente legislativo. Seguidamente procedo a exponer los conocimientos respecto a normalización y normatización lingüística del aymara. Finalmente observo los diversos programas de planificación y sus diversas estrategias para el fomento revitalización de la lengua.

Según búsqueda propia, la lengua aymara dentro de un recorrido legislativo se ve reflejado por primera vez en el Decreto Ley N°. 03820 del 1° de septiembre de 1954 en el marco del III Congreso Indigenista Interamericano realizado en La Paz en agosto del mismo año. En tal documento se aprueba la adopción de un alfabeto fonético utilizable en la escritura de las lenguas aymara y quechua. Posteriormente se conoce el Decreto Supremo N°. 08483 del 18 de septiembre de 1968, que aprueba el alfabeto pedagógico del aymara en cumplimiento a la recomendación del Ministerio de Educación y Cultura de entonces. Más adelante, el Decreto Supremo N°. 20227 de 9 de mayo de 1984 aprobaba un alfabeto único realizado bajo la gestión del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP). Tales normativas permiten que en 1997 sea declarado idioma oficial de Bolivia junto al quechua y al español. Esta ley recién cobraría vigencia mediante decreto supremo N° 25894 de 11 de septiembre de 2000. Para el 2006, en el denominado ‘proceso de cambio’ y tras la elaboración y presentación de la nueva Constitución Política del Estado en 2009 se reconoce en el artículo

5 que: “Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son el aymara, araona, (...)” (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia Artículo 5 2009, 27). Posteriormente la Ley N° 269, promulgada el 2 de agosto de 2012 indica: “El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población o del territorio” (Ley de Políticas y derechos lingüísticos N° 269 2012, 16). Por último, y dentro del espacio de la educación, a través de la llamada ‘revolución educativa’, se promulgó en la Ley de educación N° 070 Elizardo Pérez - Avelino Siñani que “La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo [...] Buscando fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien” (Ley de educación N° 070 Elizardo Pérez - Avelino Siñani 2012, 56). Son en total cinco los documentos legales y de interés público estatal, que respaldan la lengua aymara.

Ya desde otro ángulo, se observan también los proyectos y/o programas de normalización, normatización y estandarización de la lengua aymara. Tengo peculiar atención al hablar del término normalización que denota una necesidad de “normalizar, volver normales a las lenguas históricamente subordinadas” (Garcés 2005, 39). En Bolivia este proyecto normalizador queda visualizado desde su primera aparición legislativa en 1954 con los intentos de alfabetización de la lengua aymara. Una vez aprobado y unificado el alfabeto en 1983, se realiza el primer taller de normalización lingüística en 1989. Lo curioso es que aun después del nombramiento de oficialidad en 2009, se continuó calificando la lengua de ‘anormal’. Pues en pleno 2010 se lleva a cabo el Taller de “Socialización del documento de propuestas de normalización de la lengua aimara” propuesto por el mismísimo Ministerio de Educación. Me aferro a pensar en que, la frecuente confusión sinonímica entre normalización y normatización fue la causa para haber desarrollado dicho taller. Pues entre las conclusiones más sobresalientes del mencionado encuentro se señala el reconocimiento de atención inmediata a las lenguas originarias, implementación en el sistema educativo, elisión o no elisión vocálica, parámetros e escritura, entre otros. A propósito, en el Artículo 4 de la Ley General de Derechos y Políticas lingüísticas (2012) se define la normalización lingüística como el “proceso planeado para garantizar que los idiomas oficiales logren una situación de igualdad en el plano legal, valor

social y extender su uso a diversos ámbitos en el lenguaje escrito” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia 2017, 18).

Evoco éste último confuso suceso para describir entonces lo que se entiende por normatización. Se trata del “proceso de establecimiento de normas lingüísticas, que tiene por objeto hacer de una lengua un instrumento adecuado para la comunicación (Layme Ajacopa 2012, 3). Garcés (2005) citando a López (1988) indica al respecto:

La normatización apuntará, por su parte, al espectro de la planificación de corpus: para hacer de la lengua dominada una lengua normal, habrá que suministrarle una serie de normas (López 1988, 151-152) que la vuelvan funcional al mundo que requiere expresar en el contexto de interrelación cultural y global actual. Para ello, habrá que elaborar un sistema de escritura, fijar normas ortográficas, definir un modelo estándar del habla, elaborar igualmente un diccionario y una gramática normativas (Garcés 2005, 40).

Por tanto hay una relación de interdependencia entre normalizar y normatizar. Esta tarea está a cargo de especialistas normalmente congregados en una academia o institución semejante, haciendo notar que tales sugerencias y aplicaciones de normas vienen desde ‘arriba’. Organismos como el Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA) dependiente del Instituto Plurinacional de Lengua y Cultura (IPELC) forman parte y están encargados de estos proyectos normativos: “Desarrollar políticas de normalización lingüística y cultural de las todas las Lenguas oficiales del Estado Plurinacional, así como regular la enseñanza aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras” (IPELC 2019).

Continuando este breve andar a través de la política y planificación de la lengua, corresponde prestar atención a las diferentes estrategias de revitalización lingüística³² que se han implementado pensando en la lengua aymara. Un proyecto de revitalización lingüística no puede resultar exitoso sin la participación activa, no pasiva, de los propios hablantes, esta es su característica más importante. Sin embargo al tratarse de un proyecto de carácter masivo, colectivo, no siempre se identifican particularidades específicas.

De entrada la palabra revitalización se ha aplicado y aplica de manera muy laxa a una disparidad de situaciones, incluyendo casos en los que probablemente cabría mejor hablar de vitalizar o incluso de fortalecer o promover el legado lingüístico y cultural, hasta situaciones en las que una lengua está en un punto muy crítico de su existencia, casi al límite de la extinción [...] se requeriría un uso más riguroso de términos como el de revitalización que se utilizan de manera indistinta para casos muy diversos. (Flores 2011, 128).

³² Revitalizar significa dar más fuerza y vitalidad a algo, en este caso la lengua. En consecuencia, este proceso se presenta cuando las lenguas han perdido espacios de uso en la sociedad, o se usan cada vez menos, lo que implica también que existan menos hablantes. Se trata de la implementación de estrategias de revitalización lingüística, como la enseñanza en la escuela, la formación de nidos lingüísticos, utilización de medios digitales, entre otros.

A pesar de tales controversias con este modelo, muchos -casi todos- los países que corren algún riesgo o vulnerabilidad lingüística continúan haciendo uso de la misma. Bolivia y sus lenguas no han sido la excepción. Gregorio Chávez docente de lingüística de la Universidad Mayor de San Andrés afirmó que en este momento se “está en proceso de revitalización y recuperación de términos puesto de que antes de los españoles la lengua aymara era muy vigente para con todos”. (Noticias Éxito 2019). Este activo proceso ha sido -y en muchos casos continúa siendo- dirigido a través de diversas estrategias e instituciones que promueven experiencias de revitalización para la lengua aymara. Estas pueden ser clasificadas incluso desde tres orígenes: a) desde la política e intervención pública, b) desde la academia y c) desde plataformas digitales y uso de TIC.

La política estatal ha puesto en marcha propuestas sobresalientes: el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en los 80, la propuesta de Educación Intercultural, Intracultural y Plurilingüe (IIP)³³ en 2012, la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) en 2013 y la implementación de Nidos Lingüísticos en asociación con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2014. Si bien todas ellas son políticas nacionales y se han enfocado la diversidad de lenguas, la lengua aymara al formar parte de las ‘lenguas madre’, ha sido una de las más atendidas.

La EIB en Bolivia surge desde los años 80 a raíz de las demandas, pedidos y necesidades de las comunidades originarias respecto a educación. Estas exigencias parten desde las mismas asociaciones originarias, campesinas e indígenas que plantean las demandas de las distintas desde sus comunidades. Específicamente en el plano lingüístico y cultural, las demandas son: la oficialización de las lenguas originarias en la administración y la implementación de la educación bilingüe siguiendo el modelo aymara de la escuela Ayllu de Warisata (Corral 2015). Ambas solicitudes fueron atendidas después de casi 30 años. Para conseguir tal atención se tuvieron que realizar presiones a nivel social como la marcha Territorio y Dignidad en 1990 o la Asamblea de Naciones Originarias el mismo año (Degregori

³³ Se entiende por intraculturalidad la promoción de la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas. Es “el paso previo antes del encuentro entre culturas, es el momento de reforzamiento propio antes del encuentro con las otras culturas, especialmente de aquellas más débiles y que se las supone en desventaja frente a otras” (MINEDU 2015, 33). El concepto de interculturalidad es visto como el “desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, [...] propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones” (Ley 070 ASEP Art 6 numeral 2). Finalmente se comprende al plurilingüismo como “la apropiación crítica y creativa de la lengua, así como un reconocimiento y valoración de las diferentes formas de pensar, significar y actuar [...] ello garantiza que las y los bolivianos se comuniquen en su lengua materna, dominen una segunda lengua y puedan utilizar una lengua extranjera” (MINEDU 2015,38).

1993, Lehm 1999). Ambas medidas impulsaron primero la modificación de la Constitución Boliviana reconociéndose como estado multinacional, pluricultural, plurilingüe y multiétnico; y la aprobación de la Ley 1565 de Reforma Educativa que instauraba la EIB (Ley N°1565 Ley de Reforma Educativa 1994).

Los resultados inmediatos de ambas aprobaciones establecían que los hablantes de castellano podían aprender alguna lengua originaria y los monolingües en lengua originaria, debían tener una enseñanza bilingüe en su lengua y en castellano. Se normó la aplicación de la EIB para ser implementada en los territorios aymara, quechua y guaraní e implicó, en cierto modo, una oficialización de estos idiomas en el sector educativo. Este modelo mantuvo su implementación durante los años 90 y principios de los 2000. No obstante, se trataría únicamente de un modelo de “neoliberalismo multicultural”, en tanto se trata de un reconocimiento retórico de la composición pluricultural y multiétnica del país, para aportar una solución alternativa a los profundos conflictos sociales de Bolivia, pero que, al estar acompañado por la descentralización administrativa y el desmantelamiento del estado, no garantizaba la asignación de recursos ni la inversión para el desarrollo de los programas interculturales (Assies, 2009).

Posteriormente, tras la ‘revolución educativa’ en 2012 se promueve la propuesta de Educación Intercultural, Intracultural y Plurilingüe (IIP). Es difícil poder afirmar si es un simple cambio de denominación del mismo EIB o si encierra un significado o una política más profunda. Pues si bien se señala constantemente en la Ley 070 que la educación debe ser intercultural, intracultural y plurilingüe pareciera que la intención de la misma es involucrar a todo el sistema educativo. No como proyectos y programas aislados y dirigidos de forma unilateral (educación en lengua originaria y castellana únicamente en comunidades indígenas), sino impregnado en todas las áreas y dependencias educativas de forma multilateral (educación en lengua originaria para el área urbana). Una de las acciones concernientes de esta propuesta, ha sido la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) como entidad descentralizada del Ministerio de Educación que desarrolla procesos de investigación lingüística y cultural. Esta instancia a la vez ha sido responsable de crear los Institutos de Lenguas y Culturas por Nación y Pueblo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano, para la normalización, investigación y desarrollo de las lenguas y culturas. Como resultado de trabajo conjunto a las Organizaciones Matrices, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, se tienen 34 Institutos de Lengua y Cultura (ILC) por Naciones y Pueblos Indígenas Originarios de Bolivia (NyPIOs). Entre ellas figura -la de mi interés- el Instituto de

Lengua y Cultura de la Nación Aymara (ILCNA) que anteriormente fue conocida sólo como Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA), instancia fundada por Juan de Dios Yapita en 1972. Bajo su objetivo de “diseminar la lengua y cultura aymara [...] con un equipo multidisciplinar formado por lingüistas, antropólogos, diseñadores gráficos, artes visuales, textiles...etc.” (ILCANet 2019) ha puesto en marcha diferentes tareas como talleres, congresos y encuentros para fijar procesos de la normalización y normatización (2017), la producción de diccionarios monolingües para el aymara, más un diccionario pedagógico aymara, que recoge los desarrollos lingüísticos de ese idioma. Por la misma ruta, y también con el apoyo del ILCNA se desarrolla el programa de Nidos Lingüísticos o Bilingües bajo la administración del IPELC junto al Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Se trata de “espacios de encuentro intergeneracional y comunicacional donde se comparten saberes, conocimientos, valores y formas de sentir el mundo, mediante la transmisión oral de los idiomas indígenas originarios” (Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas 2017). De esta experiencia se tiene un total de 28 nidos lingüísticos del aymara, los mismos que están diseminados en municipios, gobernaciones, su alcaldías, entre otro. Cabe aclarar que estos están dirigidos a niñas y niños en etapa inicial -de uno a seis años.

El camino estatal trazado es corto en comparación al tiempo de resistencia de las lenguas originarias en espacios donde las hegemonías se han impuesto con fuerza. Son cuarenta años de iniciativas públicas orientadas a la revitalización de las mismas. De las acciones identificadas, las primeras –la implementación del EIB y el surgimiento de la Ley de Reforma Educativa– corresponden a un periodo previo de la etapa de reestructuración del ‘proceso de cambio’. Los posteriores se desarrollan prácticamente recién los últimos quince años. Evidenciando a la vez que tales propuestas dependen de las prioridades y de los proyectos políticos del gobierno de turno; pero urge aclarar que si bien son iniciativas estatales, surgen únicamente por las demandas de la población y sus constantes luchas. A pesar de tales esfuerzos, una característica común es que estas propuestas no abarcan todas las necesidades a cubrir, pues siempre se existen modificaciones por hacer. Tampoco se logra cualificar las propuestas de tales políticas estatales, ya que si bien se tratan de disposiciones generales, masivas, es muy difícil un seguimiento o un monitoreo de su aplicación. Por ello, para lograr abarcar todos los espacios y/o demandas de los diversos sectores sociales, se realizan alianzas con organismos o instituciones dedicadas al tema educación, etc. Constatando otras tantas formas de trabajo para la vitalidad lingüística como las que se mencionan a continuación.

Procedo a mostrar las iniciativas de revitalización de la lengua aymara desde el ambiente académico, sobre todo el universitario, considero necesario conocer las contribuciones que diversas casas de estudios superiores han llevado. He identificado cuatro universidades que han propuesto diversas alternativas para el aprendizaje de lenguas originarias: la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), la Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB), la Universidad Pública de El Alto (UPEA), la Universidad Privada Boliviana (UPB). No he puesto en este listado a la Universidad Indígena Boliviana – Aymara “Tupak Katari” (UNIBOL-TK) debido a que al parecer la educación en esta institución ya se realiza en lengua aymara.

En la ciudad de La Paz, la UMSA y su carrera de Lingüística cuenta con cinco programas a nivel de licenciatura distribuida en tres especialidades, una de ellas la Especialidad en Lenguas Nativas: Aymara o Quechua. Otra iniciativa sobresaliente es Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) institución que se dedica a la planeación, programación, enseñanza y traducción de idiomas. Por su parte la UCB a través de su Departamento de Cultura y Arte, promueve la enseñanza de la lengua mediante su curso Lengua y Cultura Aymara. Materia creada en 1984 por Félix Layme Pairumani, docente e investigador que afirma que el objetivo de la materia es “enseñar a hablar la lengua aymara elementalmente, inculcando al alumno a ser una persona honesta, que sepa escuchar y comunicarse, que sepa reflexionar [...] con identidad, con sentido de equidad, de la alteridad y con alta conciencia social” (Layme 2016,1). La ciudad de El Alto cuenta también con dos centros universitarios importantes para el conocimiento y fortalecimiento de la lengua aymara. La UPEA y su carrera de Lingüística e Idiomas ofrecen la titulación en licenciatura con la especialización de lengua aymara. El resultado más destacado de éste último ha sido el trabajo con plataformas digitales y ciberactivismo. A su par, la UPB ha llevado a cabo programas donde se “concientizó en el desarrollo de las lenguas originarias, su valor cultural, social y educativa, su rol en la sociedad, y su característica de lengua oficial [...] con programas computacionales, traductores, juegos y todo tipo de software en base a una propia cosmovisión” (Espinoza 2015).

Son notorios los esfuerzos de las universidades rastreadas para éste estudio, resaltando además que tanto el carácter público o privado de las mismas permite a su comunidad universitaria acceder a sus diversas ofertas en lenguas originarias. Sin embargo, la cantidad identificada corresponde a apenas un 12% del total de las universidades existentes en la ciudad de La Paz. Por otro lado, es necesario preguntarse el nivel de prioridad de la lengua originaria en cada casa de estudio y cómo es presentada a su comunidad universitaria se ésta una materia

general obligatoria u optativa y en base a esa información cuantificar el número de estudiantes interesados en la asignatura y analizar sus causas. De la misma forma es imperante conocer cuáles son los niveles a los que llega la formación en lenguas y si existen mecanismos o estrategias de seguimiento una vez terminados los estudios universitarios. Así se descartaría que tales iniciativas sean vistas como propuestas aisladas, que quedan únicamente en la transmisión y enseñanza gramatical. Es incierto saber si de manera voluntaria las y los estudiantes universitarios continuarán su proceso de aprendizaje con el uso de medios menos formales. A continuación se detallan posibles plataformas digitales que pueden utilizarse para un aprendizaje autónomo.

Para finalizar, las TIC juegan con fuerza un papel determinante en procesos de revitalización lingüística. Si de lengua aymara se habla hay un número incontable de propuestas digitales para el aprendizaje del mismo, estos incluyen también iniciativas de países como Perú y Chile. He elegido tres grandes experiencias que se han desarrollado los últimos 10 años: el ciberactivismo del blog *Aymar Yatiqañani/Aprenderemos aymara*, el movimiento *Jaqi Aru* y el paquete de herramientas digitales desarrolladas por la Organización de Estados Iberoamericanos en Bolivia (OEI).

El blog para la enseñanza y aprendizaje de la lengua aymara, *Aymar Yatiqañani/Aprenderemos aymara*, creada por el lingüista y blogger Elías Ajata, se ha dedicado desde el 2009 a la difusión de audios, traducciones, videos e inclusive memes en aymara. A la fecha cuenta con más de 49.000 seguidores. La demanda ha sido tal que la herramienta se ha extendido a las redes sociales como facebook, twitter y también se ha creado un grupo en whatsapp para aprender la lengua. La página promueve también concursos para motivar el uso de la lengua, estos consisten en la creación de memes, selfies, etc. El mismo año, el 2009, se crea también el movimiento *Jaqi Aru*/lengua de personas a la cabeza de Rubén Hilari, lingüista, ciber-activista aymara y ganador del Premio Nacional Guamán Poma de Ayala en Lengua Originaria. Se trata de una “comunidad de jóvenes aymaras bilingües y trilingües localizados en una de las ciudades mayoritariamente aymaras, El Alto-La Paz-Bolivia. *Jaqi Aru* es una organización sin fines de lucro que ha estado realizando trabajos relacionados a la promoción de la lengua aymara en el ciberespacio” (Jaqi Aru 2019). Uno de sus más destacados proyectos ha sido -sigue siendo- la Creación Comunitaria del Facebook en Aymara, o sea, de la traducción de la plataforma. “En Facebook, en vez de “Comentar” dirá “*Qillqt’aña*” y en lugar de darle “Me gusta” pincharán donde diga “*Kusawa*” (Romero 2015, 1). Finalmente, desde un lado más institucional, la OEI también viene desarrollando programas y proyectos

con su Programa de Apoyo a las Lenguas Oficiales Indígenas de Bolivia. Los proyectos hasta ahora presentados han sido Onda Aymara en 2017, una plataforma virtual donde con la radio y mensajes sonoros se puede aprender la lengua, y el portal Lenguas de Bolivia en 2019 donde bajo una similitud del programa duolingo se pueden aprender además del aymara, lenguas como quechua, guaraní, mojeño trinitario y uru.

No cabe duda que el desarrollo tecnológico ha permitido que diversos fines de desarrollo educativo se conviertan en herramientas de aprendizaje no formal y abierto. Éstos, con sus cualidades de inmediatez, portabilidad y acceso, proporcionan diversos materiales e información en inimaginables formatos. Sin embargo se puede notar que el proceso de aprendizaje e incluso comunicativo durante la enseñanza de lenguas es unidireccional pues no se cuentan con retroalimentaciones o espacios para la interacción con personas aymara hablantes por ejemplo. Se trata de valiosas experiencias digitales que quedan como un proceso de transmisión al vacío tomando en cuenta que el aprendizaje de una lengua originaria va mucho más allá de la obtención de habilidades lingüísticas, sino de anclar tales conocimientos a experiencias y situaciones personales. Es necesario analizar también que tales herramientas no funcionan por si solas, sino que necesitan un agente motivacional que únicamente depende de la persona sujeto del interés hacia dichas lenguas.

1.3 Diglosia, bilingüismo y actitud lingüística hacia la lengua aymara

La diglosia³⁴ como concepto de la sociología del lenguaje dentro del análisis macro de la sociolingüística discurre también entre diversas discusiones -al igual que otros términos que vi y que seguiré viendo. Sus debates parten desde la evolución de sus definiciones hasta las relaciones de poder lingüístico que se atribuyen con su dictamen. Sus primeras apariciones fundacionales y clásicas indican que se refiere a “situaciones en las que existe un tipo particular de estandarización con dos variedades empleadas en toda una comunidad, que tienen funciones diferentes” (Lastra 1992).

Entiendo que este sistema de calificación de prestigio o no prestigio, no es igual al sistema de numeración de lenguas del enfoque adquisitivo, donde se adjunta a la lengua un número por sucesión de aprendizaje: L1, L2. Estos términos engloba los conceptos de lengua extranjera (LE), lengua materna (L1) y de lengua segunda (L2) (Moreno 2000). Pues para la conceptualización diglósica la variedad entre una lengua de norma A y otra de norma B tiene

³⁴ Lingüísticamente hablando se trata de la presencia de dos normas lingüísticas de prestigio social desigual en una misma formación social. Esta teorización ha calificado a las lenguas y sus normas de acuerdo a su prestigio: la norma A (Alta) corresponde al lenguaje más prestigioso: el de los sectores dominantes o hegemónicos, del apartado estatal y sus dependencias de alta cultura y la norma B (Baja) en cambio remite a los vehículos de comunicación verbal de los sectores subalternos, populares o marginados.

que ver más bien su uso y funciones. Según sus definiciones cada una es usada solo en ciertos ámbitos o dominios: la variedad A, en situaciones formales y distantes, y la B, en contextos informales. Por ello esta comunidad considera que la variedad A es más prestigiosa que la variedad B, a pesar que ésta última se la haya adquirido como lengua materna (Ferguson 1959). Esta sentencia, puede ir más allá de su aplicación a la lengua o a lo netamente lingüístico, Lienhard (1996) por ejemplo sugiere observarlo inclusive como un paradigma completo que afecta también el plano cultural:

El paradigma diglósico es sin duda alguna un instrumento excelente para observar los procesos lingüísticos en una situación de tipo colonial. Su interés, sin embargo, va mucho más allá de las cuestiones puramente idiomáticas. (...)Un enfoque diglósico permite comprender que lo más significativo de estas actitudes (...) la elección, para cada situación o propósito concreto, de la práctica más adecuada. (Lienhard 1996, 75)

Este sistema de cualificación también se hace con otros términos. López (1988) por ejemplo afirma que: “La diglosia no es otra cosa que el producto del desequilibrio resultante del conflicto social existente en una sociedad determinada. Como resultado de un conflicto tal una de las lenguas se erige en ‘lengua fuerte’ y otra queda relegada como ‘lengua débil’” (López 1988, 138).

Si la lengua aymara entra en este juego calificativo, teniendo como parámetros su situación vulnerable, su constante disminución de hablantes, sus dificultosos procesos normativos; entonces siempre estará en una situación diglósica de norma B o será llamada ‘lengua débil’.

Se puede decir que el castellano y las lenguas nativas conviven en una situación de diglosia lingüística [...] En Bolivia sigue existiendo fronteras lingüísticas entre el español y las lenguas vernáculas. Son fronteras mucho menos pronunciadas ya que las lenguas originarias ahora tienen una existencia, ya no son invisibles. Sin embargo, las fronteras siguen existiendo por el peso del español con sus muchos hablantes y el relativamente escaso peso de las lenguas originarias que no sean el quechua, el aymara y el guaraní. El castellano efectivamente es la lengua más oficial del Estado, más oficial que las otras lenguas oficiales, aunque no lo diga expresamente la Constitución Política (López 1988, 139).

Para el caso del aymara, esta situación ha sido fulminante.

Desde tiempos tempranos de la colonia, el aymara fue una lengua valorizada y aprendida por los colonizadores, sobre todo por los curas con fines de evangelización. Posteriormente el estatus de esta lengua cambió hacia su estigmatización como lengua no apta para la ciencia. Paulatinamente esta lengua sufrió la opresión del castellano, conocida sociolingüísticamente como diglosia (Layme 2016, 1).

Por otro lado, el bilingüismo³⁵ muestra como concepto, una alternativa más diversificada. No es nuevo observar, al menos en el espacio geográfico de interés -La Paz-, un bilingüismo aymara-castellano evidente entre sus habitantes. “Esta resolución puede ser considerada legítima en un país donde la mayoría de la población no pertenece a la cultura del poder y para la cual el bilingüismo es ya una realidad. Como consecuencia de la enseñanza del castellano, con más frecuencia a partir de 1952, el bilingüismo se incrementó entre los aymaras y quechuas reduciéndose el monolingüismo nativo” (Spedding 1996). Incluso en la actualidad se puede precisar que “una de las características del bilingüismo es la traducción, entendida como la capacidad de expresar los mismos significados en los dos sistemas de un bilingüismo coordinado entre el aymara y el castellano” (Merlo 2015,68).

Con base a estos y otros conceptos surgen las innumerables actitudes lingüísticas³⁶. Su área de estudio ha sido las ideologías lingüísticas. Howard (2007) las define como: “Juego de creencias, opiniones y valores que dan forma a las actitudes de la gente hacia sus lenguas” (2007, 21). Enfatiza también que estas pueden ser un factor intrínseco de la formación de identidades, sean estas a nivel individual o colectivo. Se lo considera como mediador entre normas sociales y formas de hablar y que estas ideologías lingüísticas anticipan y establecen lazos entre el lenguaje y la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología (Scheffelin, Woolard y Kroskrity 2012, 16).

Estas actitudes lingüísticas están directamente relacionados con la disciplina lingüística como tal. Por ejemplo los purismos o proteccionismos lingüísticos se refieren a una actitud o tendencia que rechaza las aportaciones léxicas y gramaticales procedentes de otras lenguas. Suele sumarse este rechazo a todo lo que es considerado incorrecto (vulgarismos, coloquialismos, dialectismos, etc.) en relación a la lengua normativa. Para determinados autores como Ticona, lingüista aymara, el esencialismo y purismo ha anclado fuertemente la lengua con la identidad. “El aymara será aquella persona que practica la cultura aymara, que

³⁵ Se entiende por bilingüismo al “fenómeno individual que indica la posición de dos o más lenguas” (López 1988, 119). Por tanto se denominaría bilingüe al “individuo que, además de su propia lengua, posee una competencia semejante en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier situación comunicativa y con una eficacia comunicativa idéntica” (Etxebarria 1995, 16). Sin embargo y conocedores de que la posesión de dos lenguas no siempre es equitativa, teóricos como Baker (1997) por ejemplo, han propuesto la diferentes grados o variedades de este fenómeno: incipiente, equilibrado, semilingüe, entre otros.

³⁶ Las ideologías lingüísticas son representaciones culturales, explícitas o implícitas, de la intersección entre el lenguaje y los seres humanos en un mundo social. Mediadoras entre las estructuras y las formas de habla, tales ideologías no se refieren solamente a la lengua, sino que más bien conectan la lengua con la identidad, el poder, la ética, la moral y la epistemología. A través de dichas conexiones, estas ideologías refuerzan no solo formas y usos lingüísticos, sino que sirven también de base para importantes instituciones sociales y nociones fundamentales sobre la persona y la comunidad (Schieffelin 2012).

habla la lengua y mantiene sus principios, su esencia a pesar de haber sido afectado por las políticas de homogeneidad cultural transmitidas mediante la educación, los medios de comunicación, la administración estatal y otros”. (Ticona 2007, 63). Se mistifica la identidad como elemento de distinción y diferenciación. “La identidad es aquello que nos distingue y que nos hace particulares frente a los otros [...] La identidad aymara consistiría entonces en practicar la cultura, los valores, hablar el idioma, ser parte de un ayllu “territorio organizado como mini estado”, asumiendo responsabilidades personales, familiares y comunitarias” (Ticona 2007, 63). Por tanto la lengua pasa a ser la carta de presentación única de tal identidad. “La lengua es la expresión de la cultura [...] los aymaras tenemos un aymara propio [...] la lengua es la esencia” (Ticona 2007, 66).

Otro fenómeno que ha sido muy trabajado y estudiado ha sido la lealtad-deslealtad lingüística. Este emerge a partir del contacto entre dos o más lenguas, donde los hablantes, normalmente, son bilingües. El contacto de lenguas da lugar a comparaciones y valoraciones de los mismos hablantes, en el momento de su uso en los diferentes contextos sociales. A partir de esto, surgen estereotipos y prejuicios hacia una o varias lenguas, obstaculizando así la continuidad y práctica lingüística a la cual se afecta. Según López (1993) la lealtad lingüística es:

“el sentimiento de valoración y adhesión hacia la lengua que caracteriza a determinados hablantes o grupos de hablantes. Son, por lo general leales a su lengua quienes asumen una actitud positiva y de defensa frente a su uso y recurren a ella cada vez que tengan la oportunidad de hacerlo. La lealtad lingüística es, también, uno de los rasgos que acompañan la lealtad ética o de pertenencia a un grupo histórico-social determinado” (López 1996, 150).

El aymara también ha sido objeto de esta valoración. Y por supuesto, los estudios no han escatimado en hablar con cierta agitación y radicalismo al respecto. Las observaciones en cuanto a lealtades o deslealtades tienen un carácter de sepultura y condena para los que no cumplan con ella. “Es que hoy muchos indígenas, por la influencia e imposición negativa del mundo occidental, pierden la lealtad lingüística, es decir, ya no transfieren la lengua indígena a sus hijos, no les interesa la visible pérdida de sus idiomas, sino al contrario asumen y valoran lo ajeno” (Ticona 2007, 45).

2. *Jisk'a jañixa*/La madeja pequeña

Tras conocer la situación del aymara y las diferentes -mismas- rutas que han seguido las políticas y planificaciones lingüísticas sobre ella, propongo pensar otros dos posibles siguientes pasos: el reconocimiento y el uso lingüístico. Pasos que si bien no van a ser novedosos para la comunidad lingüista, son de valiosa importancia para seguir el urdido del

telar a trabajar. La justificación de tales alternativas se fundamenta por medio de otras historias, no las habituales presentadas hasta entonces, sino unas nuevas, poco conocidas y frescas. Son las memorias y las palabras de los dos sujetos de esta investigación, las que sustentan junto a la teoría, las propuestas a continuación. Por eso esta madeja es un tanto más pequeña, pero no por eso menos importante, al contrario, siento que es la más valiosa.

2.1 Reconocimiento y uso lingüístico

Escuchar actualmente la conceptualización de reconocimiento lingüístico³⁷, confiere el pensar en una acción comúnmente estatal que reconoce la diversidad lingüística de un determinado grupo social, comúnmente también visto como una ‘minoría’. Sin embargo, hacer una propuesta de reconocimiento desde este sentido -macrosocial, macro institucional y macro político- queda ridícula y obsoleta, en tanto y en cuanto ya se tienen reconocidas, es más, oficializadas 36 lenguas originarias en el país. Dentro de estas, el aymara también tiene ese carácter de reconocimiento y de acuerdo a los parámetros, cumple ya los procesos de centralización y unificación definidos.

Durante el proceso de entrevistas a imillanakamp yukallanaka/ niñas y niños se evidenció que sí se sabe de la existencia de la lengua aymara y que sí se la reconoce como tal entre tantas otras. El cuestionario preguntaba ¿Qué o cuántas lenguas conoces? Sus respuestas confirmaron que el reconocimiento de la lengua en observación es inmediato. Alan, Leonel y Denilson indican respectivamente:

Aymara, quechua, inglés, español, francés, eso nomas. (Segales 2018, entrevista personal).

Aymara, inglés, francés, italiano” (Marca 2018, entrevista personal).

Aymara, quechua, gallego, inglés, francés, irlandés” (Sebastián 2018, entrevista personal).

El reconocimiento inmediato de la lengua no sorprende. Incluso se hace un reconocimiento como parte de una de las ‘lenguas madres’ junto con el quechua y el guaraní. Denominadas así por ser incluso las tres lenguas más habladas en el país. David, Abel y Jairo por ejemplo, la incluyen dentro de las primeras lenguas que mencionan:

³⁷ Se trata específicamente de un reconocimiento legal e institucional que se le otorga a una determinada lengua por su manejo en su territorio y en sus habitantes. Este suele pasar por un proceso de centralización y uniformización de la lengua como tal desde sus términos lingüísticos hasta sus usos -norma. Incluso se establecen ciertas bases para litigio el reconocimiento lingüístico que pueden pasar por entes jurídicos, legales, políticos y administrativos. “El reconocimiento de todas las lenguas como valiosas, y más en el campo educativo, se ha convertido en una obligación (...). Este reconocimiento pasa, sin duda, porque los diferentes gobiernos se responsabilicen y se aseguren de que todas las lenguas son valoradas por igual” (Mijares 2006, 36).

Aymara, quechua, guaraní, No sé más” (Pérez 2018, entrevista personal).

Quechua, aymara, guaraní, eso nomas” (Colque 2018, entrevista personal).

El quechua, guaraní, aymara. El inglés” (Flores 2018, entrevista personal).

La fuerza de reconocimiento de la lengua aymara es evidente incluso cuando se las comparan con otras lenguas dominantes o hegemónicas. O cuando haya un conocimiento lingüístico otro. Miró, que vivió la mitad de su vida en Brasil reconoce la lengua originaria, al igual que Darlin que las posiciona como pares:

Castellano, aymara, quechua. ¡Hay otro! Guaraní. Eso nomás sé de los departamentos. De otros departamentos como en Brasil, por ejemplo, portugués. ¡Tudo bem! (Vino 2018, entrevista personal).

Dependiendo los países, deben haber muchos idiomas. Castellano, inglés, portugués, aymara, quechua, brasilero (Mendoza 2018, entrevista personal).

Pues si bien parece que la propia y primera definición de la palabra ‘reconocer’ indica: “Distinguir o identificar a una persona o una cosa entre varias por una serie de características propias” (RAE 2019), ése no es un único sentido de reconocimiento. Reconocer se define también como “Examinar algo o a alguien para conocer su identidad, naturaleza y circunstancias. Establecer la identidad de algo o de alguien. Examinar con cuidado y atención una cosa o a una persona para conocer mejor su estado y formarse un juicio acerca de ella” (RAE 2019). A propósito de exámenes y antes de conceptualizar la propuesta de un reconocimiento lingüístico otro, considero importante definir qué es eso que se va a reconocer. Por tanto necesito rever lo que se entiende por conocimiento en términos lingüísticos.

El conocimiento lingüístico³⁸ “es esa conciencia que el sujeto tiene de los recursos lingüísticos que maneja en una determinada situación (tanto en los usos sociales y comunicativos de la lengua por parte de hablantes nativos cuanto en los procesos de aprendizaje por parte de extranjeros) y de la funcionalidad de esos recursos, más que de su estructura formal o sistemática” (Centro Virtual Cervantes 2019). Entonces, visto de este modo, el reconocimiento lingüístico otro trata entonces del acto de identificar, examinar, explorar y

³⁸ Básicamente, el conocimiento lingüístico se trata de la capacidad de usar la lengua. Ha sido estudiada sobre todo por la investigación sobre adquisición de segundas lenguas, que indica que el conocimiento lingüístico es el objetivo final de un programa de enseñanza de una L2. En su momento, Chomsky (1957) habló de la misma como competencia lingüística y posteriormente Hymes propondría lo que ahora se conoce como competencia comunicativa. Por su parte los estudios de adquisición de lenguas se limitarían a su componente gramatical. Por ello que la conceptualización de conocimiento lingüístico sea tan dicotómica. Presentándose así el conocimiento o control lingüístico, el conocimiento declarativo o procedimental, el conocimiento implícito o explícito y finalmente el conocimiento consciente e inconsciente (Centro Virtual Cervantes 2019).

admitir estos recursos lingüísticos existentes en una persona y legitimar sus funciones en actividades del uso de la lengua.

Ahora bien, para que haya un reconocimiento lingüístico otro, debe haber previamente un proceso opuesto: desconocimiento o negación. Volviendo al proceso de reconocimiento habitual, queda claro que para niñas y niños la lengua aymara no es desconocida. Lo que se desconoce o se niega, son los bienes o repertorios lingüísticos de una determinada lengua -en este caso el aymara- en el interior, en el inconsciente de las personas. Como expondré más adelante, *warmixa*/la mujer y *imillanakamp yukallanaka*/niñas y niños que conforman este tejido, han adquirido desde el inicio de su desarrollo oral, amplios repertorios lingüísticos por medio de sus comunidades del habla; sin embargo ellas y ellos no lo saben. Tras este desconocimiento viene inocente e ingenuamente la negación, que no solo declina los conocimientos lingüísticos aún no reconocidos, sino también oculta, silencia e invisibiliza la lengua otra que ya se tiene dentro. Al tratarse de un ejercicio introspectivo, este proceso de reconocimiento otro es trabajado -a diferencia del anterior- en un nivel personal. Si bien el reconocimiento de variedad lingüística en un determinado estado es considerado una acción política masiva, entonces el reconocimiento lingüístico en una persona, en un cuerpo, en un individuo es también una acción política. Esta acción tiene una favorable e indispensable consecuencia: el uso lingüístico.

Se entiende por uso lingüístico el empleo que se hace de la lengua en un contexto determinado. De este modo, la noción de uso lingüístico debe entenderse en contraste a la concepción de la lengua como un sistema como en el estructuralismo, en la que interesa el estudio de la lengua desligado de su uso; o a la lengua como una competencia lingüística fruto del generativismo. La aparente orfandad del estudio del uso lingüístico como tal, termina con la llegada de una disciplina específica: “Desde sus primeras formulaciones, la sociolingüística aparece como una disciplina que ofrece una perspectiva diferente para la observación del hecho lingüístico. Si como hemos dicho, las teorías gramaticales centran su atención en el sistema o en la competencia, la sociolingüística dirigirá su interés hacia el uso lingüístico” (Tusón 2002, 51).

Se acostumbra asociar uso con norma. En realidad se las confronta, pues el uso en su facultad de libertad arremete contra la norma lingüística que interviene sobre el cuerpo de la lengua como tal, la reglamenta, la unifica. Algo muy diferente ocurre con el uso lingüístico:

El uso está en referencia continua a la expansión de funciones en nuevos escenarios y contextos sociales [...] por uso se entiende una práctica de legitimación social y extralingüística del idioma en cuestión; es decir la búsqueda de implantación, aceptación y difusión social del idioma mediante un uso diversificado que permita ampliar las funciones lingüísticas atribuidas hasta cierto momento (Garcés 2005,46).

El uso lingüístico requiere un contexto fijado. Cuanto más variado sea el manejo que una persona tenga del uso lingüístico en una lengua, más posibilidades tendrá de comunicarse; pues dicha variedad le permitirá comportarse adecuada y eficazmente en diversas situaciones comunicativas. La existencia de diversos usos lingüísticos requiere de descripciones lingüísticas que vayan más allá de los aspectos formales de la lengua, de la morfología, la sintaxis o el vocabulario. Sin embargo son dos los componentes que más llaman la atención al referirse al uso lingüístico: a) la diversidad y b) el hablante concreto. Ambos son prioridad para el estudio sociolingüístico del mismo.

Amparo Tusón (2002) detalla al respecto: “Al observar el uso lingüístico, lo primero que salta a la vista (o, mejor al oído) es la diversidad, la variedad de dialectos, registros o estilos. Por lo tanto, la diversidad se entiende como algo intrínseco a las lenguas en tanto que son usadas” (Tusón 2002, 52). Consciente de que esa variedad es fruto del uso en sí y que ese uso está hecho por personas, su siguiente interés es el hablante: “le interesan los hablantes concretos, miembros de grupos sociales también concretos, y con características específicas: sexo, edad, clase social, grupo étnico, estatus, papeles, valores, creencias, intenciones, etc.” (52). De estas dos se desdoblaron los términos de comunidad del habla (por los hablantes concretos) y repertorio lingüístico (por la diversidad).

a) Comunidad del habla³⁹: Tusón continúa: “aparece el concepto de comunidad del habla, que pone acento en la organización que se establece entre los miembros de un grupo a través de las redes de comunicación social e interindividual” (53). El concepto de comunidad de habla define entonces a un grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad. La comunicación entre los miembros de la comunidad se lleva a cabo en el marco de unos eventos comunicativos que estructuran y desarrollan la vida social

³⁹ Chomsky en su momento había estudiado el concepto de comunidad lingüística, haciendo referencia al conjunto de hablantes de una misma lengua, pero no de una variedad de esa lengua. Concibiendo además a este conjunto como una comunidad igual y homogénea. Por otro lado, una herramienta clave para la observación del uso lingüístico en determinadas comunidades del habla, es la etnografía de la comunicación propuesta por Hymes. Esta se interesa por comunidades reales, a las que considera siempre heterogéneas desde el punto de vista lingüístico, social y cultural. Lo que los hablantes comparten en la teoría de Chomsky es el conjunto de las reglas del sistema -gramatical-; mientras que lo que comparten los miembros de una comunidad de habla son manifestaciones superficiales de esa gramática, variaciones necesarias de las mismas y determinadas reglas de uso que son ajenas al sistema universal o unificador de la lengua.

del grupo. Es bueno hacer notar que la relación entre la comunidad de habla y los usos lingüísticos no es unidireccional: la comunidad no sólo da origen al conjunto de formas lingüísticas que lo caracterizan en sí, sino que también el determinado uso lingüístico es el que da una marca propia a la comunidad (Garcés 2005).

Ahora bien, suele tenerse el imaginario de comunidades de habla como grupos extensos o de conformaciones sociales mayúsculas. Sin embargo, es necesario pensar también en comunidades de las hablas más reducidas o micro comunidades del habla. Esto se debe, por un lado a las diversas formas de uso lingüístico que tiene la lengua aymara incluso dentro de las regulares comunidades del habla y por el aún trabajo constante por querer normalizar la misma lengua⁴⁰. Por ello y para un estudio más específico, el presente tejido identifica comunidad del habla como ese grupo social donde se hace un uso lingüístico determinado de la lengua, sin ser motivo de exclusión su reducido número de miembros. Hago énfasis también, en que si bien parece que lingüísticamente no se comparte el mismo nivel de conocimiento de la lengua, sí se tiene un conocimiento lingüístico suficiente, adecuado o satisfactorio para formar parte de tal comunidad; sólo que éstos aún no están reconocidas ni por los sujetos hablantes ni por los demás miembros de la comunidad. La participación en estas comunidades del habla no se hace únicamente a través del mismo -hablando-, elementos como la escucha, la comprensión y el entendimiento posibilitan también la comunicación entre los miembros de este grupo.

Anticipado esto y tras la aplicación de los diversos recursos metodológicos y técnicas de investigación tanto en el territorio-cuerpo-mujer como el espacio-escuela-niñas/niños se define el compartir de las mismas comunidades del habla. La triangulación de las historias de vida, las entrevista a las awichas y las cartas de madre-padre; permitían identificar micro espacios donde se desarrollaban memorias con contenido lingüístico. De la misma forma, las entrevistas personales realizadas a imillanakamp yukallanaka/niñas y niños confirmaban la existencia de determinados espacios donde los niños escuchaban y compartían la lengua aymara. Ahora bien, este compartir no se refiere a que ambos sujetos se encuentran en una misma comunidad, sino que sus particulares comunidades del habla son comunes. Estas micro comunidades del habla son: i) madres y padres, ii) abuelas y abuelos y iii) maestras y maestros. Si bien parece que estas comunidades están socioculturalmente agrupadas -familia, escuela, vecindario-, es importante hacer notar que estas no siempre están vinculadas, afianzadas o

⁴⁰ Por ejemplo, dentro de la comunidad aymara hablante de la ciudad de La Paz, aún se discute la elisión vocálica en la escritura, o en el uso oral, existen personas que emplean signos de interrogación al momento de comunicarse, mientras que otro no, pues no lo consideran necesario debido a la existencia de los sufijos de interrogación -ti o -sa.

ubicadas en el mismo espacio. También es bueno hacer notar que estos sujetos no siempre tienen o están presentes en todas las comunidades mencionadas. Este curioso primer fenómeno se ve reflejado sobre todo cuando la lengua es usada por una sola comunidad -por ejemplo madres y padres- sin incluir a las demás -abuelas, abuelos, niñas, niños- para usos específicos -secretos, discusiones- y con un repertorio verbal determinado. Así lo confirman los *chit'i*/pequeños tejedores de este trabajo cuando responden a la pregunta ¿En tu familia qué lenguas se hablan? David, Darlin y Alan se dan cuenta que la lengua habita en sus hogares y en sus familias:

Español, pero cuando mi papá y mi mamá quieren hablar en secreto hablan en aymara. Mi papá y mi mamá hablan hay veces en aymara y hay veces en español. Pero a mí me hablan en español. Tengo hartos tíos, tías que hablan aymara, pero mis tíos viven en abajo, mis tías en arriba, algunos viven con nosotros (Pérez 2018, entrevista personal).

Castellano. Mis abuelos hablan aymara, pero no viven conmigo, viven cerca y les visito seguido (Mendoza 2018, entrevista personal)

Español. Mi abuelo a veces habla aymara. Vivo con mi papá, le veo seguido a mi abuelito pues porque vivimos también con él. Mi abuelito y mi abuelita saben, entre ellos dos solitos se hablan. Se hablan y no entiendo pues, que es eso les digo, me responden también. Mis papás español nomas hablan (Segales 2018, entrevista personal).

Si bien estas comunidades pueden hacer otras comunidades entre sí, los sujetos de estudio no forman parte de esas interrelaciones. Por ejemplo, madres, padres, abuelas y abuelos pueden formar en determinados momentos una sola comunidad, pero en ella no necesariamente están incluidas niñas y niños. María de los Ángeles y Axel por ejemplo, reclaman esta exclusión no siempre involuntaria, sino premeditada:

Se habla español casi todos los días y a veces mi mamá con mi abuelita habla aymara. Hablan mi tía, mi abuelita, mi bisabuela y mi mamá. Y se hablan solo entre ellos” (Ponce 2018, entrevista personal).

Algunos hablan aymara. Mis abuelos nomas saben. Vienen a visitarme así que a veces que con mis otros tíos igual habla aymara; con ellos están hablando. Mis tíos igual, tengo otros tíos que viven en El Alto, igual hablan aymara. Mis papás alguito saben (Chávez 2018, entrevista personal).

Obviamente, mientras en más comunidades del habla forme parte la niña o el niño, más pronto será su proceso de reconocimiento lingüístico y posterior uso, como ocurre con Lizeth y Luz quienes orgullosas presumen que sí reconocen y hablan algunas palabras en aymara:

Aymara y español. Mis papas, mis abuelos, mis tíos casi la mayoría de mi familia habla aymara. Cada que van al campo hablan. En la casa hablan también. Cuando vienen mis abuelos hablan en la casa. Si vamos nosotros allí, también nosotros hablamos en ahí. Yo un poquito nomas hablo (Cordero 2018, entrevista personal).

Más que todo castellano o aymara. Mayormente mis abuelos hablan aymara, hablan entre ellos a veces me dicen a mí y a veces entiendo pero otras veces no. Mi mamá también habla más que todo porque ella viene del campo y les habla a mis abuelos. Mi papá ha tenido que aprender. Algo habla” (Lifonso 2018, entrevista personal).

i) Abuelas y abuelos: No es novedad saber que la mayor población hablante aymara son adultos mayores. “Los abuelos se expresaban en esa lengua; ellos lo mantienen hasta ahora. Los adultos también se comunican en aymara, pero los jóvenes ya hablan poco este idioma, aún más los niños casi ya no comprenden esta lengua” (Layme 2017, 177). Esto ya se había notado anteriormente, con la implementación de los Nidos Lingüísticos, que los adultos mayores -abuelas y abuelos- son quienes enseñan la lengua a las generaciones más recientes:

Así, en lo que respecta a la revitalización de las lenguas, se ha implementado 123 “nidos bilingües”, espacios donde abuelos y educadores enseñan el idioma nativo de forma natural. Para el efecto, el Ministerio de Educación certificó hasta ahora las competencias de 78 “abuelos” que en el territorio de 22 pueblos indígenas enseñan a casi un millar de niñas y niños (La Razón 2018,7).

Tanto mujer, niñas y niños tienen como primera comunidad del habla a sus abuelas y abuelos. Son ellas y ellos quienes mantienen con más fuerza la vitalidad de la lengua en los diferentes espacios en los que habitan: casa, vecindario, lugar de trabajo, viajes; a pesar de la castellanización interna que hay en dentro de estos lugares. Es importante hacer notar también que ellos sean en muchos casos una primera generación de migrantes aymaras en la ciudad. Por ello también un vínculo constante ciudad-campo. Son muchas y muchos las niñas y niños que han evocado a sus abuelas y abuelos en las entrevistas, entre ellos, Gladis, Rachel, Brayan, Yaqueline y David contaron:

Aymara habla mi abuelita. A mi mamá le gusta hablar pero no puede. Sólo entiende. Mi abuelita habla y entiende. Habla con mi tía. (Callampa 2018, entrevista personal).

Mi abuelita habla aymara. Habla bien, mi mamá sabe hablar inglés, está aprendiendo, está estudiando, para psicología en la UMSA. Mi abuelita habla aymara con sus amigas de su edad. Habla con mis tías igual” (Arteaga 2018, entrevista personal).

Español. Vivo con mi papá con mi mamá con mis abuelos y mis dos hermanos. Y con mi tía y todos hablan castellano. Aymara no, mi abuelito habla aymara mi abuelo. Habla con sus amigos en el campo. El nomás sabe.”(Mercado 2018, entrevista personal).

Mi abuela habla aymara. Solo con las viejitas habla. Son desconocidas. Mi abuelo sabe inglés, aymara, francés.”(Gutierrez 2018, entrevista personal).

Castellano y mis abuelas hablan aymara. Yo vivo con mis abuelos. Si, ellos viven en otro departamento pero en otra casa. Ellos hablan aymara a veces. Mis papás también a veces, mi mamá igual sabe algo pero no mucho” (Pérez 2018, entrevista personal).

La niña investigadora, también ha recordado durante las conversaciones con las niñas y niños que su abuela era quien más le hablaba en aymara:

Llegar a la casa de la mamá Candy implicaba no sólo recibir sus abrazos, sino también dulces. Pero esa dulzura de abrazo era acompañada por decimos con alegría: “Mis allchis han venido”! Curiosa e inoportuna pregunté: “¿Qué quiere decir allchi mami?” pacientemente me respondió: “nieta pues hija” (Nina Valda 2019, historia de vida A05; ver anexos).

ii) Madres y Padres: Cuando se habla de transmisión intergeneracional de la lengua, se piensa inmediatamente en madres y padres. Haciéndolos, quizá sin querer, responsables absolutos del elemento clave para la revitalización de una lengua. Kasares (2016) afirma incluso que “las investigaciones (respecto a transmisión intergeneracional) se centran fundamentalmente en los comportamientos lingüísticos de padres y madres (y en general de los adultos)” (Kasares 2016, 137). Sin embargo y a diferencia de la fuerte comunidad del habla anterior, madres y padres también forman una reducida pero enriquecedora comunidad. Al tratarse de adultos que comprenden una segunda o tercera generación de migrantes aymaras, la lengua en algunos casos no es de conocimiento total y se registra una mayor limitación en su uso. Esto puede deberse a que son madres y padres criados en las décadas de los finales de los 70 y principios de los 80. Es necesario conocer y recordar los gobiernos dictatoriales y las políticas de discriminación y racismo que gobernaban ese entonces. Con timidez y dolor Araceli, Aarón y Miró cuentan cómo identificaron las causas y consecuencias de tales diferencias:

Mi papá, mi mamá y mi hermano; todos hablan castellano. Mi papa, mi mama y un poquito mis hermanos hablan aymara. Yo... rara vez se me sale... entiendo un poquito. (Alarcón 2018, entrevista personal).

Ahorita en español nomas. Mi mamá sabe hablar aymara habla con mi papá conmigo también me hablan. Mis hermanos no saben, más o menos otro no entiende. Yo soy la mayor, los otros tienen 5 y otro 2. Entre ellos siempre se hablan en aymara” (Huasco 2018, entrevista personal). Por ejemplo, su chica de mi hermano es de Guayaramerín es la frontera con Brasil y ella Brasilero habla. Mi mama y mi tía hablan aymara, a veces entre ellas se hablan (Mendoza 2018, entrevista personal).

Mi papá habla aymara. Mi papá y su papá hablan y hablan bien. Mi mamá sabe hablar aymara pero no quiere hablar pero entiende lo que habla. A veces sabemos ver películas en aymara y mi mama sabe decir esto y esto y el otro. Los dos hablan aymara. También hablan portugués capos son. Todos saben porque allá hemos vivido. Mi tío Jhony, mi tía Milenka mi tía Liz también han ido a Brasil y saben hablar portugués también. Toda su familia de mi papá sabe hablar aymara, de mi mama saben solo algunos. No sé porque no quiere hablar mi mama, no sé si es por machismo, por discriminación, por eso puede ser.” (Vino 2018, entrevista personal).

iii) Maestras y maestros: Desde el año 2006 y con la implementación ya revisada de las diferentes políticas lingüísticas en el ámbito educativo, maestras y maestros del Sistema

Educativo Plurinacional tienen la misión de enseñar o en el mejor de los casos, aprender junto con sus estudiantes un idioma originario. En La Paz y bajo el principio de territorialidad asignado, las unidades educativas enseñan la lengua aymara.

A partir de primero de primaria se enseñarán tres idiomas: lengua materna, idioma originario, idioma extranjero; que dependerá del currículo regionalizado; y un idioma extranjero. En el caso de La Paz, los escolares llevarán lenguaje y gramática española; en el caso de la lengua nativa, aymara; y en la extranjera, inglés [...] El nuevo modelo educativo incorpora el componente trilingüe en un contexto, no de contar con un maestro para cada idioma, sino de tener a un profesor que debe ir formándose en el uso de la lengua originaria y la lengua extranjera, y a partir de ello generar procesos formativos trilingües en los estudiantes (Aguilar 2012, 4).

Está de más recordar que tal disposición ha provocado comentarios, confusiones y posiciones de todo tipo: “Profesores deberán aprender idioma extranjero y originario. Para lograr la formación trilingüe se habilitará un módulo de idiomas en el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), que capacitará a docentes para el nuevo sistema” (La Razón 2013, 1). Tarea no del todo sencilla pues ser una maestra o maestro de aula conllevaba la responsabilidad de ampliar conocimientos en otros dos idiomas. De fondo tal demanda implicaba asistencia a talleres de capacitación, carga de horas trabajo e incluso un egreso económico adicional para el aprendizaje de las mismas a pesar de no incrementarse la retribución económica por tales cambios. Inicialmente se creía que este aprendizaje debía ser inmediato y no paulatino. Este fue motivo suficiente para que la comunidad educativa se alarme y se den fuertes críticas a la iniciativa. Cuando a niñas y niños se les pregunta ¿Se habla aymara en la escuela? ¿Conoces de alguien aquí en la escuela que hable aymara? Yamil, Yaqueline, Zulema, Miró, Carla y Cielo responden que tanto maestras y maestros continúan en etapa de aprendizaje, o a veces que nadie sabe:

Mi profe está aprendiendo también (Patti 2018, entrevista personal).

Aquí estamos aprendiendo inglés con mi profesora Brígida. Es profesora de clases y nos enseña a veces inglés. Aymara también, hemos aprendido los números, las cosas, los animales.” (Gutiérrez 2018, entrevista personal).

Los profesores hablan pero no tanto” (Huasco 2018, entrevista personal).

Los profes no hablan, pero saben que significan esas palabras, saben que es, pero no quieren hablar” (Vino 2018, entrevista personal).

De vez en cuando en aymara, porque algunas profesoras no saben. Así que avanzamos aymara en el curso. Solo nos dan hojas para hacer tareas. Escribimos como se dice casa, cucharas, utensilios (Choque 2018, entrevista personal).

Mi profesora habla un poco de aymara. Bueno avanzamos primeramente igual que en cualquier idioma la parte gramatical, luego las palabras y luego aprender a pensar como esas personas que hablan el idioma (Ramos 2018, entrevista personal).

b) Repertorio lingüístico: Continuando con las prioridades en el uso lingüístico, Tusón (2012) indica que de la diversidad -como elemento base- nace el repertorio lingüístico.

La atención a la diversidad lleva a la formulación del concepto de repertorio verbal o lingüístico. Referido a la comunidad del habla, el repertorio verbal está constituido por todas las variedades lingüísticas (a sean lenguas, dialectos o registros) que usan en esa comunidad y a su distribución en ámbitos de uso, socioculturalmente definidos (familia, escuela, trabajo, comercio, iglesia, etc). En lo que atañe a individuos, el repertorio verbal se refiere al conjunto de recursos lingüísticos que los hablantes tienen a su alcance y usan para llevar a cabo sus actividades cotidianas como miembros de su grupo. Como los recursos son variados, se entiende que el individuo selecciona, elige, la hora de comunicarse, y esa elección se considera significativa en sí misma porque desvela normas de uso colectivas (o transgresiones de las normas de uso) (Tusón 2012, 52).

Se trata entonces del conjunto de habilidades que una persona posee en relación con el uso de una o más lenguas y de las distintas variedades de cada una de ellas. Se dice que un hablante posee un repertorio lingüístico amplio cuando es capaz de adecuar su actuación a situaciones de uso muy diversas. Estas situaciones se ven condicionadas por factores tales como el estatus social de los interlocutores, su nivel de educación, el tipo de relación (familiar, laboral, distante, íntima...) que existe entre ellos, el grupo de edad al que pertenecen, la residencia en una zona rural o urbana, el posible recurso a una jerga propia de su grupo social, etc.

Para un mejor conocimiento del repertorio lingüístico y siguiendo la conceptualización de Tusón (2012), se clasifican los mismos en: i) registros y ii) ámbitos. Al igual que la identificación de comunidades del habla, tanto estos registros y ámbitos lingüísticos fueron identificados y adquiridos a través de las técnicas de investigación utilizadas en la investigación. Como se mencionaba en el capítulo anterior, en la descripción de los sujetos de estudio, el territorio-cuerpo-mujer por medio de sus historias de vida, conversaciones con *awichas* y cartas de su madre y padre, ha reconocido un listado inicial de palabras aymaras escuchadas con frecuencia en diversas etapas y tiempos de vida. Así también se ha registrado una serie de lugares donde se hacía uso de la lengua, siendo estas fiestas, ambientes educativos, etc. De la misma forma el espacio niñas-niños-escuela ha identificado en el desarrollo de las entrevistas, específicamente en la prueba de dominio del idioma, un listado de palabras o frases ya adquiridas. Los lugares de adquisición coinciden por tanto ambos tienen esta clasificación de forma común.

i) Registros: El registro es el conjunto de variables contextuales, sociolingüísticas y de otro tipo que condicionan el modo en que una lengua es usada en un contexto concreto. Dentro de los factores variables que caracterizan el registro lingüístico están el tipo y estatus del receptor con el que se establece la comunicación, el tipo de vía o canal comunicativo o según la situación que se expresa y los usos y costumbres de la sociedad en la que tiene lugar el hecho comunicativo. Por un lado los registros están compuestos por el conocimiento de palabras - vocabulario- y expresiones -oraciones compuestas habituales.

La palabra es la unidad básica y uno de los elementos más imprescindibles en cualquier lenguaje. Cada palabra tiene un significado y sentido propio de acuerdo a la lengua específica y por lo tanto, también dentro de una comunidad del habla. El entendimiento de una o más palabras es un proceso que inicia desde la relación con objetos, gestos, experiencias. Cada lenguaje además tiene determinadas palabras que tienen mayor o menor uso lingüístico. La palabra es un elemento indispensable para el tejido de investigación pues tanto mujer como niñas y niños han adquirido un variado vocabulario por la interacción con sus comunidades del habla. Tras la pregunta ¿Te acuerdas de algunas palabras en aymara?, las respuestas de los menos tímidos -en algunos casos- no se dejaron esperar, entre ellos Zulema, Desiré, Gladis, Aracely, Luz, Lizeth y David destacaron:

Cocinar es *phaya*, jugar es *anataña*, comer es *maqa* y...eso nomas” (Huasco 2018, entrevista personal).

Solo me acuerdo una palabra. Solo recuerdo que mi abuela me decía *pilpintu* que significa mariposa (Franco 2018, entrevista personal).

Ahorita que me acuerde no. Mis papas dicen mucho *Janiwa, janiwa* y es no; creo (Alarcón 2018, entrevista personal).

Jutam por ejemplo (Callampa 2018, entrevista personal).

Sí, me acuerdo. *Amukim* creo que era cállate, profesor es *yatichiri*, Si significa *jisa*, *Inti* significa padre sol y *pachamama* es madre tierra (Lifonso 2018, entrevista personal).

Amaru es víbora, *kusi kusi* es araña, de ahí, *waca* es vaca y *anu* es perro” (Cordero 2018, entrevista personal).

Warmi significa mujer. No me recuerdo otra palabra” (Pérez 2018, entrevista personal).

Posterior a esta pregunta, se pedía a los niños reconocer unas fichas con palabras y expresiones en aymara. De un listado de setenta palabras, alrededor de treinta de treinta y siete estudiantes en total, reconocen un promedio de cincuenta. Este listado ha sido elaborado en base a tres criterios, dos para establecer variedad y un tercero en cuanto a cantidad. El primer

criterio surge en función y en referencia a las palabras identificadas en el territorio-cuerpo-mujer, en sus diferentes comunidades del habla y ámbitos. Un segundo criterio ha sido desarrollado a través de los contenidos curriculares de los grados cursados por niñas y niños. Cuando inicialmente se pretendía hacer una evaluación del modelo educativo, se había solicitado a maestras y maestros los documentos de sus planificaciones de clases. De ellas se extrajo un vasto número de palabras que irían a ser desarrolladas en los contenidos diarios. Finalmente un tercer criterio que indicaba la cantidad de palabras a ser puestas en la prueba de dominio del idioma dependió de las diversas teorías del desarrollo lingüístico o del lenguaje (Brown y Frazer 1964, Bruner 1976, entre otros). Tomando en cuenta que las primeras manifestaciones lingüísticas en la niñez se contemplan en un número aproximado de uso de palabras “Entre los quince y dieciocho emiten alrededor de treinta palabras [...] A los dos años puede llegar a manejar más de ochenta palabras [...] A los tres años pueden construir frases, nombres de verbos, adjetivos, adverbios, pronombres, preposiciones” (Castañeda 2000, 5). Este conocimiento de vocabulario como repertorio lingüístico, es de interés pues se evidencia que es una de las formas de mayor interacción entre sus comunidades del habla. Más allá de realizar un proceso de aprendizaje de conocimiento lingüístico como tal, se debe priorizar el uso de ese repertorio lingüístico.

Cuando ya se tiene la capacidad de identificar y utilizar las palabras, se empiezan a utilizar palabras unidas entre sí. De tal modo que al unirse el conjunto adquiere un nuevo significado que no consiste únicamente en la suma de los significados aislados, sino en la comprensión y operación mental de una expresión u oración. Expresión se refiere a la palabra o al conjunto de palabras con autonomía sintáctica. Esto quiere decir que se trata de una unidad de sentido que expresa una coherencia gramatical completa. Es el constituyente sintáctico más pequeño posible que puede expresar una proposición lógica. La particularidad de la lengua aymara, al tratarse de una lengua sufijante, es su capacidad de formar una expresión completa en una sola palabra. Aunque niñas y niños no distinguen esta particularidad, sí tienen conocimiento de diversas expresiones en la lengua. David, Alan y Leonel reconocen por ejemplo alguna que otra expresión sencilla:

Hay una palabra que siempre me dicen *kuns munta*; que quiere decir ¿qué quieres?” (Pérez 2018, entrevista personal).

Me acuerdo que mi abuelo dice *Kamisaki Jilata*, le he dicho que significa eso. Me dijeron que significa como estas hermano” (Segales 2018, entrevista personal).

Entendichu manankanchu, quiere decir si has entendido o no (Sebastián 2018, entrevista personal).

ii) Ámbitos: El ámbito para el repertorio lingüístico es el espacio sociocultural donde se emiten los registros específicos y comunes dentro de la comunidad del habla. Este ámbito, como espacio, está comprendido dentro de ciertos límites reales o imaginarios. Se trata no solamente de un espacio geográfica y espacialmente ubicado, sino de un espacio conjunto de personas en que se desarrolla un hecho lingüístico. Por tanto, el ámbito está relacionado o apunta a las relaciones interpersonales y sociales. La interacción dentro de una comunidad del habla engloba a un determinado grupo de individuos que comparten una cultura común y que interactúan entre sí para conformar una comunidad que forman parte de la identidad y de la realidad de sus miembros.

Tanto territorio-cuerpo-mujer como espacio-escuela-niñas/niños desarrollan vínculos con determinadas características sociales y lingüísticas, cuyo crecimiento depende de los usos de la lengua en su entorno. Los ámbitos socioculturalmente definidos para ambos sujetos son:

(1) Familiar: integrado por los miembros de familia típica o atípica, que no necesariamente se basa en parámetros de familias nucleares o compuestas. Los grados de familiaridad que componen este ámbito son de primer y segundo grado. El espacio geográfico donde se desarrolla el uso de la lengua puede ser el espacio en la ciudad -donde todos o una parte reside-, el espacio en el área rural o comunidad -donde todos confluyen-, entre otros. La emigración afecta directamente al sistema de parentesco en cada familia, pues una parte de esta (generación adulta) reside entre el ayllu y la ciudad, mientras que la otra emigró en su totalidad a la ciudad (generaciones jóvenes). A pesar de este fenómeno, estos lugares de comunicación inter-generacional permiten que la cultura se reproduzca, un ejemplo de ello la ha dado Kevin quien constantemente viaja con su familia al lugar de nacimiento de la abuela.

Cuando hemos ido donde mi otro abuelita en el campo. No me acuerdo, pero hemos ido (González 2018, entrevista personal).

(2) Social: compuesto por las demás personas que componen el círculo social del sujeto. Si bien estos no tienen un vínculo familiar en sentido consanguíneo, poseen un vínculo amistoso o de conocimiento mutuo. La relación con compañeros de barrio, vecinos, personas que frecuentan los mismos espacios, permite un grado de interacción comunicacional en ambas lenguas, aymara-castellano. Este ámbito es más reducido e intermitente, pero también aporta un determinado repertorio sin necesariamente formar una comunidad del habla. David atento a su andar a casa, ha escuchado la lengua fuera de su casa:

Si he escuchado en los mercados, en el mercado cerca de mi casa que se llama Cruce y ahí hay muchas personas que hablan aymara (Pérez 2018, entrevista personal).

(3) Educativo: Es un espacio organizado y estructurado de tal manera que facilite el acceso al conocimiento de actividades reales y con motivos de aprendizaje. Permitiendo no solamente abordar la realidad del mundo material y transformarlo sino intercambiar la información y comunicación con otros. La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido con el fin específico de aprender y educarse. Nunca es tarde dice mi memoria al traer al presente un recuerdo universitario:

En la universidad nos daban clases de aymara. En realidad, la asignatura se llamaba “Cultura aymara”. Mi profesor era Félix Layme Pairumani, todos lo queríamos mucho, bueno, yo lo quería mucho. Hablábamos sobre las expresiones culturales como tal, teníamos lecturas y exposiciones, también aprendíamos la lengua. Siempre que llegaba a la clase, nos decía: “¡Kamisaki!” Nosotros respondíamos: “¡Waliki!” (Nina Valda 2019, historia de vida A14; ver anexo)

(4) Ritual: La participación en prácticas rituales, que constituyen eficientes mecanismos de reproducción social. Si bien los rituales caracterizan la comunicación ser humano-naturaleza, las distintas formas de reciprocidad crean intensos lazos de comunicación entre las personas. Se trata de formar parte de un proceso de comunicación desde un sentir comunicativo-espacial tradicional, “lo ritual simbólico como el corazón de la cultura aymara” (Choque 2014, 187). A nivel familiar el momento más importante de la comunicación ritual se plasmaba en la realización de “Cabe recalcar que los rituales, a tiempo de reafirmar los lazos de reciprocidad con la naturaleza, ponen en marcha la transmisión y reproducción de códigos culturales compartidos, por lo que son también espacios de comunicación social” (Choque 2014, 189).

El punto de partida de todo evento ritual y hasta de conversaciones y reuniones cotidianas, se da con el akhulli, y en circunstancias más especiales, con la ch’alla y el pusisuyu en circunstancias particulares. En la cultura aymara los ritos se plasman en sus distintas formas/ En los ritos la comunicación se plasma en estas sus mismas formas (Choque y Spedding 2014). Juan por ejemplo explica cómo se prepara una mesa para la recibir a nuestros muertos en Todos Santos:

En Todos Santos armamos una mesa, hacemos pan, *T’ant’awawa*, para las almas. Según lo que me han dicho vienen aquí a comerse las ofrendas. Mis papás ch’allan la casa en carnavales, compran cerveza y para que nos vaya bien (Quispe 2018, entrevista personal).

(5) Festivo: Cuando enfocamos la construcción y vivencias de la fiesta religiosa, hay que contar con el repertorio de la memoria histórica como recurso de su reproducción. La fiesta religiosa es un espacio de repetición, creatividad e interpretación y, por lo tanto, clave en la comprensión de la religión popular. En la tarea de reconstruir la fiesta desde la memoria colectiva, se buscó ver las rupturas en el tejido social, las nuevas prácticas y los nuevos valores. Son las fiestas fuentes inagotables de recuerdos, gratos o no, irrumpen el presente y me confirman que incluso ahí tengo registros lingüísticos y culturales importantes:

A pesar de lo ajetreado que se veía papá recibiendo a los invitados, recuerdo haberle preguntado por qué se registraba todo lo que entraba. Ahí papá me dijo “Es ayni pues hija. Entonces cuando ellos tengan fiesta nosotros tenemos que llevarles lo mismo (Nina Valda 2019, historia de vida A10; ver anexo).

(6) Musical: La segunda razón es mucho más científica. En este sentido, hay estudios que aseguran que escuchar canciones activa la misma zona del cerebro que se usa para aprender un idioma. Está demostrado que la música es una de las actividades que estimula más partes del cerebro a la vez y puede ayudar a mejorar ciertas cualidades que más tarde van a hacer falta a la hora de aprender otra lengua. Hablamos de la memoria, el ritmo del lenguaje o el entendimiento del propio mensaje reproducido en la canción. Numerosas investigaciones aseguran que la inclusión de canciones y/o de elementos sonoro-musicales en la enseñanza de lenguas extranjeras que aporta beneficios en el proceso de aprendizaje a niveles lingüísticos, afectivos y sociolingüísticos. Particularmente, era mi madre quien me cantaba canciones todo el tiempo:

No sabía la lengua entonces -sigo sin saberla completamente- entonces no entendía las canciones. Entonces mamá me explicaba. “Jumampi, nayampi, cuando florezca el chuño”. Más que preguntar por el primer verso, ingenua pregunté: ¿Qué tiene que ver el chuño en todo esto? Mamá indignada de mi pregunta me respondía: “¡Porque el chuño no florece pues!” (Nina Valda 2019, historia de vida A11; ver anexo).

2.2 Hecho comunicativo

El hecho comunicativo se vincula al lugar concreto y al momento específico en los cuales todos estos elementos de comunicación actúan y se interrelacionan. Es importante destacar que, en una comunicación fluida, los roles se intercambian de manera constante, haciendo de todas las personas de comunicación activas. De la misma manera, en toda situación comunicativa juegan un papel fundamental lo que son las circunstancias que rodean a las personas pues las mismas vienen a influir positiva o negativamente, según cada caso, en ese proceso comunicativo. “Hymes plantea que todo hecho comunicativo se estructura a través de

ocho componentes: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos, normas y géneros” (Tusón 2012, 54).

2.2.1 Práctica comunicativa cultural

Las prácticas comunicativas como construcción de sentido en la comunicación son aquellos procesos en los que se juega el poder a través del reconocimiento de las diferencias culturales. ¿Cuál poder? El de la colonización de la lengua, el de asumir con prestigio o no una lengua. Son aquellos procesos en los que se ponen en juego el universo de los mundos simbólicos de los sujetos para la construcción de la(s) realidad(es). Pero no sólo son procesos, sino también son interacciones y las relaciones construidas entre los sujetos a partir de sus subjetividades.

Así no sólo las prácticas implican un quehacer sin pensamiento, sino que se hacen prácticas a partir de ellas se las relaciona con otros. Se trata de procesos de construcción de los sujetos como sujetos comunicativos. Desde los mismos sujetos y para los mismos sujetos. Son prácticas que marcan una acción para la transformación de las estructuras de poder reproducción de un orden social, enfrentando así los mecanismos de control y vigilancia (Rocha 2016, 12).

Si bien aparentemente se trata de una práctica construida desde la memoria de forma individual, es en realidad una acción de lucha colectiva Este sentir participativo promueve procesos de comunicación basados en el diálogo, donde las decisiones se toman colectivamente y de manera horizontal y democrática, para construir una dinámica permanente de interacción, interlocución, relación e interrelación, generando así procesos de inter-subjetividad. A partir de lo anterior, podemos afirmar que las prácticas comunicativas que están incluidas en esta perspectiva participativa y transformativa de la comunicación son procesos y dinámicas en los cuales se persigue la transformación de la realidad a partir de las acciones colectivas mediáticas y sociales de resistencia al sistema comunicativo dominante. Estos procesos colectivos de construcción de tejido social en la búsqueda del desarrollo humano, social y sinérgico, buscan una reapropiación no sólo lingüística, sino también cultural e identitaria.

Esta práctica comunicativa cultural es una expresión que asume una postura académica y política frente a la sociedad. Las prácticas son entendidas aquí como dinámicas y procesos que reproducen una cierta perspectiva comunicacional o la producen, todo depende de cómo se asuman. Bajo esta mirada, las prácticas comunicativas culturales no son ni neutrales ni homogéneas; al contrario, son intencionales, porque hacen parte de una perspectiva del campo de la comunicación y porque los agentes de esas prácticas poseen motivaciones, y también son heterogéneas, diferenciadas, porque todas ellas son apuestas económicas, políticas y

comunicativas muy particulares. Este es un movimiento desarticulador, re articulador y podría ser incluso semilla decolonial.

Así entendidas, dichas prácticas no son solo representación de la realidad o formas de circulación de información, sino además articuladoras y generadoras de acciones en la búsqueda de objetivos político-decoloniales. Esta idea está articulada con una concepción histórico-material de la cultura que implica que la materialidad en la que se entretajan los símbolos es el fundamento de la justicia (Fornet-Betancourt 2015, 31).

Las prácticas comunicativas culturales pueden asumirse también como prácticas de producción y reproducción del campo de la comunicación. Al hacerlo, estas prácticas adquieren una perspectiva más académica, social y especialmente política. Las prácticas se convierten así en dinámicas y procesos que reproducen una perspectiva comunicativa y que a la vez, la transforma, dinamizando el mismo campo. La búsqueda de la convivencia ha sido sobretodo el horizonte al cual llegar con la comunicación hecha práctica. “Para comunicarnos, para escucharnos, para comprendernos [...], base de la convivencia, que es tal, si la comprendemos en su amplitud, desde la escucha al otro u otra; en otras palabras, desde la comprensión a los otros u otras, para convivir” (Ministerio de Educación 2018, 7). Estas prácticas comunicativas

Ilustran, expanden y profundizan los incesantes esfuerzos de creación, transformación, recuperación y conservación de sentidos, redes y lazos, más allá de lo instrumental –o gramatical-, que propenden por cambios profundos y por la construcción de alternativas a un orden social latinoamericano injusto, destructor, colonial y excluyente (Valencia y Magallanes 2015,2).

Las prácticas comunicativas promueven la revitalización de las lenguas a través de un conocimiento encarnado de participación cultural y de una comunicación para el cambio social. Estas prácticas para mi tesis son todas aquellas que acercan, sostiene y mantienen a la lengua, por tanto descolonizan la hegemonía lingüística.

No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (Rivera 2006, 7). “El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permitirá crear un nosotros de interlocutores/as y productores/as de conocimiento, que puede posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamiento y corrientes en la academia de nuestra región y del mundo (Rivera 2006, 11).

Tengo y tenemos que tener en claro que el decir que se podrían tratarse de una práctica descolonizadora, implica liberar. Dejar de ser vigilantes lingüísticos y pasar a ser creadores de un nuevo lenguaje, no de una nueva lengua, sino de nuevas formas de expresividad lingüística. La modernidad como “sucesivos procesos de recolonización”. “Si bien la modernidad histórica fue esclavitud para los pueblos indígenas de América, fue a la vez arena de resistencias y conflictos, un escenario para el desarrollo de estrategias envolventes, contrahegemónicas y de nuevos lenguajes y proyectos indígenas de la modernidad (Thomson 2002). Cuando hay opresiones, siempre hay estrategias de resistencia” (Rivera 2006,3).

Capítulo quimsiri/tercero

Sawuntañan aruxa/Empezar a tejer la lengua

El telar está armado y las fibras hiladas. Aún con la inexperiencia debo arriesgarme. Urge *Sawuntañan aruxa/Empezar a tejer la lengua*. El tejido, no sólo es un objeto pasivo contenedor de códigos e ideas. El tejido es una creación que interviene la vida de la persona, tanto de quien lo crea como de quien lo usa. El tejido, cuan si tuviese vida propia, baila, viste, tiende, cobija, agarra, carga. “Las terminologías del textil andino describen al objeto como si fuera un ser viviente” (Arnold y Espejo 2012, 4). Tejer la lengua implica comenzar a unir las hebras del pensamiento, torcelarlas con otros conocimientos y hacer con ellos juntos un urdido que sostenga los particulares diseños del uso de mi lengua. Al tejer se tejen también relaciones intrapersonales e interpersonales. El tejido “posee la capacidad de animar relaciones entre individuos y grupos de personas, inclusive entre amplias redes de intercambio, sostenimiento material y espiritual entre comunidades de práctica textil” (Mora 2019, 16). Como decía Dolores Cacungo: “Natural solo, es como hebra que fácilmente se rompe. A natural unidos, como poncho tejido nadie podrá doblegar”.

Iniciar este tejido implica cuatro acciones, todas ellas a partir de las experiencias de sus tejedores *warmi e imillanakamp yukallanaka*. Una primera acción consiste en urdir. Mientras hago esa tarea intento responder una pregunta: *¿Kunata janiw aymar aruskipxañani?!* ¿Por qué no hablamos aymara? Expongo para ello tres posibles causas identificadas en los sujetos de estudio que silencian y ocultan la lengua. La acción segunda atraviesa hilos urdidos con la *illawa* de los *aymar amtawinaka*/recuerdos, memorias aymaras. Este atravesar los pensamientos con la memoria de sus *sawurinaka* no sólo es una acción social o cultural de reivindicación de los pueblos; sino es por sobre todo una práctica de comunicación con uno mismo, con sus ancestros y ancestros y con sus *saphinaka*/raíces. El tercer movimiento se enfoca en los *Aymar lurawinaka*/prácticas aymaras, que cuan patrones del tejido sirven como guía para las primeras figuras o diseños. Se propone un proceso de reconocimiento y uso lingüístico a través de las prácticas comunicativas culturales identificadas en las y los sujetos. Para terminar, la cuarta acción consiste simplemente en seguir tejiendo, pero esta vez *Aymar sami arutaki*/Para hablar con placer, con gusto, el aymara. Si bien parece la acción final, el tejido no termina, sólo se sigue tejiendo; así como la lengua se sigue aprendiendo, así como la

lengua se sigue hablando. Porque el tejido de la lengua nunca deja de tejerse, así como la lengua nunca deja de aprenderse, así como la lengua nunca deja de hablarse.

1. *¿Kunatsa janiw aymar aruskipxañani?/ ¿Por qué no hablamos aymara?*

A lo largo del capítulo uno, cuando armaba el telar, me propuse habitar un otro *pacha* sin desconocer por ello la convencionalidad de tiempo y espacio que ya habitaba. Para el segundo, mientras hilaba, pretendí observar de lejos y de cerca las realidades, conocimientos y pensamientos que envuelven la lengua. Con todos estos recuerdos, me arriesgo a responder esa pregunta que desde adentro mi *ajayu* reclama, que exige una explicación: ¿Por qué no hablo aymara? ¿Por qué no hablamos aymara? Las memorias compartidas me permiten identificar tres probables grandes causas: el no reconocimiento de un repertorio lingüístico adquirido, las desfavorables manifestaciones y actitudes hacia la lengua, cultura e identidad y los vigilantes procesos de normalización y normatización lingüística.

Para abordar el primer motivo, a imillanakamp yukallanaka se les preguntó: ¿Qué lenguas hablas? Sorpresivas respuestas cuando incluso Jairo no reconoce ni siquiera el desarrollo del lenguaje propio en castellano:

No hablo ninguna, sólo español (Flores 2018, entrevista personal).

Por otro lado, Luis, Aracely, Cielo y Darlin se animaron a mencionar ciertos conocimientos en otras lenguas:

Yo se español y hablo ingles un poquito. Lo que aprendo nomas aquí (Quispe 2018, entrevista personal).

No mucho casi. Se del inglés algunas palabras, pero no mucho (Alarcón 2018, entrevista personal).

Hablo un poquito de inglés y un poquito de catalán. Es que tengo una de mis tías que se ha ido al exterior y después de muchos años a veces viene a visitarnos y no es tan difícil (Ramos 2018, entrevista personal).

Un poco portugués, porque mi tía está en Brasil. No se hace cuánto está ahí, pero viene a visitarnos y algunas veces nos habla en portugués (Mendoza 2018, entrevista personal).

Primero, hay conocimiento lingüístico adquirido del castellano. Es evidente no en el hecho de responder tal cuestionamiento, sino de escuchar la lengua con la que se comunican. Para los sujetos de estudio, el castellano es su lengua materna. También hay un reconocimiento lingüístico personal de un determinado conocimiento de otras lenguas, entre las que figura particularmente el inglés. A pesar de formar parte de comunidades del habla aymara y tener un

determinado repertorio lingüístico del mismo, no se hace un ejercicio introspectivo que permita reconocer tal conocimiento. Una causal principal de un no reconocimiento se debe probablemente a una única forma de concebir el aprendizaje de las lenguas: mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje consciente y formal. Priorizando sobre todo la enseñanza antes que el aprendizaje, a pesar de ser dos elementos a la par y creyendo que la transmisión intergeneracional es un proceso puntual determinado.

Para la comunidad lingüística, “el factor más utilizado para evaluar la vitalidad de una lengua es el de si se transmite o no de una generación a la siguiente” (Fishman 1991) por lo que la transmisión intergeneracional es elemental para garantizar la vitalidad de una lengua. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura “una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente. Es decir, cuando no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños” (UNESCO 2003, 2). Sin embargo, cuando se habla de transmisión intergeneracional se enfoca mayor atención en los adultos y no así en niñas y niños.

Las investigaciones se centran fundamentalmente en los comportamientos lingüísticos de padres y madres (y en general de los adultos), dejando fuera del interés de sus análisis la agencia de los niños y las interacciones que se producen entre ellos. Generalmente los niños han sido objeto de proyectos destinados a la revitalización del euskera, pero no objeto (-sujetos) de los estudios. Ello delata la tendencia a tomar a la población infantil como mera receptora pasiva de la lengua y la ideología que transmiten los adultos (Kasares 2016, 136).

El no reconocimiento de repertorio lingüístico adquirido cuando se es niña o niño, se debe principalmente a concentrar miradas en los conocimientos y repertorios lingüísticos de los transmisores de la lengua. Se trata de un comportamiento que invisibiliza posibles intentos de aprendizaje de niñas y niños que forman parte activa de los procesos de comunicación bilingüe y que asumen determinados comportamientos y actitudes que posibilitarían una adquisición de la lengua más fluida. Pero sin embargo, no son tomados en cuenta. Este proceso deriva en muchas veces responsabilizar únicamente a madres y padres. “Cada año, al menos un 2% de la población deja de hablar el idioma aymara y los padres ya no lo enseñan a sus hijos, lo que provoca su extinción y eso nos preocupa” (Ignacio Apaza 2014).

Al mismo tiempo, este adultocentrismo vislumbra la formalidad y el acto consciente como herramienta base de su transmisión. Se cree que debe haber una decisión premeditada para proceder a enseñar la lengua, un momento específico y un lugar determinado. Mientras que la transmisión intergeneracional es algo que se va dando a lo largo de la vida cotidiana. Se

trata en realidad de un proceso informal e inconsciente. “A través de este trato diario, los padres van reproduciendo las pautas de interacción que a su vez tuvieron con sus padres y hermanos y en el trato diario familiar van construyendo lo que serán los estilos de vida de sus hijos. Es un proceso tan lento y gradual, que es casi inconsciente” (Vargas 2003, 1). Sin embargo, todavía se mantienen retazos del imaginario formal en este proceso de aprendizaje. Aracely y Abel incluso cuentan con tristeza posibles y fallidos intentos para aprender la lengua:

Mi abuelita y mi mamá hablan aymara. A veces no hablan mucho porque trabajamos. En mi casa saben hablar aymara mis abuelos y mi mamá. Les he escuchado. No han intentado enseñarme (Alarcón 2018, entrevista personal).

Mi abuelita habla aimara, vivo con ella. Mi mamá, mi tío, mis dos tíos, mi otra tía creo que mi abuelito también. He querido aprender pero no he podido porque no le he puesto esfuerzo (Colque 2018, entrevista personal).

Pero es ineludible pensar y sentir desde el otro lado. En frente se encuentran las madres y padres quienes tampoco comprenden los porqués del no aprendizaje de la lengua en sus hijas e hijos. Como no hubo la oportunidad de conversar con los tutores de niñas y niños, opté por hacer la pregunta a los míos, mi mamá Lupe y mi abuela Candy me respondieron:

No, nunca pensé conscientemente enseñarte aymara creo que ni te hablé hasta cuándo empezaste a trabajar y viajaste. Sí, ahí recién lo pensé, me dije ¿Por qué nunca le hablaste en aymara? Consideré enseñarte aymara cuando empezaste a relacionarte en tu trabajo con personas que si te hablan aymara. Recuerdo las traducciones de las entrevistas que hiciste para tu trabajo. No recuerdo que yo espontáneamente te decía o enseñaba, solo te indicaba lo que tú me preguntabas. Cuando me preguntabas nomás te decía, cuando ya quise enseñarte pensé bueno enseñarte primero los sustantivos comunes en la familia (Valda 2019, carta).

¡Porque no hemos podido hablar pues hija! A veces andábamos vos ocupado, yo ocupado ¡no hemos hablado! ¡Debías hablar! Eso, ¿Tu mamá sabe? Eso. Tu mamá debía enseñarte, yo también soy culpable no te he hablado. ¡Ahora te voy a enseñar! (se ríe). ¡Esta *awicha* a ver que no enseña! Por falta de tiempo, no nos veíamos, iban también (a su casa), no podía yo también. Eso, no hemos debido tener tiempo, ¿por qué será pues? [...] Pero todos hablamos, ¡cómo no vas a aprender a ver! (Luna 2019, entrevista personal).

A pesar de ello, en lo profundo y detrás de este pensar formal y consciente, existen destellos de momentos inconscientes de enseñanza- aprendizaje de la lengua, mi padre y mis abuelas lo recuerdan:

[...] en tus épocas no estaba en la currícula de estudios en La Paz, entonces no fue necesario. Te hablaba en momentos que tu hacías tus tareas, me acuerdo que te enseñaba mucho palabras como *warmi*: mujer, *chacha*; hombre, *wawa*: niño (Nina 2019, carta).

Alguna vez te hablábamos pero ¡no escuchabas!, ¡no entendías! *Istasimaya*, cuando te llamábamos, ¡*chu jutam*, hijita *jutam*! No me recuerdo también hija. Años también hija. Nada, se hablarte cuando eras niña (Luna 2019, entrevista personal).

[...] de vos si hablábamos en aymara. Está haciendo tal cosa, cual cosa, así. Pero no a vos, pero con tu abuelita has estado más tiempo, de repente ella te hablaba” (Pinto Saavedra 2019, entrevista personal).

Se identifican entonces, hechos comunicativos específicos donde niñas y niños forman parte de una específica comunidad del habla -en este caso familiar- en donde se interactúa con la lengua aymara diariamente siendo sujeto activo en procesos de comunicación bilingües. Sin embargo tal presencia no es suficiente y se pasa por alto. Estas participaciones con la lengua, son activas y en palabras de Kasares (2016) son parte de la agencia de niñas y niños en los procesos de aprendizaje de la lengua. Participaciones a través de la escucha, del preguntar, del imitar, son intervenciones que propician la aprehensión de un determinado repertorio lingüístico. El proceso de aprendizaje inicia con el sólo hecho de habitar esa comunidad, sin embargo se la pasa desapercibido. Por ello el no reconocimiento personal de la lengua adquirida no permite su uso.

Continuando con la exposición de motivos mayores, se presentan a continuación múltiples manifestaciones y actitudes desfavorables hacia tres componentes interconectados: lengua, cultura e identidad. Respecto a las manifestaciones de la lengua como tal se identifican tres hechos que debilitan el uso del aymara en los sujetos de estudio. Un primero se trata de una estereotipación negativa que recibe la lengua. Esta deriva a un hecho mayor, la relación diglósica del aymara con otras lenguas. Desencadenando al final una regionalización y no coetaneidad de la lengua.

Aunque parezca de poca importancia, la estereotipación que la lengua recibe en sí es una de las causas más efímeras del porqué no se la habla. No es extraño escuchar comentarios con intenciones comparativas como: “Es que el quechua es dulce y el aymara torpe”. Obviamente y sin ánimo de negar que la hermana lengua quechua posea tal dulzor, basta con leer y escuchar alguna de estas apreciaciones que indican que la simple comparación entre uno y otro, resalta la falta del atributo en la lengua que no se menciona: “El quechua es el idioma más solidario y hermoso del mundo, afirma antropólogo y lingüista estadounidense” (El Tiempo 2019), “‘Quechua’, una lengua única, histórica y dulce” (Red Uno Bolivia 2019) o expresiones como “Cuando hablamos del quechua, hablamos de algo muy dulce” (Quiroga 2018).

El impacto, que parece insignificante impregna las actitudes de niñas y niños al momento de reconocer y usar la lengua. Obviamente, la comparación con otro idioma no tiene que ver únicamente con el componente ‘dulce’, sino también con el componente ‘fácil’. Estos

estereotipos hacen que los sentimientos hacia la lengua no sean del todo favorables. Inclusive se aluden comentarios respecto al sonido, a la pronunciación o la escritura de la lengua. Cuando se les pregunta a niñas y niños ¿Te gusta la lengua aymara? Las respuestas de Yaqueline, Juan, Yamil, Cielo, Darlin y Denilson nos indican algunas de estas causas:

No, porque es bien complicado hablar. Porque tienes que decir palabras que tienes que memorizar, es complicado” (Gutiérrez 2018, entrevista personal).

No. Es muy difícil de hablar. Hablar es difícil y esas cosas [...] quisiera aprender, pero es muy difícil me han dicho. Mi papá y mi mamá me han dicho que es difícil, tampoco han intentado enseñarme. A veces ellos tampoco quieren hablar (Quispe 2018, entrevista personal)

Más o menos, porque es muy difícil (Patty 2018, entrevista personal).

No, no me gusta. Porque me parece que es un idioma raro. Las personas hablan y como no se la pronunciación es un poco complicado; y no me gusta el sonido que tiene (Ramos 2018, entrevista personal).

Antes tenía ganas, tenía muchas ganas de insistirles, pero ahora ya no. Antes porque quería aprender y hablar con los demás, pero después palabras bien raras de pronunciar y todas esas cosas y ya no me ha gustado (Mendoza 2018, entrevista personal).

El aymara se escribe de una manera rara y es difícil de pronunciar (Marca 2018, entrevista personal).

Esta estereotipación hace que haya un segundo hecho: establecer una relación diglósica de la lengua que se manifiesta de dos formas. La primera notando que sí hay diferencias entre lenguas, pero el factor de diferencia tiene que ver con un nivel de estatus. Se imagina que la otra lengua “es mejor” porque es más hablada, es hegemónica o tiene una extensión territorial más amplia. A niñas y niños se les preguntó ¿Hay diferencias entre unas lenguas y otras? ¿Qué diferencias hay? Aracely, Cielo, Desiré y Leonel respondieron con seguridad:

No son iguales porque ambos tienen sus diferencias en cada palabra. Son diferentes también en los lugares que habla. El inglés es mejor porque todos hablan inglés (Alarcón 2018, entrevista personal).

Yo creo que las extranjeras son mejores porque nos estamos desarrollando. Por ejemplo el inglés usan la mayoría de los países de América, en cambio aymara y quechua solamente se usa en Bolivia (Ramos 2018, entrevista personal).

Yo creo que el inglés es mejor que el aymara porque el inglés te da mayores oportunidades de conseguir mejores trabajos y oportunidades en la vida (Franco 2018, entrevista personal).

Yo creo que son diferentes porque no se habla igual. En su pronunciación. Algunas son mejor que otras como el inglés, yo creo que se puede aprender a tener una mejor opinión, un mejor trabajo, para irse a trabajar a otros países. Las lenguas originarias sirven a algunos si, aquí les serviría a los... a nosotros, porque ahora hay que aprender de todo nove” (Sebastián 2018, entrevista personal).

Una segunda manifestación diglósica de la lengua se manifiesta de acuerdo al interés de aprendizaje formal de niñas y niños. Se tiene como prioridad aprender una lengua hegemónica o dominante antes que una lengua originaria. Sin embargo, se da un hecho habitual pero muy poco estudiado: se ve a la lengua como un valor de cambio. Valor de cambio entendido como una transacción para adquirir algo. Si bien se quiere aprender una lengua, se espera que ese aprendizaje sea retribuido de alguna forma, en este caso viajes, inserción laboral, curriculum. El conocimiento lingüístico o el aprendizaje de una lengua deja de buscar un primordial objetivo: comunicarse. Si bien, obviamente, en el fondo el objetivo es comunicarse en un otro espacio que permita otras diversas relaciones –académicas, laborales-, el interés por comunicarse con el otro, con otro sujeto, con otra persona u otro ser queda ahí, en el fondo. Lo importante es el cargo, el disfrute, el prestigio. Se preguntó a niñas y niños ¿Qué lenguas te gustaría aprender? Y para muchas y muchos hay una lengua que supera en importancia a las demás, o al menos así es para Rachel, Yaqueline, Darlin, Alejandro, Juan, Aracely, Mel, Naomi, Boris, entre otros:

Inglés. Porque mi mamá me ha dicho que en la universidad inglés vamos a manejar. Y en secundaria (Arteaga 2018, entrevista personal).

Inglés. Es importante porque me gusta hablar en inglés, es bonito (Gutiérrez 2018, entrevista personal).

Inglés. Porque creo que puede ser importante por si quieres irte a otro país. Después aymara, porque si quiero hablar, pero no sé cómo hablar (Mendoza 2018, entrevista personal).

Me gustaría aprender inglés, luego italiano y luego francés. El Guaraní también me gustaría aprender (Díaz 2018, entrevista personal).

Todos los idiomas. Primero quisiera inglés porque pienso que es un buen idioma (Quispe 2018, entrevista personal).

Primero inglés. Porque casi en muchos países hablan inglés y quiero tener más oportunidades para mi futuro (Alarcón 2018, entrevista personal).

El inglés porque puedes trabajar como profesor de inglés (Cuba 2018, entrevista personal).

Inglés, aymara y quechua. Me gustaría primero hablar inglés, porque es un diferente tipo de idioma aparte del castellano, ‘My name is...’ es como una expresión diferente (Márquez 2018, entrevista personal).

Inglés, chino. Inglés primero para que un día pueda viajar a Estados Unidos sin un traductor. Aymara para ir a zonas rurales hablar su mismo idioma (Chambi 2018, entrevista personal).

Esta apreciación de la lengua tiene que ver también con la regionalización y porque no, marginalización de las lenguas originarias. Se tiene un amplio desconocimiento de las lenguas originarias, no sólo en Bolivia, sino también en el mundo. Se cree sólo pertenecen a países

andinos, a países de tercer mundo, a países subdesarrollados. Se ignora casi por completo la posibilidad que demás países o continentes alberguen más lenguas que las habituales. Ignorando también su historia, su tradición y su cultura, al respecto Desiré explica:

No son iguales porque por ejemplo en EEUU desde los principios se habla inglés, o sea que no han cambiado su idioma, sigue siendo el mismo, en Bolivia por ejemplo del aymara han empezado a hablar español y del quechua al español (Fresco 2018, entrevista personal).

A propósito de manifestaciones y actitudes respecto a la cultura, procedo a identificar cual es el concepto que se tiene por el mismo. En la mayoría de ocasiones se confunde concepto de cultura con el de civilización. La cultura como término y definición esta encapsulada en el tiempo, en el arte y en lo museográfico. Ello puede deberse a la forma en la se comparten contenidos educativos respecto a este tema; al punto de pensar en cultura y asociarlo únicamente a lo antepasado. Se ha preguntado a niñas y niños ¿Que es cultura para ti? Con pinceladas de inseguridad y al mismo tiempo de confianza Yaqueline, Naomi, Alan, Aracely, Miró y Luis responden:

Para mí la cultura es algo que las personas que han vivido antes de nosotros han construido nuestra cultura, nuestra religión. Pero ahora ya no se practica esa cultura. Porque ya estamos en el siglo XXI todo se ha modernizado (Gutiérrez 2018, entrevista personal).

Cultura es lo que viene de nosotros de antepasados, antes de nosotros, o sea, los jarrones con los símbolos, el paisaje de Tiahuanaco y otras cosas (Márquez 2018, entrevista personal).

Cultura es de arte, jarrones. En Bolivia hay muchas culturas. Son diferentes en arte, de la cultura con su cerámica también es diferente (Segales 2018, entrevista personal).

Cultura es lo que hacían en ese tiempo. Porque antes no usaban ollas de metal, de barro. Y no, no había chatarra, eran puras frutas, no había mucha corrupción (Alarcón 2018, entrevista personal).

Cultura es un pueblo que ha sido terminado, sino ha sido muerto, que dejan sus esculturas y seguro en esos pueblos también había esas lenguas (Vino 2018, entrevista personal).

Cultura es donde están hartas personas en un pueblo. No se pues, casas hechas de paja, almohadas de paja que ellos ponen un balón de trigo esas cosa imagino (Quispe 2018, entrevista personal).

No queda solo ahí. Este mirar la cultura como algo estático, repercute también en la visión que se tiene de pueblos indígenas o pueblos originarios. Se asume la palabra origen como propio del lugar, pero se le sigue otorgando un carácter temporal pasado. Puede llegar incluso a la afirmación de la inexistencia de pueblos o nacionalidades originarias en país o inclusive en el mundo. Yaqueline, Cielo, Desiré, Leonel y Aracely intentan conceptualizar al respecto:

Pueblos originarios son los pueblos antiguos que han existido antes de nosotros, de nuestro nacimiento (Gutiérrez 2018, entrevista personal).

Bueno he escuchado en nuestras exposiciones, porque comúnmente eso avanzamos en sociales, sobre los pueblos antiguos, los descubrimientos, eso. Que esas personas que han estado mucho antes que nosotros. No se ha desarrollado la tecnología, eran más salvajes, tenían sus chozas. En Bolivia yo creo que debe haber (Ramos 2018, entrevista personal).

He escuchado cuando hablábamos sociales. Los pueblos indígenas son, ya no están, en Bolivia ya no hay tantos pueblos indígenas. Porque la mayoría de los pueblos indígenas han ido desapareciendo con la llegada de los españoles, de diferentes ciudades (Franco 2018, entrevista personal).

Aquí en la escuela mucho. La profe habla. Que los pueblos indígenas de aquí fueron pueblos originarios que tenían una estructura muy grande [...]. Ahora no hay tantos pueblos indígenas, pero antes eran bastantes no ve. Conozco algún pueblo como el pueblo maya, el pueblo azteca, Tiahuanaco (Sebastián 2018, entrevista personal).

Son los pueblos antiguos. Los que han existido hace muchos años (Alarcón 2018, entrevista personal)

¡Ya sé! Se refirió como a los pueblos que ya no existen, de las culturas de Bolivia o en otros países (Mendoza).

Esta mirada arcaísta, conlleva sin disimulo un acto invisibilizador. Se invisibiliza totalmente a las culturas vivas y con ellas sus lenguas por supuesto. Al respecto Silvia Rivera (2006) indica que se trata de un proceso de neutralización.

En tanto que la noción de origen nos remite a un pasado que se imagina quieto, estático y arcaico. [...] Al hablar de pueblos situados en el origen se niega la coetaneidad de estas poblaciones y se las excluye de las ideas de modernidad. Se les otorga un estatus residual y, de hecho, se las convierte en minorías, encasilladas en estereotipos indigenistas del buen salvaje guardián de la naturaleza (Rivera 2006, 6).

A las ideas de negación de coetaneidad (Fabian 1983), se suman las representaciones de otredad y diferencia que sirven para producir silencio (Muyolema 2017) y con ello minorizar, subalternizar a las culturas vivas, los pueblos y las naciones originarias. Se tratan de visiones que inferiorizan -incluso racialmente al otro- por su modo de vivir, espacios que habitan, lenguas que hablan. A pesar de la fuerte presencia aymara en La Paz, sobre todo en las unidades educativas seleccionadas en zonas con altos índices de migración aymara, se ‘desconoce’ su cultura, se marginaliza a sus personas y se niega -en un principio- ser parte del mismo. Se lanzó la pregunta ¿Y la cultura aymara? ¿Los/las aymaras? Confundidas y confundidos, Yaqueline, Darlin, David, María de los Ángeles, Naomi, Jairo y Kevin respondieron:

Si. He escuchado que ellos hablaban aymara y los han conquistado y así. Ellos tenían una religión. Solo mis abuelos hacían esas cosas, nosotros hemos dejado de hacer por mi religión.

Nosotros somos cristianos, asistimos a una iglesia de El Alto (Gutiérrez 2018, entrevista personal).

Más o menos. He escuchado que habitaban en la ciudad de La Paz. Ahora no sé dónde viven, creo que ya no hay aymaras (Mendoza 2018, entrevista personal).

Tienen su distinto idioma, así no tienen casas, trabajan duro en el campo trabajan, se esfuerzan, Los aymaras viven en los pueblo o tal vez en El Alto porque ahí se representan (Pérez 2018, entrevista personal).

No mucho. He visto que hay una costumbre en el que hacía una magia y hablaban en aymara (Ponce 2018, entrevista personal).

Aquí en Bolivia si hay, los aymaras que están viviendo lejos de aquí, por ahí por la carretera a Oruro por ahí siguen aprendiendo la costumbre de los aymaras [...] En los pueblos había los típicos trajes, no como ahorita estamos así con pantalón. Usaban las mujeres aguayos como la chola pacaña antigua, así usaban sus aguayos tejidos a manos (Márquez 2018, entrevista personal).

Solo que he escuchado que antes estaban los Tiahuanacotas hablaban en aymara. Existen unos cuantos que están en el campo por donde esta Tiahuanaco, otros por los cerros (Chávez 2018, entrevista personal).

Ellos viven en el campo, son las personas que se visten sus faldas y están con su bebé atrás (Guzmán 2018, entrevista personal).

Finalmente, estas concepciones de lengua y cultura, llegan a otra dimensión donde se manifiesta una actitud desfavorable hacia la lengua. Se permea el tema de identidad lingüística o cultural y se la asocia inmediatamente con el tema oscuro de la discriminación. Es sencillo para la comunidad estudiosa de la lengua, atribuir fracturas en la cadena de transmisión intergeneracional por lealtades o deslealtades lingüísticas, vergüenza, blanqueamiento, falta de orgullo. Sin embargo no se ha profundizado en los sentires de las identidades personales. A pesar de parecer que se vive una coyuntura favorable, todavía se percibe a toda escala –familiar, educativo, social- la discriminación en el territorio cuerpo o en el espacio escuela. Casi con lágrimas en los ojos y con la voz quebrada Miró y Lizeth entraron en confianza para contar tristes experiencias.

Solo te dijera cómo hablan, cómo se hablan, así. Algunos saben discriminar, Ahh este campesino no sabe nada, pero yo no. De otros países, como los indios [...] Ser campesino no es malo, todos éramos campesinos, porque antes así éramos, otros andábamos con nuestra coca, otros con nuestra ovejas [...] significa que algunos como yo soy de la raza india, se hablar esas lenguas y otras también saben pero yo no voy a hablar nada de eso porque voy a ser discriminado ni nada eso, me dicen pies chuecos, manos rotas, yo me he sentido demasiado discriminado. Yo cuando me dicen a mí me vale, que me importa (Vino 2018, entrevista personal).

Porque es que mis compañeros, cuando hablamos aymara, ya nos están diciendo eres de pueblo, eres del campo, y por eso no nos gusta tanto hablar aymara (Gutiérrez 2018, entrevista personal).

Cómo no influirían tales discriminaciones, tales temores, en los procesos graduales e inconscientes de transmisión y recepción activa de la lengua. Y la no continuidad de la transmisión intergeneracional en la familia, tampoco se debe a un acto premeditado o consciente. El *ajayu* asustado recuerda, rememora y sin darse cuenta calla. Se trata de una cadena de discriminaciones que ha pasado por la genealogía –en mi caso femealogía- de nuestros abuelos, abuelas, madres y padres. Les costó contarlos, pero mi madre y mi padre habían vivido discriminación tan de cerca como los últimos niños:

Antes el aymara campesino era discriminado por hablar el aymara, el idioma, porque se lo calificaba de un ignorante o el último hombre de la tierra. A mí en lo personal tal vez un poco porque soy de raza mestiza o morena. En el colegio tal vez por hablar el idioma aymara si me dijeron “este indio” [...] Si pasó eso por la mamá Candy, hacia mantas de vicuña y vendía a las señoras de clase media alta que eran sus clientas. Seguramente la mamá les decía “cuándo me vas a pagar” en aymara y las señoras le regañaban, le decían “aquí me vas a hablar en castellano, yo no entiendo el aymara Sra Candy”, esa clase de prejuicios que existían (Nina Luna 2019, carta).

No, no recuerdo que alguien me haya reprochado o discriminado por hablar aymara. A propósito recuerdo que de joven integre un grupo de teatro aymara “Nairaqata” ahí vi que a mi amigo una vez si lo discriminaron, no le dejaron entrar al teatro municipal porque había llegado ya caracterizado con lluchu y sombrero pero con chamarra, parece que pensaron que solo era el utilero. A mí nunca me discriminaron por hablar o ser aymara. [...] Creo que la mamá si fue discriminada no sé si precisamente por hablar aymara, pero si por la pollera, por eso tuvo que cambiar su vestimenta original (Valda Pinto 2019, carta).

Para terminar con el listado de posibles causas para que no se hable la lengua, es necesario mencionar a las diferentes políticas de representación lingüística en cuanto a ‘normalización’ y normatización se refiere. Estos procesos y sus impulsores, muchos de ellos dirigentes campesinos originarios, académicos, lingüistas, políglotas y demás han llevado las tareas de ‘normalización’ y normatización más allá. Se ha vuelto una continua fiscalización lingüística. Quiero recordar para ello dos hechos, uno particular, personal y otro más colectivo y social. El primero cuenta mi experiencia con funcionarios del Ministerio de Educación en Bolivia en el intento de únicamente buscar información para iniciar parte de lo que era anteriormente esta investigación:

Continuaron el interrogatorio con estas preguntas: “¿Y usted sabe hablar aymara?, porque si no sabe no debería de hacer este tipo de investigaciones”, y prosiguieron “¿Es aymara usted compañera?”. “¡Claro!” Respondí. Y comenzaron a hablar en la lengua/aru tan o más fluida como el de mi mamá/madre y mi tata/padre juntos. Obviamente la pregunta hizo que derivaran tantas otras en mi interior: ¿Qué acaso para averiguar sobre la relación entre revitalización lingüística y educación era necesario dominar previamente la lengua? ¿Qué relación tenía una pregunta con la otra? ¿Esperaban acaso una prueba de mi identidad cultural con la lengua? ¿La conversación se había convertido en un examen? Sentía que tal evaluación no era necesaria (Nina 2019, historia de vida A19; ver anexos).

El otro caso a recordar es la de la polémica desatada por el nombre puesto a unos nuevos buses municipales de la ciudad de La Paz. Lingüistas y especialistas se pusieron en campaña para hacer notar el mal uso de la lengua aymara en el nombre del bus. Se cuestionó con vehemencia un uso inadecuado de un par mínimo y se interrogó con ello la autenticidad identitaria de sus creadores. Estos ‘representantes’ de la lengua, deja de importarles el uso de una lengua originaria en un espacio donde la castellanización tiene fuerza y se concentran en saber si está bien o mal escrito; dando un claro ejemplo de norma versus uso.

[A]firmó este viernes que el nombre del nuevo bus municipal ChikiTiti, el cual acompañará al Puma Katari, está mal escrito y así no tiene ningún significado. Acotó que la forma correcta de rubricar es con apóstrofe y antes de la primera “i” y con “h” antes de la última “i”. Entonces, según ella, debe ser escrito así: Ch’ikhi Titi” (Oxígeno Digital 2019,1)

La escritura está mal hecha, el aymara es un lengua que tiene muchos parónimos, es decir palabras que suenan similar pero cuya pronunciación es diferente. [...] Esas diferenciaciones que hay, hacen que sea complejo que uno escriba una palabra de una manera, porque si la escribes de un modo puede significar algo totalmente distinto, es el caso de chiki, que chiki no tiene un significado en sí mismo”, indicó. [...] Insisto por respeto a un idioma (sea) inglés, español, alemán, francés, aymara, quechua, guaraní, lo que sea, hay que escribir bien” (Loza 2019).

Mientras se llamaba la atención con esas declaraciones, mientras se priorizaba la norma antes que el uso; parte la población emitía observaciones desfavorables del uso en sí de la lengua aymara para el nombre de los buses. En plataformas como redes sociales, se daban los siguientes comentarios aludiendo no sólo al tema nominal en específico sino también poniendo énfasis en la diferencia, en la otredad, en el estatus. Promoviendo discriminación y manifestando sentimientos como indignación e incluso odio.

¡Q ganas de ponerle esos nombres de mierda! (Edmundo Dantes 2019, comentario al titular de prensa).

Que feo nombre, para mi será el #PumitaBebe” (JH Criss Cross 2019, comentario al titular de prensa).

Pero que feos nombres de los buses. Wayna Bus, Puma Katari, Chitty Tity. Hasta dónde llegan estos señores de la alcaldía. Que inmaduros.” (Javier Angel 2019, comentario al titular de prensa).

Por q les tienen q poner esos nombrecitos inentendibles por Dios” (Adam Gavera Marklin 2019, comentario al titular de prensa).

2. Aymar amtawinaka/Memorias aymaras

Para este tejido, la memoria es no sólo un valioso proceso metodológico, sino un elemento central para habitar dos tiempos interconectados: pasado-presente. Con esta

bilocación se puede acceder a los ámbitos y registros del repertorio lingüístico adquirido en la etapa de la niñez. Por ello es necesario pensar la memoria como paso indispensable para tejer la lengua en uno mismo. La memoria es una herramienta –como la *illawa*- que trama las relaciones que se dan entre los recuerdos la lengua, la cultura y la identidad. Y en cada ir y venir de la aguja, en cada atravesar el urdido de pensamientos, se produce una relación dicotómica y complementaria entre la memoria y la acción. En este telar, el fin de recordar es actuar, es movimiento; hecho que se traducirá después como práctica.

Esta dualidad memoria-acción es un proceso constante. Su continuidad promueve un acercamiento inquebrantable entre abstractos como la cultura y la identidad. Esta relación es descrita por Kowii (2014) como el *Achikyachik*.

Estas formas de registro tienen su peculiaridad: actúan, como se ha dicho anteriormente, como activadores, censores de la memoria que para efectos de este trabajo y recurriendo a raíces de la lengua kichwa, denominaremos los *Achikyachik*, de las palabras *achik*, luz y la terminación *chik*, referente al hacer, al enseñar. Es decir, la luz que enseña, que rememora, que guía y da continuidad a la vida, a las cosas. El *Achikyachik* es el equivalente a lo que sería un censor, un detector, una especie de interruptor que activa y rememora un acontecimiento del pasado, del presente o del futuro, esto lo podemos comprobar fácilmente en la geografía de nuestras comunidades sus espacios están nutridos por la presencia de espacios, lugares que recuerdan historias, relatos relacionados a la comunidad, al pueblo, a la cultura Kichwa (Kowii 2014).

Estos sensores de memoria, estos activadores de acciones, promueven en este caso, la búsqueda interior de una memoria lingüística, cultural y posteriormente identitaria. Toda acción recae en un objetivo, en una finalidad. Para ubicar un recuerdo se suele evocar un conjunto de reminiscencias de las que se conoce su punto en el tiempo y a partir de ellas nos aproximamos a ciertas memorias. Así, cuando buscamos un recuerdo en el pasado, nos aproximamos a ciertos elementos que permiten localizarlo. (Halbwachs 2004, 170). Para esta propuesta se pueden identificar y localizar diferentes momentos o etapas donde ha habido un determinado contenido lingüístico. La memoria para la lengua tiene como uno de sus propósitos recordar, rememorar, volver a sentir esos momentos donde se ha tenido un contacto lingüístico inicial. Las memorias lingüísticas constituyen entonces una fuente particular para el aprendizaje de la lengua. El repertorio lingüístico de este encuentro no se mide por la cantidad de registros adquiridos, sino por su huella de memoria. Se trata de esas palabras o expresiones que se mantienen en los recuerdos con una duración amplia y determinada; teniendo un particular uso localizado y específico.

La memoria permite además la interconexión entre la lengua como tal, la cultura y la identidad, como el *pacha* que interconecta diversos tiempos y espacios. Con ello esta relación tripartita no se estanca en un solo tiempo pasado, sino se camina sobre el presente evocando

constantemente al recuerdo. Por tanto, la relación lengua-cultura-identidad no llega a ser conflictiva, no es dependiente ni impositiva. Tener la posibilidad de habitar y comprender otros pachas permite congeniar con lo que se vive y se actúa en el presente.

El mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras. El proyecto de modernidad indígena podrá aflorar desde el presente, en una espiral cuyo movimiento es un continuo retroalimentarse del pasado sobre el futuro, un 'principio esperanza' o 'conciencia anticipante' (Bloch, 1971) que vislumbra la descolonización y la realiza al mismo tiempo (Rivera 2006, 4).

Ahora bien, así como no puede hablarse de una sola historia, tampoco puede hablarse de una sola memoria. El pasado no se conserva intacto en las memorias individuales; también son memorias colectivas pero diversas. Sabiendo que las memorias dependen también de un contexto, de un común, de un colectivo, en un sentido comunitario; varía de acuerdo a las vivencias y experiencias culturales de quienes las construyen. Por tanto los *aymar amtawinaka*/memorias aymaras de mujeres no serán las mismas de los hombres, de niñas y niños no serán las mismas de los adultos, de los que viven en un lugar tampoco serán las mismas de los que viven en otros, y así. Buscar entre los *aymar amtawinaka* es una tarea personal, que evidentemente puede ser apoyada por memorias otras u otros depositarios de la misma. También se deben tomar en cuenta, que así como la memoria tiene fuertes lazos con el pasado, también tiene quiebres.

La memoria como herramienta presentista estaría dando cuenta de la ruptura del enlace con el espacio de experiencia de las generaciones anteriores y a un simultáneo estrechamiento del horizonte de expectativas. [...] que ya no se salva (hacia atrás) con la ayuda de la historia ni hacia adelante con la política. [...] esta forma de memoria, parecería como suerte de remedio de las limitaciones de ambas (Rabotnikof 2007, 79).

Memorias y quiebres se acuerpan, se seleccionan, se exponen y se reservan. Para el tejido de la lengua, los recuerdos no solo se acuerpan denotando felicidad o alegrías, también adquieren formas de dolor y de temor. Ambas sirven para tramar el urdido, pueden formar todas partes del tejido o no, se pueden exponer todas y algunas no. Sin embargo, el valor más importante de estas radica en continuar repensando como la lengua a pesar de la violenta colonización lingüística, se mantiene en esos cuerpos, lugares, pachas que no pudieron del todo colonizar.

3. Aymar lurawinaka/Prácticas aymaras

La memoria tiene sentido en la acción. Para este tejido, recurrir a la memoria por sí sola sería una acción inconclusa. La acción que nace del recuerdo se convierte en un hecho, y este

hecho realizado con una frecuencia se vuelve una práctica; en los aymar lurawinaka/prácticas aymaras. Por ello es bueno comprender y poner en acción las prácticas comunicativas culturales, para activar y potenciar su ser político. El carácter individual-comunitario y su fin de lucha, hacen que estas prácticas comunicativas culturales no sólo sean un hábito cotidiano sin razón de ser, sino una acción política. El tejer memorias junto a prácticas permite que haya un verdadero diálogo intercultural, primero a un nivel personal –dejando de lado miedos, temores, frustraciones; y después proseguir a un nivel social comunitario –abandonando estereotipos, protagonismos, fiscalizaciones. Este dialogo permite hacer un reconocimiento personal de la lengua y un uso constante de la misma. El uso de la lengua, así como la interculturalidad, deben entenderse como un proceso, como un tejido, que se construye y se sigue tejiendo. Este tejido logra sostener las diversas relaciones e interacciones sociales que se dan desde diversos mundos de vida, que comparten y que sienten entre sí. Excluyendo así todo ánimo de jugar relaciones de poder o dominio entre ellas.

Estas prácticas comunicativas pueden clasificarse de acuerdo a los ámbitos del repertorio lingüístico dentro de la comunidad del habla. Ambos sujetos de investigación han obtenido sus registros lingüísticos -palabras y expresiones en aymara- a través de estas prácticas comunicativas: conversaciones en entornos familiares, conversaciones en entornos sociales, contenidos y actividades educativas, ritos, fiestas y música. Debe distinguirse y no confundirse las prácticas comunicativas culturales con los ritos como tal. En realidad, para esta propuesta, los rituales forman sólo una parte de las prácticas comunicativas culturales identificadas.

Las conversaciones en un entorno familiar forman parte de una primera categoría de práctica comunicativa cultural. Los miembros usuales de la comunidad del habla específica están conformados por niñas, niños, madres, padres, tías, tíos, primas, primos, abuelas, abuelos y en el mejor de los casos bisabuelas y bisabuelos. Estas conversaciones se dan en la mayoría de los casos de forma oral y en un lugar determinado, el hogar, la casa. Esta particularidad, hace que niñas y niños puedan participar con mayores posibilidades de agencia, pues la duración de los hechos comunicativos es extendida en tiempo en comparación a otros. Los tópicos más comunes son abordar temas estrictamente familiares o de negocios. Las conversaciones entre adultos son dónde se registran mayor cantidad de repertorios lingüísticos. En específico, se evidencia que son bisabuelas y abuelas quienes conservan un mayor registro con uso de la lengua aymara.

El aprendizaje de este registro es potencial en palabras y expresiones. Dentro del grupo de palabras se clasifican estos en: sustantivos comunes de personas (*warmi*/mujer, *chacha*/hombre, *tayka*/señora, *mama*/mamá, *tata*/papá, *awicha*/abuela, *awki*/abuelo, *tío*/tío, *tía*/tía, *allchi*/nieta-nieto, *Jilata*/hermano, *kullaka*/hermana, *wawa*/bebé, etc.), sustantivos comunes de la naturaleza, animales, plantas y paisajes (*phisi*/gato, *anu*/perro, *qhuchi*/cerdo, *waca*/vaca, *achaku*/ratón, *ch'ixi*/pasto, *wara*/estrella, etc.), sustantivos comunes de comida y cocina (*murucu*/piedra para moler, *t'ant'a*/pan, *qhati*/tipo de papa, *llaxwa*/salsa picante, *pisqi*/puré de quinua, *aphthapi*/comida comunitaria, *choque*/papa, etc.), órdenes (*jutam*!/ven¡, *amukim*!/silencio¡, *suytam*!/espera!, *ratuki*!/rápido!, etc.), adjetivos (*qullu*/caprichoso, *ch'ichi*/mugre, *jayra*/flojo *wasqiri*/estudioso, *lari*/mentiroso, etc.), verbos (*manqaña*/comer, *anataña*/jugar, *ikiña*/dormir, *saraña*/ir, etc.) y afirmaciones- negaciones (*jisa*/sí, *janiwa*/no). Por otro lado, las expresiones más utilizadas son preguntas (*¿Kunjamastasa?*! ¿Cómo estás?, *¿Kunsa muntha?*! ¿Qué quieres?, *¿Kunsa lurtha?*! ¿Qué haces?). Zulema y yo hemos recordado los lugares y algunos detalles de dónde hemos aprendido algunas de estas palabras y expresiones:

Yo he aprendido primero a hablar aymara porque vivía primero con mi abuelita en el campo. De ahí en la ciudad me he ido donde mi pueblo. Casamaya, por Achacachi. Mis papas también son de ahí (Huasco 2018, entrevista personal).

Cuando hacía renegar a mi papá, me decía: “No seas k’ullu a ver”. No lo decía precisamente con jocosidad o resignación. Realmente se veía molesto, como cansado de ver a su hija no hacer caso o de repetir cada vez lo mismo. Perder lápices de color, ensuciar mi guardapolvo, usar algo suyo y no dejarlo donde estaba entre otras tantas faltas, era motivo para decirnos -a mi hermana y a mí- “bien k’ullu son (Nina Valda 2019, historia de vida A12; ver anexos).

A veces mientras estaba en mi cuarto escuchaba su grito calmado: “¡Pao...!” y yo desde mi lugar respondía: “¿Sí?” y obvio no había respuesta. Mamá entonces volvía a gritar: “¡Jutam!” y yo recién me movía, recién iba a la cocina [...] A veces mientras ella veía algo en la TV o escuchaba algo en la radio, mi hermana y yo metimos bulla. ¡Amukim! nos decía y solíamos quedarnos calladas (Nina Valda 2019, historia de vida A03; ver anexos).

Una segunda práctica comunicativa cultural se desarrolla en múltiples conversaciones en entornos sociales. Los miembros usuales de esta comunidad del habla están formados por amigas, amigos, vecinas, vecinos, caseras-caseros de tiendas barriales o mercados entre otros. Estos hechos comunicativos son efímeros, fugaces e intermitentes, lo que debilita un acercamiento y participación activa de niñas y niños. Los lugares donde se desarrollan también son aleatorios, pudiendo identificarse conversaciones en lugares estáticos como tiendas o mercados; o en móviles como medios de transporte. Los tópicos de interés son variados dependiendo el contexto en el que se desarrolla. Una característica especial de estas

conversaciones, es que pueden reconocerse diferentes nombres propios sobre todo toponímicos.

El potencial registro a ser aprendido abarca palabras y un mínimo de expresiones. Las palabras que se manejan en esta práctica comunicativa cultural se agrupan en sustantivos comunes de familia, entendiendo que para el aymara la comunidad también es su familia, por tanto estos sustantivos serán empleados en ambos ámbitos (*Jilata*/hermano, *kullaka*/hermana, *tayka*/señora, *achachi*/adulto mayor), nombres propios toponímicos (*Achuqalla*/lugar protegido por los dioses, *Mururata*/sin cabeza, *Qutaquta*/lugar de lagunas, *Achachikala*/lugar de piedras viejas, *Chuquiyapu*/lugar de sembradíos de papa, *Urkujawira*/río macho), sustantivos comunes de cocina y comida (pisqi/puré de quinua, qhati/tipo de papa, yapa/aumento), adjetivos (*q'ara*/blanco, pelado, *misti*/rico, *t'ara*/ignorante), verbos (*alaña*/comprar, *saraña*/ir) y objetos o lugares (*qhatu*/puesto, *ch'iwina*/sombrilla, *tambu*/centro de acopio de frutas o verduras, *ñiqi*/energía, actitud). Como segundo registro, la expresión más escuchada es de saludo básico (*Kamisaki*/Hola ¿cómo estás?). Aracely, Jhoselin, Desiré, David y Mel por ejemplo han identificado palabras y expresiones en aymara fuera del ambiente familiar:

Mi mamá me lo ha comprado cierres para que venda los fines de semana y cuando me dicen ¿Cuánto está su cierre? En aymara. Y yo (rostro de sorpresa) ¿Qué? Tienes que aprender a hablar aymara me dicen” (Alarcón 2018, entrevista personal).

Si he escuchado que hablen en la plaza Murillo. Personas estaban hablando (Ticona 2018, entrevista personal).

En mi zona hay muchas personas que hablan aymara (Fresco 2018, entrevista personal).

Si he escuchado en los mercados, en el mercado cerca de mi casa que se llama Cruce y ahí hay muchas personas que hablan aymara. Alguna vez cuando he podido ir de viaje con mis primos. He ido a un pueblito y ahí mis primos hablaban aymara (Pérez 2018, entrevista personal).

Allá en *Kalajahaira*. Estaba viniendo al colegio y en el minibús una señora estaba hablando aymara (Cuba 2018, entrevista personal).

Pasando a un ámbito más formal, los contenidos educativos se identifican también como prácticas comunicativas que posibilitan el uso de la lengua. La comunidad del habla específica de este ámbito y repertorio lingüístico es un tanto reducida, siendo compuesta por estudiantes y maestras o maestros. El lugar donde se desarrolla una situación comunicativa general es básicamente la escuela o el centro educativo. Dentro de ella se pueden identificar diversos eventos de comunicación en espacios como la clase, el recreo, la hora cívica. Y es en cualquiera de estos donde se desarrollan los hechos comunicativos como unidad mínima. Los temas

tratados dependerán del desarrollo y objetivos de los planes curriculares de cada unidad educativa. Este ámbito lingüístico tiene un carácter formal, propiciando así procesos de enseñanza y aprendizaje atendidos y posteriormente evaluados.

El registro lingüístico en cuanto a palabras y expresiones se amplía considerablemente. Dentro de las palabras adquiridas se identifican oficios, tareas y profesiones (*yatichiri*/profesor, *yatiqiri*/estudiante, *awatiri*/pastor, *yapuri*/sembrador), partes del cuerpo (*ampara*/mano, *nayra*/ojos, *piqi*/cabeza, *ajanu*/rostro, *nasa*/nariz), sustantivos comunes de naturaleza (*inti*/sol, *phaxsi*/luna, *aruma*/noche, *jayp'u*/tarde), verbos (*qillqaña*/escribir, *ullaña*/leer, *qhananchaña*/explicar, *yatichaña*/aprender), números (*maya*/uno, *paya*/dos, *kimsa*/tres, *pusi*/cuatro, *pisqa*/cinco, *tunka*/diez, *pataka*/cien, *waranka*/mil), colores (*ch'uxña*/verde, *larama*/azul, *wila*/rojo, *chiyara*/negro, *jhanqhu*/blanco). Las expresiones que se manejan en esta práctica son de saludo compuesto, despedidas (*aski urukipana*/buen día, *aski jayp'ukipana*/buenas tardes, *aski arumakipana*/buenas noches, *jikisiñkama*/hasta encontrarnos). Yaqueline, Naomi y yo tenemos recuerdos nítidos de los contenidos avanzados en clases, ya sean en la escuela o en la universidad:

Sí que avanzamos aymara en el curso. Solo nos dan hojas para hacer tareas. Escribimos como se dice casa, *uta*, cucharas, *wishlla*, perro, *anu*, así (Gutiérrez 2018, entrevista personal).

Pero estamos poco a poco aprendiendo a hablar aymara. Estamos avanzando con un libro, primero estamos copiando el libro, recién estamos empezando el saludo que es "Kamisaki" "Waliki" (Marqués 2018, entrevista personal).

En la universidad nos daban clases de aymara. En realidad, la asignatura se llamaba "Cultura aymara". Mi profesor era Félix Layme Pairumani, todos lo queríamos mucho, bueno, yo lo quería mucho. Hablábamos sobre las expresiones culturales como tal, teníamos lecturas y exposiciones, también aprendíamos la lengua. Siempre que llegaba a la clase, nos decía: "¡Kamisaki!" Nosotros respondíamos: "¡Waliki!" (Nina Valda 2019, historia de vida A14; ver anexos).

Una práctica comunicativa importante son los ritos. Dentro de esta comunidad del habla se rememora además prácticas ancestrales. Los miembros que forman parte de esta comunidad del habla son personas de la familia así como también personas que forman parte o dirigen las diferentes ceremonias rituales. No se debe ignorar la participación de otros seres o deidades que forman parte indispensable del rito por tanto también forman parte del proceso de comunicación. Los lugares donde se desarrollan tales prácticas pueden ser el hogar, la casa o el exterior, la montaña, el cerro. La ritualidad es el único tópico que se evidencia en esta práctica. Existe un determinado lenguaje en estas prácticas, las mismas son convenciones ya

fijadas. La duración de estos hechos son adecuados para una participación o escucha activa de todos los miembros de la comunidad del habla.

Las palabras son los registros más notorios. Dentro de este grupo de palabras se pueden identificar sobre todo objetos ceremoniales (*awayu*/tejido andino, *sullu*/feto de llama, *wajta*/ofrenda, *koa*/árbol aromático y ceremonial, *chakana*/puente al mundo de arriba, *ajayu*/alma), sustantivos comunes de naturaleza como deidades o seres con carga biocéntrica (*pankara*/flores, *inti*/sol, *pachamama*/madre tierra, *Alaxpacha*/el mundo de arriba, *amaru*/serpiente) y cargos u oficios rituales (*yatiri*/sabio, *amawta*/entendido, adivino, *jilakata*/autoridad, *ch'alla*/bendición agradecimiento). Junto a Aracely contamos cómo mientras se hacen los preparativos para recibir a los difuntos se van aprendiendo algunas palabras. También recuerdo el detalle y disciplina con la que se realizaban los preparativos para el Martes de Ch'alla:

En Todos Santos hago pan, según dicen algunas casas son para los espíritus. En carnavales *ch'allo* la casa, le hecho alcohol y unos dulcecitos de colores y unas serpentinas brillantes. *Ch'allamos* a la Pachamama. La Pachamama es la Madre Tierra. A veces celebro el Año Nuevo Aymara y quería ir a la Puerta del Sol (Alarcón 2018, entrevista personal).

Yo quería hacer T'ant'awawas y mamá me daba solo un pedacito de masa para que juegue por ahí. De tanto amasar la masa se volvía negra. En algunas ocasiones solíamos usar esa masa negra para poner los ojitos de los caballos o de las T'ant'awawas, en caso de no haber comprado las mascaritas de yeso (Nina Valda 2019, historia de vida A09; ver anexos).

Me acuerdo que en la mañana sabíamos *ch'allar* toda la casa. Papá quería ser uno de los primeros en *ch'allar* la casa antes que todos los vecinos. El anuncio de haber ganado el concurso al más madrugador era con unos cuetillos fuertes. Yo renegaba que me levantase tan temprano. Después de *ch'allar* toda la casa teníamos que *challar* cada uno sus cosas o sus habitaciones. Me decían que challe el vino y el alcohol en las esquinas de la casa. Mejor si era en las 4 esquinas. Me decían que siempre challe por la derecha. Desde entonces, qué no he *ch'allado*. Mis bicicletas, mi cocina nueva, mis cheques del trabajo. “Todo hay que *ch'allarse* y agradecerse (Nina Valda 2019, historia de vida A06; ver anexos).

La fiesta es considerada también una práctica posibilitadora del reconocimiento y uso lingüístico. La comunidad del habla se extiende y no se llega a delimitarlo por completo. En una determinada fiesta pueden ser los mismos miembros de la familia, sin embargo en espacios más extensos también puede ser el barrio o la comunidad. Esta amplitud intermitiza los hechos comunicativos específicos de la fiesta. La situación comunicativa está identificada, sin embargo el hecho como tal es disperso. Esta característica también configura los lugares y tiempos de la práctica. Al mismo tiempo, muchos de ellos conllevan también una práctica ritual. A pesar de esta dificultad, el tópico común es la fiesta como tal, el baile, la comida. La

participación de niñas y niños es superficial, más no por ello se adquiere un limitado y específico repertorio lingüístico.

El registro lingüístico de palabras se limita sobre todo a nombres propios de las fiestas (*Jisk'a anata*/pequeña fiesta andina, *jaqichasiña*/matrimonio aymara, *rutucha*/primer corte de pelo, *ayni*/reciprocidad), objetos que forman parte de la misma (*phalla*/elegida, *ñusta*/princesa, *qullqi*/plata, *siku*/zampoña), vestimenta (*manq'anchas*/ropa interior, centro de polleras, *tullmas*/sujetadores de trenza, *korawa*/onda, *awarca*/sandalias) y verbos que activan a sus sujetos participantes (*thukhuyaña*/hacer bailar a alguien, *muytan*/gira, *jina*/vamos, *umantapxañani*/beberemos). Hay dos recuerdos importantes para graficar e identificar cómo los espacios festivos fueron para mí también lugar de aprendizaje:

Cuando niña me poseía el espíritu del Jach'a Tata Danzanti, pues al parecer estaba dispuesta a morir mientras bailaba. Este personaje, bailarín por naturaleza, ofrece su baile hasta la muerte para darle vida a los sembradíos. En esas fotografías aparece una niña despeinada, con la ropa desaliñada y sudada de tanto bailar. La imagen evoca agitación y éxtasis extremo. Tal emoción traspasa el papel y hace que mis padres evoquen ese momento sin necesidad de tener la foto en sus manos: "Grave sabías bailar. ¡Grave! En los té piñatas, solita te sabes ir a bailar. ¡Hasta sudar! ¡Bien tuqhuri siempre eras! (Nina Valda 2019, historia de vida A02; ver anexos).

Me encantaba vestirme para las entradas, cada año estrenábamos ropa nueva. La textura de las polleras es inolvidable, la bayeta de tierra es muy peculiar, y pesada también por supuesto. Los colores de las manq'anchas son inolvidables, algunas incluso tenían lentejuelas. Decían que quien más hacia elevarla pollera haciendo ver las manq'anchas, era la que mejor bailaba. Me esforzaba bastante para hacer que mis polleras lleguen a la altura de mi cintura con tan solo girar. Nuestras q'orawas eran largas y bien trenzadas, hacerlas ondear era hacer de cuenta que en verdad tenías tu tema de llamitas (Nina Valda 2019, historia de vida A02; ver anexos).

Finalmente, otra práctica comunicativa identificada se encuentra implícita en la música. Por su característica unidireccional, la música no conforma una comunidad del habla como tal. Su función básicamente se limita a acompañar un determinado momento o acción en o dentro de una comunidad del habla. Por tanto los miembros dependerán de la misma. De la misma forma, los lugares y tiempos de la música varían de acuerdo a los ámbitos donde se hacen presentes. Sin embargo, al tratarse de un elemento con un determinado contenido lingüístico, forma parte de una práctica comunicativa bajo la agencia de la escucha activa. También es un recurso apropiado para la adquisición de un repertorio específico. Las canciones o cantos promueven un aprendizaje sensorial diferente y tras su ejercicio de repetición, el registro lingüístico puede ser ampliado o reforzado. Los contenidos de los mismos dependerán de sus ritmos, sus orígenes y sus intérpretes. Son sobre todo nombres propios los registros de palabras o expresiones más habituales (*Kalamarka*/pueblo ciudad de piedra, *Jach'a Mallku*/ gran cóndor, *Awatiñas*/pastores, *Huayna Wila*/ sangre joven). Mi abuelo quien me cantaba desde

pequeña y mi mamá forman parte importante de cantos y canciones que enseñan algo más que bailar:

Siempre que me veía, se alegraba y me sentaba en sus piernas cantando: “puskananita, puskananá”. Siempre, y de seguro no solo a mí sino a todos los nietos y nietas, nos alzaba y nos hacía bailar y saltar mientras cantaba. Esta práctica se replicaba siempre y no sólo por el abuelo pues mamá y papá también lo hacían. Trascendió al punto en que mi hermana también fue ‘puskananeada’ por mí, incluso hasta pasadas sus dos décadas. El canto había quedado impregnado hasta ahora. Después hice la relación con la canción de Luzmila Carpio de paskananita que -en realidad- tiene una raíz quechua (Nina Valda 2019, historia de vida A01; ver anexos).

Muchas tantas canciones en aymara de la voz de Awatiñas, Kalamarka, Khantus y Sicuris de Italaque entre los más recordados. No sabía la lengua entonces -sigo sin saberla completamente- entonces no entendía las canciones. Entonces mamá me explicaba.

“Jumampi, nayampi,
cuando florezca el chuño”.

Más que preguntar por el primer verso, ingenua pregunté: ¿Qué tiene que ver el chuño en todo esto? Mamá indignada de mi pregunta me respondía: “¡Porque el chuño no florece pues!”. Creo que veía mi cara aún sin entender, entonces continuaba: “Jumampi, nayampi quiere decir tu conmigo, yo contigo, cuando florezca el chuño. ¡O sea nunca pues!”. Entonces la canción tomaba sentido. [...] Con sus canciones también aprendí muchas importantes palabras. Hermana o hermano por ejemplo. También fue mamá quien cantaba fuerte:

“Kullakitanaka jilatanaka, tajpachan sartasiñani.
Kullakitanaka jilatanaka, tajpachan sartasiñani.
Janarunakasat armasimti, jiwaw aymar markasata.
Janarunakasat armasimti, jiwaw aymar markasata.
Mapita sartasiñani... masuma Jach’a arutaki... (Nina Valda 2019, historia de vida A11; ver anexos).

Ahora bien. Una vez identificadas las prácticas comunicativas culturales, las aymar lurawinaka, se realiza el tejido de la lengua a través de un proceso de reconocimiento y posterior uso lingüístico. Para ello un siguiente paso es distinguir las comunidades del habla involucradas. Especificando y reconociendo las y los miembros, actores, personas hablantes de la lengua aymara en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla la práctica comunicativa. Una vez señalados, se procede a reconocer el registro lingüístico, sean estas palabras y/o expresiones en lengua aymara. Las mismas se caracterizan por un uso frecuente en las diferentes comunidades del habla y sus respectivos ámbitos. Este proceso de reconocer no es igual a conocer el significado o interpretación de las mismas, sino de reconocer el registro como tal enunciado en una lengua otra, en este caso en aymara. Este reconocer implica también una participación activa no sólo de escucha, sino también de preguntas, cuestionamientos de significados, representaciones, imitaciones, repeticiones, etc.

Una vez establecidos prácticas, comunidades y registros lingüísticos, se procede a la intervención oral, escrita o corporal en las prácticas culturales que sostienen y mantienen la lengua aymara. En este y otros procesos de inserción e intervención a prácticas comunicativas

identificadas, se recomienda buscar, oír y escuchar conversaciones en lengua aymara de personas hablantes nativas. La búsqueda de comunidades del habla es abierta y a mayor capacidad de escucha, mayor será la comprensión auditiva del registro lingüístico. De la misma forma se deben reconocer/ recordar los procesos de enseñanza (consientes o no, voluntarios o no) de la lengua aymara en la familia, en la sociedad, en el ámbito educativo, etc.

Es buen complemento también, a pesar de su carga formal, participar de los procesos de enseñanza de la lengua aymara de forma regular -en la escuela, institutos, etc.- ; sin dejar de lado la educación informal -transmisión intergeneracional- y el uso de TIC -plataformas digitales, aplicaciones móviles, etc.-. Cuando ya se tiene un reconocimiento lingüístico personal se procede a implementar su uso en espacios o comunidades de habla seleccionados. Un primer ejercicio consiste en emitir saludos y despedidas básicas y compuestas en lengua aymara. Posteriormente se inician diálogos cortos donde las preguntas son la base de la conversación. Un paso importante es también la escritura ya sea de registros lingüísticos de palabras y/o expresiones cortas de forma bilingüe.

4. Aymar sami arutaki/Para hablar bonito, con gusto, el aymara

Tejer la lengua implica una búsqueda incesante por la lucha y posibilidad de hablar con amor, con alegría, con gusto la lengua aymara. Es una lucha sí, donde en el terreno de tensiones y conflictos se encuentran las diversas causas identificadas que ocultan, callan, esconden nuestra lengua. No obstante esta lucha acuerpada, impresa en nuestros cuerpos habitados o espacios ocupados, debe nacer y fortalecerse desde nuestro ajayu, conectarse con el chuyma y usar la *kunka*/voz. Con la interconexión del pacha, este aruskipxañani/hablar, hablaremos, se une a la cultura y a la identidad de forma natural. Y todo este conjunto, de recordares, pensares y sentires, son los diseños creados por mi lengua y su tejido.

¿Qué se puede hacer? Como propuesta personal para reconocer y usar la lengua aymara, es necesario un corazonamiento de las sabidurías en lo personal, en lo interior. Buscar más allá de la teoría y de los conocimientos habituales permite distinguir realidades específicas. Se necesita identificar los conocimientos propios (Garcés 2005), ese conocimiento nuestro que plantea la defensa, el reclamo y la lucha por nuestro territorio, recursos simbólicos y aprendizajes de vida. Sin embargo, estos conocimientos propios, no serán identificados si no se hace un proceso de reconocimiento no sólo lingüístico, sino también cultural e identitario. Si bien, este ejercicio político personal puede parecer no relevante, es necesario considerar la importancia de la especificidad de las historias, memorias, vivencias, experiencias y lugares de enunciación (Walsh 2005). Haciendo caso de nuevo a otra lucha, esta vez por la negación

limitación a producción e investigación a nivel particular frente a patrones establecidos; gritando con fuerza como mujer y como niña-niño que lo personal es político y más aún cuando se trata de lengua, cultura e identidad. Pues estas lecturas de identidad necesitan ser más reflexionadas.

“En este terreno, la noción de identidad como territorio es propia de los varones, y las formas organizativas que han adoptado los pueblos indígenas de Bolivia están todavía marcados por el sello colonial de la exclusión de mujeres (...). La noción de identidad de las mujeres se asemeja al tejido. Lejos de establecer la propiedad y la jurisdicción de la nación –o pueblo, o autonomía indígena- la práctica femenina teje la trama de la interculturalidad a través de sus prácticas: como productora, como comerciante, tejedora, ritualista, creadora de lenguajes y símbolos capaces de seducir al otro y establecer pactos de reciprocidad y convivencia entre diferentes. Esta labor seductora, adulteradora y envolvente de las mujeres, permite complementar la patria territorio con un tejido cultural dinámico, que despliega y se produce hasta abarcar los sectores fronterizos y mezclados –los sectores ch’ixis- que aportan con su visión de la responsabilidad personal, la privacidad y los derechos individuales asociados a la ciudadanía” (Rivera 2006, 12).

Para que la lengua sea hablada sin miedos, es fundamental romper con tradicionalismos y culpabilizaciones. El señalamiento constante y la obsoleta búsqueda de responsables, imposibilita ver las entregas de cada actor en diversos procesos de enseñanza, aprendizaje, transmisión de la lengua. Con ello, no se pretende silenciar accionares limitantes, de hecho este tejido cuestiona las habituales formas de protección y conservación de la lengua. Pero responsabilizar a un solo sector es irracional. Niñas, niños, jóvenes, adultos, madres, padres, abuelas, abuelos, maestras, maestros, autoridades forman parte de la acción social para garantizar la continuidad y vitalidad de la lengua. Pero también se motiva a la acción personal e individual para que haya un primer paso, en uno mismo, con uno mismo. Instancias como municipios, gobiernos, sectores educativos, normativos deben promover el uso de la lengua (Ley N. 269 Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas) y no así únicamente su fiscalización. Los temores y discriminaciones no sólo vienen de ajenos, de externos, de un ‘otro’; la mayoría de los casos se dan entre miembros de la misma comunidad, teniendo como única causal una política interna de diferenciación y otredad produciendo mecanismos de dominación y calificando quien es más o menos aymara por hablar mejor o peor la lengua, subalternizando la lengua bajo una política de diferenciación incluso a escala local (Garcés 2005).

Finalmente, la lengua tiene que recuperar su sentido de comunicación. En realidad son sus hablantes quienes deben de recordar el verdadero motivo del lenguaje. Comunicarse con otro ser, en cualquiera de sus expresiones de lenguaje –oral, escrito, visual, corporal-, es el fin mayor de un aprendizaje lingüístico. La colonización lingüística, ha enseñado que la lengua

tiene el poder de dominar. Cuando la lengua se hace declarativa, cuando hay la transición del hablar a la realidad, la lengua obtiene poder y obtiene un valor de intercambio. Dejar de ver a la lengua, como un poder adquisitivo, como una colección de lenguas manejadas, dominadas; es perpetuar la cadena de asignación de la lengua como tipo de cambio. Liberar a la lengua de ese estereotipo, es necesario para hablarla con libertad.

Si bien este tejido cuan prenda personal, presenta una propuesta de trabajo con uno mismo, no se puede descuidar al espacio-escuela-imillanakamp yukallanaka/niñas y niños. ¿Qué hacer? Podría intentarse un ejercicio de vinculación de la experiencia personal como sujeto propio de investigación con la comunidad educativa involucrada. Coordinar espacios para compartir y presentar la información brindada por ambas unidades educativas. Socializar el proceso de investigación y sus hallazgos, evidenciando que las mismas han servido para plantear la propuesta de reconocimiento y uso lingüístico. Elaborar una guía metodológica para acceder al uso de la memoria para un *aymar sami arutaki*. Inducir a maestras y maestros a realizar el mismo ejercicio para después ser ellos quienes tracen las directrices para que niñas y niños puedan acceder a sus repertorios lingüísticos siguiendo el camino del *qhipnayra uñtasis sarnaqapxañani*. Más la comunidad educativa no sólo está compuesta por el personal docente de las unidades educativas, sino también por madres, padres, abuelas, abuelos o tutores, un segundo nivel de socialización donde se haga énfasis en conservar e incrementar el uso de la lengua. Haciendo conocer no sólo una recomendación impositiva, sino una sugerencia para mantener activas las agencias de niñas y niños en los procesos de transmisión intergeneracional. Pensar en compartir este tejido con sus sawurinaka, permite también pensar en ampliar la invitación a comunidades académicas de lingüistas y estudiosos de la lengua y la cultura aymara para contemplar dentro de otros estudios, de otros tejidos, la propuesta de reconocimiento como propuesta política.

Así, el tejido de la lengua, el querer *aymar samiarutaki*, permite no solo articular la voz para emitir un determinado mensaje en una lengua otra. El tejer la lengua no solo es tejer, no sólo es poder hablar con gusto o con placer el aymara, sino es también buscar un diálogo con el origen de esa lengua. Es reunir toda esa información, todos esos pedazos de hilos de palabras y expresarlas mientras se va tejiendo. Es comprender que la lengua aymara es una lengua viva; y que como todo ser con vida se mueve, cambia y se transforma. Es sujetarse de una raíz y conectarse con una memoria que se ha habitado desde siempre con el ajayu. Es redescubrir una identidad, que cuan tejido es único e irrepetible y cada quien se cubre con el mismo. Tejer la

lengua es, en palabras de Tschudi (2017) protegerla del peligro más temido por cualquier pueblo consiente, el peligro al olvido.

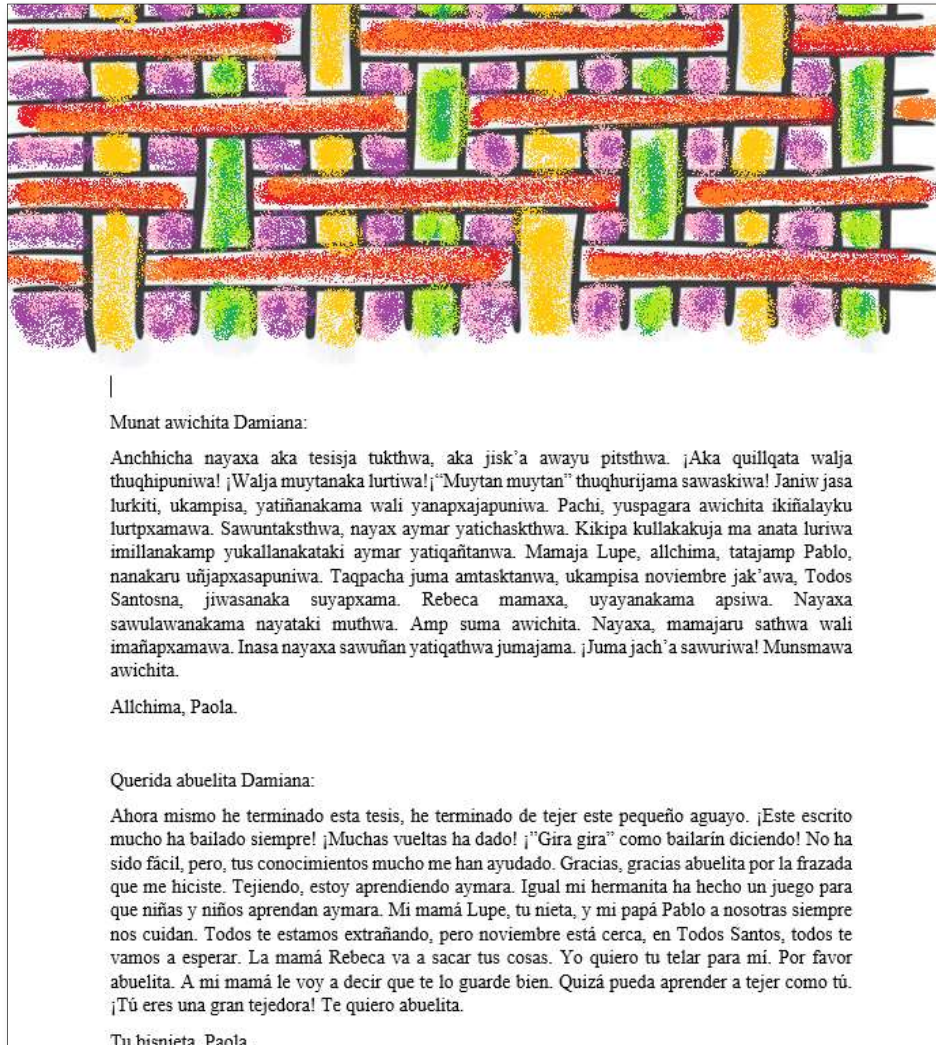


Figura 2. *Sawuri Nina Valda. Carta Paolankiwa Damianataki/* Tejedora Nina Valda. Carta de Paola para Damiana. Elaborado en 2019

Conclusiones

Este tejido -o investigación- ha estudiado e identificado las *aymar lurawinaka*/prácticas comunicativas culturales activadas a través de las *aymar amtawinaka*/memorias, recuerdos de cosas aprendidas. La finalidad de estas manifestaciones promueven en reconocimiento y uso lingüístico de la lengua, originando así el *aymar sami arutaki*/ hablar con alegría, con gusto, con dicha la lengua aymara.

Para posibilitar el objetivo propuesto y para ubicar un lugar de enunciación propio, se ha recurrido a pensar una otra forma de concebir el tiempo y el espacio, sin dejar de habitar temporalidades y espacialidades convencionales. Se ha definido el *pacha* de la investigación como pasado-presente, atrás- adelante. Este sentir espacio temporal ha permitido buscar más que epistemologías que guíen metodológicamente la investigación, sabidurías insurgentes (Guerrero 2012) que acompañen el tejido como otra forma de construcción del conocimiento de manera comprometida con la vida.

Dentro de estos sentires, se han presentado a los sujetos de investigación como un *pacha*, donde cada uno tiene un tiempo y un espacio que se interconectan con sus elementos comunes, a pesar de tener también ciertas diferencias. Con ello, se ha priorizado el estudio de las personas por encima de la lengua como tal y se ha perseguido esa teoría hecha carne, encarnizada (Rivera 2010), hecha *saphi*/raíz (Kowii 2014). Así como lo temporal ha tenido su propia configuración, lo espacial ha aterrizado en el acuerpamiento (Cabnal 2014) y en la memoria. Se ha territorializado a la mujer a su cuerpo, su cuerpo como contenedor de emociones y sensaciones ya sean de alegría y felicidad por reconocer y usar su lengua o de frustración y culpa al temer u ocultar su uso. Se ha especializado a los niños a la escuela como ambiente donde se ponen en juego sus identidades, incluyendo en su espacialidad también la familia y el hogar. Esta identificación de espacialidad cuerpo, escuela, hogar ha sido común para ambos sujetos de investigación, pues se ha identificado que son lugares donde se producen con mayor frecuencia determinadas prácticas comunicativas culturales. La memoria ha sido médula espinal, salvia central para distinguir y reconocer tales prácticas. Para acceder a los registros de memoria en ambos sujetos de estudio, se ha recurrido a técnicas como historias de vida, entrevistas personales y búsqueda de femealogías (Monzón 2014).

Este condensado de pensamientos otros (Khatibi 2001) permite –quizá sin querer– “abrir las posibilidades críticas, analíticas y utopistas de trabajar hacia la descolonización de uno mismo pero más específicamente hacia la decolonialidad –de la existencia, del

conocimiento y del poder” (Walsh 2005). Teniendo en claro, que al igual que un ser viviente, estos pensamientos otros son procesos y crecen en el diario vivir. Descolonizarse “es un proceso de todos los días, hasta el día de mi muerte [...] tenemos que producir pensamiento, a partir de lo cotidiano” (Rivera 2019).

Se ha realizado un análisis sociolingüístico en dos de sus dimensiones: macro y micro. Una primera describiendo procesos de carácter colectivo y una segunda analizando en ella procesos más personales e individuales. Dentro de la reflexión masiva-colectiva y al transitar un espacio y pensamiento fronterizo (Mignolo 2000), se ha mostrado un recorrido histórico en cuanto a lengua y cultura aymara. Esto, a pesar de no querer ver una forma lineal del tiempo donde el proceso de colonización marca otro un segundo inicio, ha sido necesario para ver como se ha ido formando la ‘historia’ alrededor del aymara. Se ha descrito la situación sociolingüística del aymara mostrando su cantidad de hablantes de acuerdo a censos y estudios de vulnerabilidad lingüística. Se ha procedido después a exponer los procesos en cuanto a políticas de planificación lingüística, donde se ha observado el recorrido de normalización y normalización llevado a cabo sobre y para la lengua aymara. También se han expuesto los diversos programas de revitalización lingüística implementados hasta ahora.

En el análisis microsociolingüístico, se ha propuesto un proceso de reconocimiento y uso lingüístico. Se ha hecho una contraposición al habitual reconocimiento de variabilidad lingüística estatal y se ha invitado a repensar una política de reconocimiento lingüístico personal. Una tarea introspectiva sí, pero que depende también del accionar de otros sujetos. Se ha afirmado que una vez reconocida la lengua a nivel personal, se abren las puertas para hacer uso de la misma. Se ha explicado los elementos del uso lingüístico, siendo estas las comunidades de habla y los repertorios lingüísticos. Cabe mencionar que se hizo una reconceptualización de lo que por comunidades de habla se entiende. Se ha definido que las comunidades más cercanas a los sujetos de estudio, son los mismos miembros de la familia, amigos, maestros. Haciendo notar que se habitan espacios concéntricos, pues todos se ubican en un mismo espacio y a la vez ese mismo espacio pasa a ser parte de todos. De la misma forma se han establecido los repertorios lingüísticos definiéndose de acuerdo a su registro y su ambiente. Los registros que han sido identificados fueron palabras y expresiones, que si bien pueden parecer intrascendentes, forman parte de un determinado repertorio lingüístico necesario para hacer el reconocimiento de la lengua.

Con todos esos conocimientos previos propios y no propios, se han reflexionado las posibles causas del porqué no se hace uso de la lengua aymara. La investigación se ha concentrado en una visión más personal y cercana que otros habituales estudios. Posteriormente se ha mostrado a la memoria como una primera alternativa necesaria para hacer un reconocimiento lingüístico. Se ha presentado a la memoria como un activador de prácticas comunicativas que permiten una revisión interna del repertorio lingüístico adquirido desde la niñez. Después, se han detallado las prácticas comunicativas culturales y sus registros lingüísticos, describiendo las palabras y expresiones contenidas en ellas mismas y en la memoria. Para finalizar se ha invitado a hacer un uso de la lengua con alegría, con gusto y sin miedos. Se ha enfatizado que el valor de la lengua es la comunicación en sí, y no así la búsqueda de un intercambio o retribución, motivando su uso no sólo como un aprendizaje, sino como un conector entre tiempos y espacios que permite la comunicación interpersonal.

Las personas, los sujetos de estudio, han sido el elemento central en esta investigación. Ahí radica su diferencia con otros estudios. Las personas no son objetos observados y analizados, sino sujetos activos que han aportado en la búsqueda de una propia solución a un problema de carácter social. Queda probable saber si a las disciplinas a cargo les interesa la vida personal de los hablantes. Los estudios feministas han contribuido con una mirada más personal en este estudio y continúan contribuyendo diversas nociones para enfocar la lucha individual frente a un sistema opresor colonial y patriarcal. Quizá se pueda –o se deba– hacer uso de los mismos para corazonar desde otro conocimiento. En este aspecto, no puede dejar de llamar la atención el haber identificado que sobre todo mujeres, madres, tías y abuelas son quienes continúan y perpetúan un uso constante de la lengua. Se podría profundizar en el tema de género o roles asignados a las mujeres con respecto a la lengua. No en vano se hace la denominación de lengua materna, no en vano se mistifica la tarea de guardianas de la lengua. Se debe tener particular cuidado, de no responsabilizar a un solo grupo social. Enfocar estos estudios bajo una mirada feminista, no indica concentrar y liderar la lucha únicamente por y hacia mujeres; sino buscar un trabajo conjunto entre personas, seres e individual para preservar la lengua como y en un solo sentir desde diversos usos y prácticas.

Durante la investigación se ha identificado un elemento de alto valor, el haber realizado una representación personal –de mí misma. No se ha pretendido representar a nadie. Tantas niñas, niños como mujer han sido representados por ellos mismos y sus vivencias. Se ha mostrado que a pesar de haber casi dos décadas de diferencia en edad, se siguen manteniendo y repitiendo modelos de enseñanza tradicionales de la lengua, se siguen responsabilizando y

culpabilizando a madres, padres, escuelas sin indagar razones individuales, se siguen promoviendo políticas masivas, colectivas que generen un impacto mayor, ignorando la diversidad de personas y realidades para suscitar políticas diferenciadas. Ciertamente se han manifestado cambios y actitudes conforme la coyuntura política de turno, sin embargo los pasos son lentos. Mientras tanto la lengua continúa viviendo y sobreviviendo.

Este estudio podría considerarse un mínimo aporte a que la sociolingüística siga interesando el hecho comunicativo en sí. Invita a hacer más investigaciones con un corte personal identificando en esta interpersonalidad la comunicación hecha etnografía. Exige también que la comunicación deje de verse únicamente como medios masivos, y se empiece a recuperar el verdadero sentido de la comunicación, el diálogo. Cabe reconocer que no se ha realizado un estudio puramente lingüístico, tampoco únicamente sociológico, mucho menos educativo y a pesar de su similitud, tampoco es del todo una etnografía de comunicación. Se trata de un estudio multidisciplinario apoyado fuertemente en la sociolingüística, permitiendo un acercamiento y reconocimiento personal de una lengua en adquisición. Estas ausencias de profundización disciplinarias pueden ser inicios de otras futuras investigaciones. Pues la lengua se desarrolla constantemente, la lengua se aprende en la vida, no solo en las aulas, no solo en las familias. Ambos son ambientes motivadores importantes, pero es la vida misma, con todos sus ambientes y entornos los que posibilitan su uso o aprendizaje.

Lista de referencias

- Aguirre Lisch, Daniel, comp. *Culturas, lenguas, educación: memorias del Simposio de Etnoeducación y VIII Congreso de Antropología*. Bogotá, CO: Universidad del Atlántico, 1999.
- Abram, Matthias. 1992. *Lengua, cultura e identidad*. Quito, Ecuador: Proyecto Educación Bilingüe Intercultural: Ediciones Abya-Yala, 1992
- Agustín de Hipona. 1997. *Confesiones*. Trad. de José Cosgaya, O.S.A. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos,
- Albó, Xavier y Amalia Anaya. 2003. *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF, CIPCA
- . 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. *Iguales, aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA.
- . 2000. *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: MECyD, CIPCA, UNICEF.
- . 2000. *Aymaras entre Bolivia, Perú y Chile*. *Estudios Atacameños (En Línea)*, (19), 43-74. <https://doi.org/10.22199/S07181043.2000.0019.00003>
- Alsina, Miguel Rodrigo. 1999. *Comunicación intercultural*. Barcelona, ES: Anthrope.
- Ames, Patricia; Rojas, Vanesa y Portugal, Tamia. 2010. *Métodos para la investigación con niños: Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas de Niños del Milenio en el Perú*. Lima. GRADE.
- Apaza Apaza, Ignacio. 2016. *Estrategias de promoción social de la lengua aymara*. *Estudios Bolivianos [online]*. 2016, n.24 [citado 2019-09-29], pp. 183-205. Disponible en: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622016000100010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2078-0362.
- Arnold Denise Y. y Elvira Espejo. 2013. *El textil tridimensional. La naturaleza del tejido como objeto y como sujeto*, Fundación Interamericana/Fundación Xavier Albó/Instituto de Lengua y Cultura Aymara, La Paz, , 379 p
- Assies, Willem, Haar van der, Gemma, Hoekema, André. 2001. *Clarooscuros del estado multiétnico, Cuarto Intermedio (Cochabamba, Bolivia) 58*, febrero.
- Bernstein. 1990. *Educación social en el aula: La dinámica del currículo oculto*, en Giroux Henry y Penna Anthony. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de educación. Paidós. MEC. Barcelona, 72.
- Bertonio, Ludovico. 1612. *Vocabulario de la lengua aymara*. Cochabamba: CERES (reimpresión facsimilar de 1984 de la edición facsimilar de 1956).
- . 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.
- . 1995. “El concepto de ‘lengua general’ en el Inca Garcilaso”, en *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, N° 25, pp. 59-68.
- BO. 1994. *Ley 1565. Reforma Educativa, 7 de julio de 1994*. Gaceta Oficial de Bolivia.
- . 2009. *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Gaceta Oficial de Bolivia. Asamblea Legislativa Plurinacional.

- 2012. Ley N° 070. Ley de Educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez. Gaceta Oficial de Bolivia. Asamblea Legislativa Plurinacional.
- 2012. Ley N° 269. Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas. Promulgada el 2 de agosto de 2012. Gaceta Oficial de Bolivia. Asamblea Legislativa Plurinacional.
- Cabnal, Lorena. 2010. Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. *Feminismos diversos: El feminismo comunitario*. ACSUR.
- Campos Lora, Johnny. 2012. Políticas de comunicación en el estado plurinacional de Bolivia. La Paz, BO: CEPAAA.
- Cárdenas, Herminia. 2002. Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua. *Pueblos indígenas y educación*, no. 51 pp. 49-76. Quito, EC: Abya-Yala, GTZ.
- Cassagne, Thérèse Bouysse. 1987. *La Identidad Aymara Aproximación Histórica*. Hisbol Ifea.
- Harris, Platt y Cereceda. 1987. Tres reflexiones sobre el pensamiento andino. Hisbol Ifea.
- 2017. Las minas de oro de los incas, el Sol y las culturas del Collasuyu. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, vol. 46, núm. 1. Instituto Francés de Estudios Andinos, Perú. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12653600003>
- Cassany, Daniel. 2002. "Enseñar lengua". Editorial Graó, de IRIF, S.L Francesc Tarrega, 23-34. 08027- Barcelona-España.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. 2008. *La Lengua de los Incas: el puquina, el aimara y el quechua*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. *Lenguas, sociedades y culturas en Latinoamérica*. Vol. 13.
- Certeau, M. 1995. *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México, Universidad Iberoamericana (UIA)-Departamento de Historia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Chavez Siñani, Eulogio. 2012. *Lengua como sostén de la identidad cultural aimara*. Universidad Mayor de San Andrés – CEPIES. La Paz – Bolivia.
- Choque Canqui, Roberto. 1990 "Una marca aymara: Jesús de Machaqa". *Historia*, 21, pp. 103-117.
- 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.
- 2003. *Cinco siglos de Historia*. Plural Editores. Cipca.
- 2011. *La historia aymara*. En *Bolivia en el inicio del Pachakuti. La larga lucha anticolonial de los pueblos aymara y quechua*. Ediciones AKAL Madrid-España.
- 2014. "La independencia y los pueblos indígenas: los orígenes del liberalismo". *Historia*, 35, pp. 99-106
- Contreras Baspineiro, Adalid. 2006. ¿Dónde estás ahora, integración? *Comunidad Andina; Comunicación para la integración: prácticas y desafíos en la región andina*, pp. 55-64. Lima, PE: Comunidad Andina.
- 2014. *Sentipensamientos: de la comunicación-desarrollo a la comunicación para el vivir bien*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar La Tierra.
- Correig, Montserrat .2009. *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Editorial Chamorro. Buenos Aires-Argentina.
- Cossio Zambrana, Ángela Fabiola. 2018. *El espacio educativo como expresión de hibridación identitaria rural-urbana: la construcción identitaria de los niños/as de 7 a 10 años en la Unidad Educativa "Holanda", zona "Chamoco Chico", La Paz-Bolivia, 2016-2017*. Quito, 2018, 99 p. Tesis (Maestría en Estudios de la Cultura. Mención en Políticas Culturales). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Letras y Estudios Culturales.

- Cotari, Daniel; Mejia, Jaime y Carrasco Victor. 1978. Diccionario aymara castellano, castellano aymara. Instituto de Idiomas Padres de Maryknol Cochabamba.
- Delgado Granados, Patricia. 2010. "Educación, Democracia y Ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político de Paulo Freire". Universidad de Sevilla: Revista fuente, No. 10
- Delory-Momberger. 2005. *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Paris: Anthropos.
- Dominicé, Pierre. 2009. *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Emanuele, Amodío. 1986. "Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina," Eds. Abya Yala. Quito-Ecuador.
- Enríquez, Luis, Küper Wolfgang. 2004. *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balances y perspectivas*, PINSEB – PROSEIB ANDES, Editora H&P.Cochabamba. Bolivia., 37 - 53.
- Enríquez, Ninoska; Guzmán, Verónica; Laime, Teófilo; Taborga, René y Lautaro Chanove. 2002. *Necesidades básicas de aprendizaje*. Altiplano Sur. La Paz: Ministerio de Educación.
- Espinosa-Miñoso, Yuderlys. 2014. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, núm. 184, marzo-abril, pp. 7-12. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Distrito Federal, México.
- Estermann, Josef. 1998. *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Yala.
- 2006. *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISEAT.
- Evans Vyvyan. 2003. *The Structure of Times. Language, meaning and temporal condition*. University of Sussex. Jhon Benjamins Publishing Company.
- Fabien, Johannes. 1983. *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. Columbia University Press.
- Ferguson, Charles. 1959. "Diglossia". *Word*, Vol. 15, pp. 325–340
- Ferrarotti, Franco. 2007. Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, pp. 15-40. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México
- Fishman, J. A. 1991. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon; Philadelphia; Adelaida: Multilingual Matters.
- Forbes, D. 1870. On the Aymara Indians of Bolivia and Peru, *Journal of the Ethnological Society of London*. 2 (13), 193-305, London.
- Fornet- Betancourt, R. 2000. "Supuestos filosóficos del diálogo intercultural". En: *Polylog* Disponible en: <http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm> [fecha de consulta: 4 de febrero de 2013.]
- 2005. Entrevista realizada por Anastacio Cabrera. En: *Caja negra*. Disponible en: <http://www.cajanegra.buap.mx/103.pdf> [fecha de consulta: febrero 4 de 2013].
- 2010. "Ideas y propuestas para una transformación intercultural de la tradición dominante". Entrevista realizada por Martín E. Díaz y Carlos Pescader. En: *Otros logos*, 1 (1). Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Diaz-Pescader.pdf> [fecha de consulta: 4 de febrero de 2013].
- Foro la lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo / 2008, sep. 15-17. 2009. Quito. Lima, PE: OEI Cultura, Patrimonio y Desarrollo Consultores Convenio Andrés Bello.
- Foucault, Michael. 1975. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de una prisión*. Siglo XXI Editores.

- Freire, Paulo. 1990. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Barcelona. Paidós.
- Fundación UNIR. 2012. *Memoria de los Seminarios Comunicación para una ciudadanía integral.* Latay Paz, UNIR.
- 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.
- . 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.
- . 2005. *Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En Pensamiento crítico y matriz [de] colonial: reflexiones latinoamericanas*, pp. 137-168. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- . 2019. *Soy de aquí, soy de allá.*
- Gigante, E. 1999. *Una Interpretación de la Interculturalidad en la Escuela.* Fundación SNT. Rev. N.8. México.
- Gisbert Carlos y Gisbert Teresa 1999. *Historia de Bolivia.* Edition: 8. ed., actualizada y aum. Imprint: La Paz: Editorial Gisbert.
- Godenzzi Alegre, Juan. 1996. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía.* Cusco. CBC.
- Godoy Juan. 2019. *Franz Tamayo y la creación de una pedagogía nacional en Bolivia .* Ensayista (www.revistamovimiento.com). 17 abril, 2019 Gracus Ediciones.
- Granda, Germán de. 2001. *Estudios de lingüística andina.* Lima: PUC-P.
- Grimson, Alejandro. *Interculturalidad y comunicación.* Bogotá, CO: Norma, 2001.
- Guerrero Arias, Patricio. 2012. *Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología.* Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 13, pp. 199-228. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.
- . 2010. *Corazonar desde las Sabidurías Insurgentes. El Sentido de las epistemologías dominantes, para Construir Sentidos Otros De La Existencia.* Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 8, pp. 101-146. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador
- . 2017. *Catzuquí de Velasco. Cultura, identidad y memorias vivas.* Etnografía con niñas y niños. Editorial Abya-Yala. Quito-Ecuador
- Guerrero Díaz, María Luisa y Dote Reyes, Francisca. 2011. *Integración curricular de TIC's en la enseñanza de lenguas indígenas en Latinoamérica*”. Chile. *Revista Electrónica Diálogos educativos.* N° 22.
- Hardman de Bautista, Martha J. 1975. *Proto-jaqi: reconstrucción del sistema de personas gramaticales.* RMN 41:433-456.
- . 1975. *El jaqaru, el kawki y el aymara.* PILEI. Actas del Simposio de Montevideo, 1969. México, D.F.
- . 1976-1977. *La familia lingüística Jaqi.* *Revista Yauyos* 4: 15-17.
- . 1978. *La familia lingüística andina jaqi: jaqaru, kawki, aymara.* *Vicus* 2: 5-28.
- . 1979. *Quechua y aymara: lenguas en contacto.* *Antropología. Revista del INA* 1/1. La Paz.
- Herrera, E., y Vega, J. 2014. *Prácticas comunicativas de participación cultural y memoria biocultural.* Bogotá: UNIMINUTO.
- Howard, Rosaleen. 2007. *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes.* Institut français d'études andines, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

- Irigoyen Fajardo Raquel. 2009. "Hitos del reconocimiento del pluralismo jurídico y el derecho indígena en las políticas indigenistas y el constitucionalismo andino"
- Jelin, Elizabeth. 2002. Los trabajos de la memoria. SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. A. Príncipe de Vergara, 78. 28006 Madrid. En coedición con Social Science Research Council.
- Jung, Ingrid. 1992. Conflicto Cultural y Educación. El Proyecto de Educación Bilingüe Puno-Perú. Editorial Abya Yala. Quito.
- Kasares, Paula. 2016. La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 27 (2017), p. 133-147 DOI: 10.2436/20.2504.01.129. <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC> ISSN (ed. impresa): 0211-0784 ISSN (ed. electrònica): 2013-9136
- Kimms, Stephen. 2002. Currículo desde la teoría de la crítica. Memoria del II Taller de Educación Intercultural Bilingüe para los países de Sudamérica y Portugal, organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos y el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. Asunción,.
- Klesin-Rempel, Ursula. 2001. "De la interpretación a la construcción de la realidad intercultural". *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Ministerio de Educación del Perú. Programa FORTE-PE. Lima.
- Kowii Maldonado, Wankar Ariruma. 2001. Comunicación, interculturalidad y racismo. *Comunicación en el Tercer Milenio. Nuevos escenarios y tendencias*, pp. 112-121. Quito, EC: Abya-Yala, Friedrich Ebert Stiftung.
- . 2005. *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- . 2007. *Memoria, identidad e interculturalidad de los pueblos del Abya-Yala: el caso de los quichua Otavalo*. *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, pp. 113-128.
- Küper, Wolfgang. 1999. "Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos". *Pueblos Indígenas y Educación*. N 45-46. Quito. Abya Yala.
- Lajo, Javier. 2016. *Pacha y paqha: tiempo y espacio en la filosofía andina*. *América Latina en Movimiento*. Disponible en <https://www.alainet.org/es/articulo/178353>.
- Larson, B. 2002. *Indígenas, Elites y Estado en la Formación de las Repúblicas Andinas*. Pontificia Universidad Católica del Perú e Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- . 2007. *Pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública Bolivia, 1900-1930*. Documento de Trabajo N° 2. La Paz. Lerma Rodríguez, Enriqueta. 2016. *La construcción social del tiempo circular y el espacio concéntrico y reticular en la ritualidad yaqui*.
- Lastra, Yolanda. 1992. *Sociolingüística para hispanohablantes. Una introducción*. 1ª reimpresión. Mexico.
- Layme Pairumani, Félix. 2003. *Esbozo histórico de la lengua aimara. Los Andes desde los Andes: aymaranakana, qhichwanakana yatxapawipa, lup'iwipa*, pp. 39-80. La Paz, BO: Yachaywasi.
- . 2016. *La cultura aymara en la Universidad Católica Boliviana*. vol.20,n. 37pp.205-226. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232016000200010&lng=es&nrm=iso. ISSN 2077-3323.
- Lienhard, Martin. 1996. *De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras. Asedios a la heterogeneidad cultural*, pp. 57-80. Philadelphia: Asociación Internacional de Peruanistas
- García Linera Alvaro. 2008. *Marxismo e indianismo*. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena. *Tareas* (no. 130 sep-dic 2008)

- Lippenholtz, Betina. 2012. El uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la enseñanza de las lenguas originarias. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. Salamanca.
- López, Luis Enrique. 1994. Educación Bilingüe intercultural y formación de recursos humanos: lecciones para Bolivia desde la experiencia latinoamericana. La Paz. OIE-UNESCO.
- . 1996. “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. En Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco. CBC.
- . 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.
- . 1999. “Interculturalidad y Educación en América Latina”. En: Seminario Internacional Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos. TAREA.
- . 1999. Anotaciones sobre el multilingüismo indolatinoamericano en su relación con la educación. Pueblos Indígenas y Educación, no. 47-48 162 p. Quito, EC: Abya-Yala.
- . 2000. El multilingüismo latinoamericano y la educación de la población indígena. Documento de trabajo. Cochabamba.
- . 2000. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de trabajo. Programa de Formación en Educación Intercultural
- y Küper Wolfgang. 2004. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. PINSEIB – PROEIB ANDES. Editora H & P. Cochabamba, Bolivia. 53.
- Lugones, María. 2008. Colonialidad y Género. Tabula Rasa. 9. 10.25058/20112742.340.
- Mamani, Pablo, Lucila Choque y Abraham Delgado, 2010, Memorias rebeldes. Reconstitución de Tupaj Katari y Bartolina Sisa. ¡Somos millones!, Textos Rebeldes, Pez en el Árbol, Willka, La Paz.
- Martín-Barbero, Jesús. 2000. “Ensanchando territorios en Comunicación/Educación”, en Comunicación Educación. Coordinadas, abordajes y travesías, editado por Carlos Valderrama. Bogotá: DIUC, Siglo del Hombre Editores, pp. 101-113.
- McLaren, Peter. 1984. La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México. Siglo XXI.
- McMillan James y Schumacher Sally. 2005. Investigación Educativa 5.A Edición. Una Introducción Conceptual. PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid, 2005. ISBN: 978-84-832-2687-2. Materia: Pedagogía 37.01
- Menchú, Rigoberta. 2002. El sueño de una sociedad intercultural, en Imbernón, Francisco (coordinador) Cinco ciudadanías para una nueva educación. GRAÓ. Biblioteca de Aula de IRIF, SL. Barcelona.
- Meneses Julio y Rodríguez David. 2006. El cuestionario y la entrevista. Universitat Oberta de Catalunya,
- Middendorf, E. 1959 Prólogo a su *Die Aymará Sprache*, traducido al castellano en: Las lenguas aborígenes del Perú. 56-102, [1891] Instituto de Literatura/Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Migliazza, Ernest. 1988. Panorama general de las lenguas indígenas en América, Ernest Migliazza. Director de la colección Guillermo Morón. Caracas, VE: Presidencia de la República.
- Ministerio de Educación. 2004. Evaluación Programa De Reforma Educativa (1995 - 2003). Disponible en http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/Evaluacion_PRE.pdf
- Montaño, Patricia. 2003. Entrevista. Diario Libre. Disponible en <https://www.diariolibre.com/actualidad/tiahuanaco-el-imperio-andino-an-ignorado-que-leg-su-cultura-a-los-incas-PCDL397769>

- Montes Ruiz, Fernando. 1984. *La Máscara de Piedra: Simbolismo y Personalidad Aymara en la Historia*. La Paz: Editorial Quipus- Comisión Episcopal de Educación.
- Monzón, Ana Silvia. 2014. *Las mujeres, los feminismos y los movimientos sociales en Guatemala: relaciones, articulaciones y desencuentros*. Publicación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO-Sede Académica Guatemala.
- Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Moya, Ruth. 1998. “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 17. Madrid. OEI.
- 1999. *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. Abya Yala. Quito.
- Muyolema, Armando. 2017. *El otro: representaciones de la diferencia y la producción de silencio*. Instituto de Estudios Críticos. CENART. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=U9b4s5cAPHE>
- 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.
- Painequeo Paillán, Juan Héctor; Quintrileo Llancao, Elizabeth J. 2015. Algunas causas que podrían estar incidiendo en el eventual debilitamiento de la vitalidad y posible desplazamiento de la lengua mapuche por el castellano en Chile. *Onomázein*, núm. 31, junio, pp. 205-218. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile
- Paredes, Julieta. 2008. *Hilando fino desde el Feminismo Comunitario*. Disponible en <http://mujeresdelmundobabel.org/files/2013/11/Julieta-Paredes-Hilando-Fino-desde-el-Fem-Comunitario.pdf>.
- Perez, Elizardo. 1962. *Warisata, la Escuela-Ayllu* ;; prologos de Carlos Salazar Mostajo.. Editorial: Hisbol/Ceres, La Paz, Bolivia., Pérez Esteve, Pilar. 2009. *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, ES: Alianza.
- Pérez Serrano, Gloria. 2011. El conocimiento científico y sus carcomas, *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*. Vol. 23, 2, diciembre, 19-43.
- 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.
- Rabotnikof, Nora. 2007. *¿Una memoria presentista? Acerca de una tesis de Francois Hartog. Memorias (in)cognitas: contiendas en la historia*.
- Regalsky, Pablo. 2004. “Educación intercultural: ¿Derecho a reescribir la historia?”, en Qinasay. *Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, N° 2. Cochabamba: PROEIB Andes, GTZ, pp. 43-49.
- Regalsky, Pablo. 2005. “Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas”, en *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural.
- Regalsky, Pablo. 2005. “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.
- Reynaga Fausto. 1969 *La revolución india*. Front Cover. Fausto Reinaga. Ediciones PIB (Partido Indio de Bolivia), 1969 - *Indians of South America* - 510 pages.
- 1970. *La revolución india*. Front Cover. Fausto Reinaga. Ediciones PIB (Partido Indio de Bolivia), 1969 - *Indians of South America* - 510 pages.

- Ricoeur, Paul. 1999. *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Madrid: Arrecife Producciones.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 1999. "Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad". *Encuentro México-Bolivia sobre Cultura, Identidad y Globalización*. La Paz. Uma Phajsi.
- 2010. "Ogullo de ser mestiza". Página 12. Entrevista por Verónica Gago. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-5889-2010-07-30.html>.
- 2018. "Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible". Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. Entrevista por Ana Cacopardo. *Andamios*.179-193
- Rocha, C. 2008. *Radio escolar: comunicación, conflictos y ciudadanías*. Bogotá: UNIMINUTO.
- y Rodríguez, L. C. 2013. *La radio escolar para la convivencia: un modelo para armar*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Rocha, C., Rodríguez, L. C., y Aldana, Y. 2012. *El reconocimiento como base de la comunicación entre distintos: Ponencia presentada en el Congreso ALAIC*. Recuperado de <http://www.alaic.org/site/congresos/congreso-alaic-2012/?lang=es>
- Rodríguez Caguana, Adriana. 2017. *El largo camino del Taki. Unkuy. Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito
- Rodríguez, Nemesio. 1982. *La fragmentación lingüística: prolongación de la fragmentación colonial*. *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*, pp. 185-206. San José, CR: FLACSO.
- Salaberri Ramiro, Sagrario M. 2007. *Competencia comunicativa Intercultural*. *Intercultural communicative competence*.<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-ortlet/content/c2b277de-963f-49cc-9c12-21a553f80247>. 27 de julio.
- Salazar Mostajo 2004. *La Taika, teoría y práctica de la Escuela-ayllu*.
- Sanhueza Henríquez, Susan. 2012. *Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural para la práctica educativa. Dimensions of Intercultural Communicative Competence (ICC) and its implications for educational practice*. Bio Bio – Chile.
- Sandoval Eduard, Proto Fernando y Capera José. 2018. *Discusiones, problemáticas y sentipensar latinoamericano. Tomo II: Estudios Descoloniales y Epistemologías del Sur Global-1ra. ed.* Buenos Aires - México D.F., 2019. 415 pp. (15.24 x 22.86cm)OC ISBN 978-179-846-494-6
- Saussure Ferdinand. 1916. *Curso de Lingüística General*. Traducción, Prólogo Y Notas De Amado Alonso Vigésima cuarta Edición. Editorial Losada. Libera los libros.
- Scheffelin, Woolard y Kroskrity 2012. *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría. Ensayos UNESCO Etnea*. EAN9788483196847ISBN978-84-8319-684-7 Páginas440.
- Segato, Rita Laura. 2016. *La Guerra contra las mujeres. Traficantes de Sueños*. Disponible en https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf
- Shahen, Hacyan. 1995. *Relatividad para principiantes*. Fondo De Cultura Económica, S. A. De C. V. Carretera Picacho-Ajusco 227; 14200 México D.F. ISBN 968-16-3152-8
- Sichra, Inge. 1999. *La alternancia de códigos: funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural*. Moya, Ruth, ed.; *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina.*, pp. 121-169. Quito, EC: Abya-Yala.
- 2005. *¿Qué hacemos para las lenguas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística*. *Pueblos indígenas y educación*, no. 56 pp. 45-66. Quito, EC: Abya-Yala, GTZ.
- 2013. *Estado plurinacional – sociedad plurilingüe: ¿solamente una ecuación simbólica?*.
- Spedding, Alison. 1996. "Mestizaje: ilusiones y realidades." En Spedding (comp) *Mestizaje: ilusiones y realidades*. La Paz.
- Stefanoni Pablo. 2007. *MAS-IPSP: la emergencia del nacionalismo plebeyo*. OSAL.

- Taylor S.J. y Bogdan R. 1984. *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones PAIDOS.
- Ticona Mamani, Elías. 2007. Lengua aymara como esencia del mundo andino. En *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, pp. 45-72.
- Tintaya, Pedro. 2007. Identidad aymara en San José de Kala, Bolivia. *Cultura representaciones*. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102007000200008&lng=es&nrm=iso
- Tonucci, F. 1979. *La escuela como investigación*. Barcelona: Reforma de la escuela. Barcelona: Barcanova.
- Torero, A. 1994 El idioma particular de los incas, en: J. Calvo Pérez (ed.), *Estudios de lengua y cultura amerindias 1. Actas de las II Jornadas Internacionales de Lengua y Cultura Amerindias*
- 1998 El marco histórico-geográfico en la interacción quechua-arú, en: S. Dedenbach, C. Arellano, E. König y H. Prümers (eds.), *50 años de estudios americanistas de la Universidad de Bonn. Nuevas contribuciones a la arqueología, etnohistoria, etnolingüística y etnografía de las Américas*, *Bonner Amerikanistische Studien* 30, 601-630, Universidad de Bonn, Bonn.
- Tschudi, Mariana. 2017. Tejido Andino. Disponible en <http://youtube.com/watch?v=fGZ2qZbGbis>
- Tusón, Amparo. 2002. Iguales ante la lengua, desiguales en el uso.. En *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós. Barcelona. ES. (49-5)
- UNESCO. *Aprender a Vivir Juntos*. 46ª Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, 2001.
- Valencia, Juan Carlos y Magallanes, Claudia. 2016. Prácticas comunicativas y cambio social: potencia, acción y reacción. *Universitas Humanística*, (81), 15-31. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.pccs>
- Vargas Flores, José de Jesús. 2003. Análisis y Reflexiones Sobre La Transmisión Intergeneracional. Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 6 No. 1
- Van Alphen, Ernst. 1997. *Caught by History. Holocaust Effects in Contemporary Art, Literature and Theory*. California: Stanford University Press.
- Walsh, Catherine. 2001. *Interculturalidad en la educación*. Perú: Programa FORTE – PE.
- 2002 “La problemática de la interculturalidad en el campo educativo”. Ponencia presentada en la Tercera Cátedra Andina de Educación en Valores Multiculturalismo, identidad y educación. OEI.- UASB. Quito.
- 2002. *La Interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la Reforma educativa*. Procesos N.- 12. I semestre. UASB – TEHIS Corporación
- 2005. *Pensamiento crítico y matriz [de]colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- Wulf, Christoph. 1993. “Conceptos básicos del aprendizaje intercultural”. En *Pedagogía Intercultural Bilingüe*. Fundamentos de la educación bilingüe. Quito. Abya Yala..

Anexos

Anexos 1. *Amtanakajawa*/Mis recuerdos

A01_Amta maya. “Puskananita”

Simón Nina Muñoz se llamaba mi abuelo, pero de borrachito él siempre cantaba -gritaba-: “¡A mí me llaman wajcha minero...no tengo padre ni madre!”. No recuerdo a quién se lo pregunté, pero lo hice: “¿Qué significa wajcha minero? -porque de seguro tampoco sabía lo que era un minero- y me decían “que es huérfano”. Ya después, con el tiempo conocí la historia minera de mi país, pero nunca conocí la historia de sus padres.

Mi abuelo vestía siempre un pantalón de tela. Los colores solían ser oscuros. Acompañaba sus pantalones con camisas claras y chalecos, sobretodo chalecos de lana oscura, tejidos a mano por supuesto. Pero lo que más me gustaba de su cotidiano y repetitivo atuendo, era su sombrero. Junto a mis padres, íbamos a visitarlo a la casa de mi abuela en Munaypata. Mi abuela atendía una tienda de abarrotes, motivo para que mi papá juegue con su paciencia:

-¡Véndame!...- gritaba.

-¿Si?- respondía mi abuela desde adentro sin saber que era su hijo el travieso. -¿Tiene clavos de calamina?- decía mi papá.

-¿Cómo pues voy a vender clavos de calamina?! Furiosa gritaba -¡No hay!

Mi abuelo salía a ver quién era el fastidioso comprador y más bien se encontraba con nosotros. Siempre que me veía, se alegraba y me sentaba en sus piernas cantando: “puskananita, puskananá”. Siempre, y de seguro no solo a mí sino a todos los nietos y nietas, nos alzaba y nos hacía bailar y saltar mientras cantaba. Esta práctica se replicaba siempre y no sólo por el abuelo pues mamá y papá también lo hacían. Trascendió al punto en que mi hermana también fue ‘puskananeada’ por mí, incluso hasta pasadas sus dos décadas. El canto había quedado impregnado hasta ahora. Después hice la relación con la canción de Luzmila Carpio de pascananita que -en realidad- tiene una raíz quechua.

A02_Amta paya: Bien tokori siempre eras

Hay una foto -bueno, ahora que me acuerdo son varias fotos- en el álbum ubicado en la sala de la casa, la que evidencia que cuando niña me poseía el espíritu del Jach’a Tata Danzanti, pues al parecer estaba dispuesta a morir mientras bailaba. Este personaje, bailarín por naturaleza, ofrece su baile hasta la muerte para darle vida a los sembradíos. En esas fotografías aparece una niña despeinada, con la ropa desaliñada y sudada de tanto bailar. La imagen evoca agitación y éxtasis extremo. Tal emoción traspasa el papel y hace que mis padres evoquen ese momento sin necesidad de tener la foto en sus manos: “Grave sabías bailar. ¡Grave! En los té piñatas, solita te sabes ir a bailar. ¡Hasta sudar! ¡Bien tuqhuri siempre eras!

Quizá por eso, cuando tenía 12 años, mamá sugirió entrara a una academia de danza. La idea me encantó aún después de remar contra una escuela de danza que exigía chicas altas y delgadas -y yo ahí con mi metro cincuenta y con delgadez infantil- y aun trayendo grandes problemas después. Cuando papá se enteró que estaba dentro de la academia, se alegró resignado. Los ensayos en dicho lugar eran por la noche, llegar a casa después de las 22:30 ocasionaba cierta molestia con mis papás, pero sobretodo preocupación. Sin embargo, me encantaba llegar a casa, entrar a saludar a papá que me diga: “Señorita Tokori! Tan tarde llegas!” entre un reclamo tierno y al mismo tiempo desesperado.

El baile no acabó ahí. Mientras más crecía y tras fuertes decepciones sobre la estética que no poseía para la escuela, me integré a una fraternidad folklórica para bailar en el Gran Poder. Sabía que bailar implicaba hacer una promesa. Con honestidad no recuerdo haber hecho la promesa. La promesa consiste en ofrecer al Tatito del Gran Poder bailar tres años seguidos a cambio de un favor. Consciente en que quizá no podría cumplir con ello, no necesariamente porque no quisiera, sobre todo el tema económico me impidió tomar la promesa en serio, así que solo decidí disfrutar. Decidí entonces bailar llamerada, además en una de las fraternidades más representativas de la danza, la fraternidad de San Andrés de la UMSA. Emocionada iba a los ensayos, pagaba las cuotas, pagaba la ropa y bailaba cantando. La emoción incluso llegó a los pies danzantes de mi hermana. Así bailamos muchos años juntas.

Me encantaba vestirme para las entradas, cada año estrenábamos ropa nueva. La textura de las polleras es inolvidable, la bayeta de tierra es muy peculiar, y pesada también por supuesto. Los colores de las manq’anchas son inolvidables, algunas incluso tenían lentejuelas. Decían que quien más hacia elevarla pollera haciendo ver las manq’anchas, era la que mejor bailaba. Me esforzaba bastante para hacer que mis polleras lleguen a la altura de mi cintura con tan solo girar. Nuestras q’orawas eran largas y bien trenzadas, hacerlas ondear era hacer de cuenta que en verdad tenías tu tema de llamitas. En las grandes entradas, salíamos con mi hermana de la casa en un taxi.

Que gracioso es recordar cómo de tanta pollera cupimos apenas en el taxi. Papá nos veía y resignado no dejaba de decir: “Ay estas mis hijas, bien tokoris, ¡que vamos a hacer!”. Sin promesa ni nada, seguí bailando por más de cinco años seguidos.

A03_Amta kimsa: Imilla amukim, jutam

Imagino que mi mamá, por el orden y por estar siempre limpiando y estar poniendo las cosas en su lugar, es gracias a mi mamá o por su culpa. A veces mientras estaba en mi cuarto escuchaba su grito calmado: “¡Pao...!” y yo desde mi lugar respondía: “¿Sí?” y obvio no había respuesta. Mamá entonces volvía a gritar: “¡Jutam!” y yo recién me movía, recién iba a la cocina. El mismo llamado se usaba para hacer juntas los demás quehaceres de la casa. Tender las camas, lavar los platos, pelar verduras, ayudar a la cocina. Llamado fácilmente reconocible, a veces también lo usaba para mostrarme algo, un libro, una foto, lo que sea. O sea era un llamado especial, sabía que debía de salir de mi cuarto cuando escuchaba ese ¡Jutam!

Pero no es la única palabra que mamá manejaba para darme una orden. A veces mientras ella veía algo en la TV o escuchaba algo en la radio, mi hermana y yo metimos bulla. ¡Amukim! nos decía y solíamos quedarnos calladas. Además lo decía cerrando los ojos, era como si voz y ojos estuviesen sincronizados cuando pronunciaba la “mu” pestañeaba, ese gesto lo hacía incluso más evidente, quería que nos calláramos. Eso sí, cuando nos poníamos mas insoportables ya no se endulzaba tanto y nos gritaba más seco: “¡ya pues chicas cállense!”. Si mamá fue de las maestras también, siempre tenía alguna palabra que cumplía un rol didáctico, hasta ahora lo hace. Cuando veía alguna niña o niño tierno no podía contenerse y nos decía con ternura: “mira esas imillitas bien bonitas” o cuando íbamos a Copacabana repartiendo juguetes, decía a los niños “¡Llokalla jutam!”

A04_Amta pusi: Siempre vas a llamar tu ajayu

Mamá no olvida la vez que a la flaca, cuando bebé, se asustó y dejó por ahí su ajayu. Esa imilla traviesa, porque siempre era bien k’ullu, creo que estaba jugando y se cayó de cabecita. Obvio después de eso se enfermó. Junto con la mamá Candy habían ido a ver a una abuelita para que ella le llame el ajayu a mi hermana. Después la flaca por supuesto se recuperó.

No sería la única historia de cómo el ajayu se queda en el lugar donde te has asustado. Al Elías por ejemplo, mi primo, se le quedó el ajayu en el río. Casi se nos muere. Mi tía ni siquiera se había dado cuenta que había sido eso. Si no era porque unas amigas le dijeron: “parece que la wawita está asustada”, recién se dio cuenta y llamó a que un abuelito le llame el ajayu al pobrecito.

Con esas experiencias y de seguro con tantas otras más, mamá y papá tenían especial cuidado con nuestras almas, con nuestros ajayus. Los recuerdos más nítidos son cuando viajábamos. A donde sea, ya sea al frío Caquiaviri, al luminoso Titicaca, al sofocante yungas, donde fuéramos, siempre antes de salir del lugar y partir nos llamaban nuestro ajayu. El ritual era corto, pero eficiente. Consistía en quitarnos, prácticamente arrebatarnos, sin consultar y con cierta torpeza nuestros gorros, sombreros chalinás, o la primera prenda que se les ocurriera. También podía ser cualquier otra ropa que habíamos usado durante el paseo. Una vez la prensa estaba en su poder, agitaban la prenda mirando a las montañas, mirando al lago o mirando al barranco. Levantaban el brazo y comenzaban el llamado: “¡Vente Paolita, vente mamita! ¡Vámonos a la casa hijita! ¡Vámonos!”. Con la flaca hacían lo mismo. Pues el llamado podía ser también plural, papá solía hacer ese tipo de simplificaciones: “Vámonos chicas, vámonos!”. Una vez terminado, teníamos que ponernos esa ropa o esa prenda con la que nos habían convocado.

Crecimos. Pero ese no fue obstáculo para que continúen haciéndonos el llamado. Es más, con el tiempo ya no había necesidad de arrebatar las ropas. Solitas alcanzábamos nuestras prendas para que nuestros ajayus rastreen nuestro olor. Pero el crecer no solo implicaba dar a tus padres tu ropa y esperar a que ellos te busquen y te devuelvan a tu cuerpo; crecer significaba también llamar a tu propio ajayu tú sola.

El trabajo hizo que viaje bastante. Sin embargo el primer viaje de trabajo es memorable. Mamá me dijo: “No vas a olvidar siempre llamarte tu ajayu hija”. También me alcanzó una cabeza de ajo bien envuelta en bolsas: “Esto es para el Kari Kari”. Pues no solo podías regresar a casa sin alma, también podrías llegar sin grasa. Papá también me dijo: “Cuando te asustes, vas a escupir hija y vas a comer tierrita”.

A05_Amta phisqa: Los allchis de la awicha

Llegar a la casa de la mamá Candy implicaba no sólo recibir sus abrazos, sino también dulces. Pero esa dulzura de abrazo era acompañada por decirnos con alegría: “Mis allchis han venido”! Curiosa e inoportuna pregunté: “¿Qué quiere decir allchi mami?” pacientemente me respondió: “nieta pues hija”. Cómo olvidar sus cuidados. Desde chiquita que me cuidaba. Papá me dejaba con una manta celeste, una manta blanca y mi aguayo. Ella agarraba este último y hacia los dobleces correspondientes para cargarme. Primero, se extiende el aguayo formando un rombo frente a uno mismo. Después se dobla la esquina superior para apoyar ahí la cabeza de la wawa. Se continúa acostando a la wawa al centro del aguayo. Con la esquina inferior, se envuelven los inquietos pies. Ya para cargarle, se toma las esquinas laterales con los brazos y se sacude un poco a la wawa para que se

acomode bien. El arte de levantar a la wawa se hace cruzando los brazos: la mano derecha agarra la esquina izquierda y la izquierda la derecha. Y de una sola levantada, se acomoda en la espalda. Es bueno hacer unos rebotes de la wawa para probar que está bien sujeto. Al final, hacer los nudos fuertes a la altura del pecho, da seguridad. Recuerdo muy bien el olor del cuello de mi abuela y sus delgadas trenzas. Paciente como siempre, no decía nada cuando jugaba con los flecos de su manta o con sus tullmas. Después ya de grande, nos llevaba fruta a la casa, no cansaba de decir que siempre se acordaba de sus allchis.

A06_Amta suxta: Ch'allando la casa

Mi papá nos hacía levantar a las 6 de la mañana cada martes de ch'alla. Noche antes sabemos estar uniendo las puntas de los hilos de los banderines. También noche antes sabemos estar deshojando las hortensias. Me sabe gustar los colores de los confites, sobretodo de los más pequeños. Día antes sabíamos ir a comprar todas las cosas para la challa. Como mis papás tenían, tienen tantas propiedades, teníamos que comprar varias cosas. Siempre me gustaba ese pepino con su cholita, siempre quería que me lo compran pero no lo hacían, bueno en realidad tampoco lo pedía. Me comía los confites más pequeñitos. Usábamos unos bañadores para hacer la mezcla de flores, confites, azúcar, arroz. Papá compraba banderines del Bolívar y del The Strongest. También inflábamos globos hasta hacernos doler los cachetes.

Me acuerdo que en la mañana sabíamos challar toda la casa. Papá quería ser uno de los primeros en ch'allar la casa antes que todos los vecinos. El anuncio de haber ganado el concurso al más madrugador era con unos cuetillos fuertes. yo renegaba de que me levantase tan temprano. Después de ch'allar toda la casa teníamos que challar cada uno sus cosas o sus habitaciones. Me decían que challe el vino y el alcohol en las esquinas de la casa. Mejor si era en las 4 esquinas. Me decían que siempre challe por la derecha. Desde entonces, qué no he ch'allado. Mis bicicletas, mi cocina nueva, mis cheques del trabajo. "Todo hay que ch'allarse y agradecerse"

A07_Amta paqallqu: Conociendo al ekeko

Papá siempre era un fanático de las alasitas y quería que cada año hagamos ch'allar las cosas 12 en punto. En esa fecha y a esa hora, yo prefería comer, como siempre, plato paceño. Mis primeras alasitas mis papás me decían que me comprara lo que quisiese que se haga realidad. Me gustaba ver todo muy pequeñito. Sobre todo las bolsitas de fideos, arroces y conservas. También me llevaban a comprar ropa para mis muñecos y muñecas. Mi primera muñeca en realidad no era muñeca sino muñeco. También comíamos cosas pequeñitas.

Ya más grande me compraba mi título de bachiller, y después títulos universitarios y después carros. El tío que sabe ch'allarnos le sabe echar alcohol y vino y pétalos de flores. Envolvíamos después nuestras cositas en unos aguayos pequeñitos como taris. Claro que después de mucho tiempo, conocí que el ekeko es prácticamente el ch'ulla de la conformación dual de la illa y la ispalla. Entonces, los últimos años me dediqué a hacer figuritas de barro con todo lo que deseaba, avión, casita, libritos.

A08_Amta kimsaqallqu: Recuerdos de Tiwanaku y año nuevo aymara

Mi primera excursión en la escuela dejó de ser un tanto divertido pues me enteré que mis papas me siguieron hasta Tiwanaku. No me había dado cuenta de que me espiaban. Si no fuese porque Mónica, mi amiga, me había dicho que había visto a mis papas. Era más que suficiente ese susto, después del susto del lago. Me decían que no me metiera al lago. Porque cerca estaba el puerto de guaqui. Me acuerdo que nos asustaron diciendo que los niños podrían morir ahogados ahí. A pesar de ello, quise -o al menos intenté- guardar también otros buenos recuerdos. Compré unos recuerdos muy bonitos de los monolitos. Como olvidar el museo. Estaba muy sorprendida con cuan gigantes eran. También estaba sorprendida con la platería del lugar. Pero si, me asustaban las chullpas.

Hubo un tiempo, donde Tiwanaku se hizo famoso por esto de los años nuevos aymaras. Cuando era Willca kuti, nosotros solo salíamos a la terraza de nuestra casa a extender las manos al sol. También nos sacaban las primeras horas del día para hacer eso. Antes no era famoso que la gente vaya a Tiwanaku. Después recién comenzó a hacerse de moda y que los primeros años transmitieron la fiesta que en realidad era un concierto. yo después renegaba mucho porque dejaban todo sucio.

A09_Amta llätunka: Tanta wawas y Todos Santos

Al principio no teníamos horno. Para preparar algún lechoncito, algún pollito al horno o un queque íbamos al horno de la calle 9. La calle 9 estaba a una calle de mi casa. Había que caminar como unos 10 a 15 minutos para llegar ahí. Por supuesto teníamos que cargar todo, el chanco, el pollo, papas, verduras o la masa. El horno de la calle 9 era público por decir así. Este horno era pequeño, oscuro. Era un ambiente cuadrado. Al centro había una mesa grande de madera donde todos preparaban sus comidas o masas. Al fondo había un rectángulo pequeño en la pared. Era la puerta del mismo horno. Al costado izquierdo de esa misma pared había unas escaleras pequeñitas, ellas se dirigían al corazón del horno, donde se producía el fuego. Me recordaba mucho al horno de mi bisabuela Valentina.

Preparábamos la masa por la tarde con mi mama Lupe. Siempre sabe ser un día antes de Todos Santos, es muy probable que el 30 o 31 de octubre. Transportábamos la masa en aguayos. Yo quería hacer T'ant'awawas

y mamá me daba solo un pedacito de masa para que juegue por ahí. De tanto amasar la masa se volvía negra. En algunas ocasiones solíamos usar esa masa negra para poner los ojitos de los caballos o de las T'ant'awawas, en caso de no haber comprado las mascaritas de yeso. Hacíamos también pan, sarnitas con queso, sin queso y empanadas. Mientras mamá cortaba con la tijera la masa para sacar los bracitos y piernitas de las T'ant'awawas, le preguntaba porque también hacemos pan en forma de escaleras o caballos. Era mi mamá quien me explicaba todos lo que representaba y significaba.

Para el 1 de noviembre, debíamos de poner la mesa con todos los pancitos que habíamos hecho. Hacíamos collares de pasank'allas para enredarlos junto con la caña. Rara vez comprábamos tokoros para mi abuelo, preferíamos ponerle su alcoholcito para el wajcha. También poníamos en la mesa coca, vino, suspiros, cerveza y abundante fruta.

Cuando era niña, solían pasear por la zona reziris. Papá muchas veces sabe ponernos de vigías a mi hermana y a mí en la ventana. Si veíamos algún reziri caminar por la calle teníamos que llamarle o avisar a mi papá para que los llame. Solían andar con una zacaña a la espalda. Si eran niños andaban en grupo. Los adultos se veían cansados y al mismo tiempo llenos de energía para sus cantos. ¿Cuánto habrán caminado? Una vez dentro la casa, los dirigimos a la mesa. Frente a la mesa se quitaban el sombrero y se santiguaban. Papá y mamá le daban entonces, la lista de las almas. Entonces el reziri, oraba y cantaba. El canto que más amaba y que más quise aprender, es el canto de los angelitos. Las voces que más se me quedaron en la memoria eran la de los niños. Mamá y papá les daban sus nombres, los pequeños reziris cantaban:

Cielo angelay, gloria angelay
 Cielo angelay, gloria angelay
 Kimsa calvario purit ukhaxa
 Rest'asitawa qóchtàsitawa angelituy
 Cielo angelay, gloria angelay
 Khitis awkima, khitis taykama
 Sarakiristam Angelituy
 Icho awqiwa, icho taykawa
 Sasinaw sata angelituy
 Cielo angelay, gloria angelay
 Khitis khithantam sara kiristam
 María mamawa San José tata
 Sasinaw sata angelituy
 Kunarus jutta kawkirus jutta
 Sasinan satma angelituy
 Quri Pankara qolki pankara
 Chàxchùriw jutta sasinaw sata angelito.

A10 Amta tunka: Hay que anotar el ayni

Era el día de mi bautizo, al mismo tiempo la fiesta también sería en honora la Virgen de Copacabana. Mamá y papá eran los prestes. Alguien tenía que pararse en la puerta del local para anotar la cerveza o regalos que llegaban. No me gustaban tanto esas fiestas porque entraba mucho alcohol. Cajas y cajas de cerveza, bueno, también entraba algún que otro edredón o algún que otro regalo. Todo, absolutamente todo quedaba anotado. Se anotaba el nombre de la persona o de la familia y que era lo que estaban obsequiando. A pesar de lo ajetreado que se veía papá recibiendo a los invitados, recuerdo haberle preguntado por qué se registraba todo lo que entraba. Ahí papá me dijo “Es ayni pues hija. Entonces cuando ellos tengan fiesta nosotros tenemos que llevarles lo mismo”. Tiempo después, mamá me explicaba que tanta caja de cerveza que ingresaba, no era únicamente para consumirla en el local y en instante -por supuesto sino todos quedarían intoxicados en el hospital-; sino que también podía servir para venderla al mismo local y quedarse con esos ingresos.

Quien anota los aynis en la puerta, suele ser, al menos en mi familia, alguien joven. Cuando era niña, lo anotadores solían ser mis tíos o tías más jóvenes. Algún día iba a tocarme, y ocurrió en el matrimonio de una de mis tías. Con tacones y vestido, tenía que anotar cada caja de cerveza que ingresaba, cada mueble o electrodoméstico que obsequiaba. La cifra de cerveza era cuantiosa. Tenía particular recelo con la despensa donde se guardaba todo el ‘tesoro’, y siempre salían las cajas de dos en dos, pues cuando algo se invita siempre se invita dos.

A11_Amta tunka mayani: Mayata Tunkaru

Mamá tiene muy buenos gustos musicales. De no haber sido por ella, jamás hubiésemos sido las coristas imaginarias de Mercedes Sosa, León Gieco, Violeta Parra, Víctor Jara y tantos otros. Cantábamos -o quizá sólo gritábamos- mientras hacíamos tareas, mientras limpiábamos u ordenamos la casa o mientras cocinábamos, que se yo. Su repertorio también incluía Matilde Casasola, Jenny Cárdenas, Wara, Savia Nueva o los Hermanos Junaro.

Pero había un otro estilo musical que era un verdadero reto para mí. Muchas tantas canciones en aymara de la voz de Awatiñas, Kalamarka, Khantus y Sicuris de Italaque entre los más recordados. No sabía la lengua entonces -sigo sin saberla completamente- entonces no entendía las canciones. Entonces mamá me explicaba.

“Jumampi, nayampi,
cuando florezca el chuño”.

Más que preguntar por el primer verso, ingenua pregunté: ¿Qué tiene que ver el chuño en todo esto? Mamá indignada de mi pregunta me respondía: “Porque el chuño no florece pues!”. Creo que veía mi cara aún sin entender, entonces continuaba: “Jumampi, nayampi quiere decir tu conmigo, yo contigo, cuando florezca el chuño. O sea nunca pues!”. Entonces la canción tomaba sentido. Otra canción memorable, era la que me enseñaba los números. No solo lo cantábamos con mamá. A papá también le gustaba.

“Maya, paya, kimsa, pusi, phisqa... qulilita...
Suxta, paqallqu, kimsaqallqu, llätunka, tunka...”

De no haber sido por esa canción, no hubiese aprendido tan rápido a contar en aymara. Gracias Miguel Conde. Con sus canciones también aprendí muchas importantes palabras. Hermana o hermano por ejemplo. También fue mamá quien cantaba fuerte:

“Kullakitanaka jilatanaka, tajpachan sartasiñani.
Kullakitanaka jilatanaka, tajpachan sartasiñani.
Janarunakasat armasimti, jiwaw aymar markasata.
Janarunakasat armasimti, jiwaw aymar markasata.
Mapita sartasiñani... masuma jach'a urutaki...”

Otro de los grandes éxitos en mi casa, épocas donde no había YouTube, era ver el video de la canción Urphila. Por supuesto que pregunté qué significaba esa palabra, mamá me dijo: “paloma”. De nuevo todo cobró sentido. Amaba la parte en que la linda chica de pollera azul se convertía en paloma.

“Kunatakisa Urphila
Jumax muspayista
Kunatakisa Urphila
Munsmawa sasista
Jichhax jaytjawayista
Chuymax llakisiskiwa
Jichhax jaqtawayista
jiwañax kawkinkaraki”

A12_Amta tunka payani: No seas k'ullu a ver

Cuando hacía renegar a mi papá, me decía: “No seas k'ullu a ver”. No lo decía precisamente con jocosidad o resignación. Realmente se veía molesto, como cansado de ver a su hija no hacer caso o de repetir cada vez lo mismo. Perder lápices de color, ensuciar mi guardapolvo, usar algo suyo y no dejarlo donde estaba entre otras tantas faltas, era motivo para decirnos -a mi hermana y a mí- “bien k'ullus son”. Quizá era a mi hermana, la que más cantidad de reñidas se llevaba. Jamás pregunté o preguntamos qué significaba. Cómo hacerlo si papá estaba tan furioso. Imaginaba que era desobediente, pensaba también que significaba tonto o tonta. Tiempo después averigüé, a pesar de su similitud con k'ullu que quiere decir huevo podrido, papá simplemente nos decía: “caprichosa, desobediente”.

A13_Amta tunka kimsani: Srta. q'ara periodista

Mientras estudiaba en la universidad, universidad muy jailona por cierto, junto con papá escuchábamos un programa en la radio llamado Confidencias. Quizá sigue habiendo tal. Llegaba de la U a la casa al medio día, mamá mientras tanto trabajaba. Almorzábamos los tres, la flaca, papá y yo. Encendíamos la radio y escuchábamos las bromas que hacían, políticas sobre todo. El programa tenía un particular personaje: una periodista. Casualmente yo estudiaba lo mismo. Se trataba de una periodista que entrevistaba a diferentes políticos o dirigentes sociales. Peculiar forma de hablar tenía, toda fresa y jailona. Menudo personaje para que papá me apode igual que a ella: “Srta. Q'ara periodista”.

Me quedé con el “Srta. Q'ara periodista” quizá hasta hoy. Papá me lo decía cuando salía de la casa a la U, cuando llegaba y me saludaba, cuando comencé a obtener mis primeros sueldos, cuando comencé a viajar por el trabajo. Me encantaba mi apodo. Obvio si sabía muy bien lo que significaba y no me gustaba por eso en sí, sino porque mamá se moría de risa cuando papá lo hacía. Obvio yo también le sonreía.

A14_Amta tunka pusini: ¿Cómo se escribe llaxwa?

En la universidad nos daban clases de aymara. En realidad, la asignatura se llamaba “Cultura aymara”. Mi profesor era Félix Layme Pairumani, todos lo queríamos mucho, bueno, yo lo quería mucho. Hablábamos

sobre las expresiones culturales como tal, teníamos lecturas y exposiciones, también aprendíamos la lengua. Siempre que llegaba a la clase, nos decía: “¡Kamisaki!” Nosotros respondíamos: “¡Waliki!”.

Cuando me tocó exponer sobre el Apthapi, me lucí. Lleve un apthapi real para mis compañera y compañeros jailones. Tan k'aras los creí, que llevé hasta platos y mondadientes pensando que no comerían con las manos. Grata sorpresa me llevé, cuando veía que agarraban la comida con las manos y se chupaban los dedos con las cosas que había llevado en mis aguayos: papas khati, chuños, ispis, chalonas de charque, huevos de codorniz, ají y la manzana de la discordia: llaxwa. Tenía sentimientos encontrados en esa materia, pues ya conocía casi todo el contenido lo cual a veces se tornaba aburrido y al mismo tiempo tenía cien puntos en participación lo cual convenía muy bien a mi certificado de notas. Pero la insolencia me duró poco. La lengua me puso en mi lugar.

Después del banquete, el yatichiri comenzó a mencionar cada uno de los alimentos y hacía que todos repitamos sus nombres. Llegó al elixir picoso y gritó desde su silla: “Nina, pase al frente a escribir llaxwa”. Quedé asustada. La alegría por mi exposición y apthapi se deshizo pues no tenía ni idea de cómo escribir llaxwa. La pizarra y a tiza estaban listos para verme temblar mientras escribía: “Llajua” El profesor me dijo no. Todos intentaron ayudarme, ni con ayuda lo conseguí. Luego el yatichiri explico, en aymara la x suena como j y no existen los diptongos.

A15_Amta tunka phisqani: Irpaqando a la Paolita

Esa mañana todos dormíamos plácidamente. Era un domingo, así que descansamos a nuestras anchas. Noche anterior, mamá y papá estaban de fiesta, eran padrinos de un matrimonio, por tanto estaban de ch'auqui. Nuestro sueño se esfumó cuando escuchamos cuetillos, mariachis y pinquilladas. Parecía que tocaban en la puerta de la casa, toda curiosa salí a ver. Efectivamente estaban en la puerta de la casa. Reconocí a los novios y dije: “listo, ya les vinieron a sacar a mis papás”. Fui corriendo al cuarto de ellos y les dije que afuera estaban sus ahijados. Despertaron, se cambiaron y salieron. Inevitablemente también nos vestimos mi hermana y yo.

La casa del frente estaba recién construida. Solo tenía la obra bruta. Fue ahí donde mamá y papá los recibieron. No sin antes bailar por toda la cuadra. La comitiva estaba compuesta por los flamantes esposos por supuesto, los padres de los novios, padrinos, hermanos. Hacían como una caravana de 30 personas. Al final del grupo, habían familiares cargando las cajas de cerveza, fruta y comida. Después del recorrido por la zona, ingresaron a la casa. En la terraza bailamos y bebieron.

Al día siguiente la señora de la tienda que me conoce desde muy niña le dijo a mi mamá que pensaba que me estaba irpaqando. Todos nos morimos de risa, “ya quisiera que me irpaquen así”. Imagino que sí pensaron que me estaban llevando. No era la única irpaqa de la zona, pero solían ser en las noches. Nunca fui a una, ni siquiera a la mía. Pero mamá y papá siempre acompañaban a los enamorados a raptar a la novia.

A16_Amta tunka suxtani: “Eso de tener las cosas enredadas”

Un periodo corto me cobijé entre mechillas, bastidores y agujas. Punto relleno era el nombre de la técnica que más me gustaba hacer. Rellené sobretodo pilpintunaka/mariposas, cuyas alas podían ser bordadas con cuantos colores quisiera. Solía ponerlas en los blancos pañuelos con los que bailaba cueca. Pero, la caja asignada para las mechillas solía ser un incomprensible enredo, generando una maraña infinita de colores. A mí no me molestaba, pero cuando mamaja/mi mamá los encontraba me decía asustada: “No tienes que tener las cosas así enredadas, sino todo lo demás igual se van a enredar dice- , -¿Cómo “todo lo demás”?- le pregunté -¡Tus cosas pues!- De nuevo sentía un escalofrío, no generaba temor, o quizá sí, pero al final lograba el objetivo de mi madre: desenredarlas y tener todo en orden. Debo admitir también que no solo eran las mechillas, solía tener enredados collares, manillas, cintas, lanas y todo aquello que se podía entremezclar. Después recién entendí que mis ‘cosas’ no solo eran esas, sino también eran ideas, pensamientos, sentimientos, decisiones, situaciones

Tiempo antes o después la mamá Candy me había contado algo todavía más escalofriante. Seguro tendría tunka/diez u tunka mayani/oncena años. Ese tiempo el largo de mis cabellos rozaba mis desapercibidas caderas. Amaba tener el pelo suelto durante el día porque cuando llegaba la noche recordaba esa temible recomendación: “Cuando duermas te vas a trenzar siempre hija. Sino en tu sueño tu cabeza se va a quedar enredado en las ch'ampas y sin cabeza vas a volver” y se reía. Imagino que esa risa era para minimizar el susto, pero no, a mí no me minimizaba nada y dormía —al menos ese tiempo— con una larga trenza sobre la almohada. La explicación de mi mamá para que durmiera trenzada era menos tenebrosa y más estéticamente protectora: “Además si duermes trenzada no se va picar tu cabellito”. Ahora que recuerdo, esto de tener el cabello trenzado y sin enredos también aplicaba al momento de hacer tareas. Mi mamá me había enseñado que cuando me instale a la mesa para hacer las tareas, siempre me trencé o me recoja el cabello, que no debían de estar en mi cara, que no permitiría me concentre. No recuerdo bien cuantos años —o quizá meses— después, un tortícolis me liberó de tantos mandatos, pues la larga y gruesa trenza que siempre tenía a un costado generaba fuertes dolores en el cuello. “Corte melena” escuché. Conservaron la trenza y se la dieron a mi mamá; quizá aún la conserva.

Años —muchos años— después, entre charlas confirmadas en posteriores lecturas, descubrí y comprendí esto de los enredos y los cabellos, que a pesar de ser en mí dos recuerdos disociados podían complementarse sin

dificultad. Pasa que en diversas culturas andinas el cabello es una manifestación física de los pensamientos y una extensión corpórea de los sentimientos. Muestra además el estado espiritual de la persona y el cuidado que se tiene así mismo. Escuché incluso que recomendaban trenzar el cabello cuando alguien se sentía triste, para así dejar ordenadas las ideas y atrapadas las tristezas.

A17_Amta tunka paqalquni: Warmi sawurinaka.

Son cuatro las tejedoras más importantes. La abuela Damiana -en realidad mi bisabuela-, es la tejedora mayor. Cuando nací me tejió una frazada de lana de oveja que lleva mi nombre y mi fecha de nacimiento. También me tejió algunos pares de polainas y otros tantos de medias de lanas de oveja, picosas pero calientes de verdad. La abuela Valentina -en realidad mi otra bisabuela- se la pasaba torcelando la fibra de vicuña con una rueca y media tutuma. Hilaba con agilidad, ya sea sentada en las gradas o caminando por el patio. La mamá Rebeca -en realidad mi abuela- me tejía con palillo chompas, gorros y chalinis. Cuan cómplice, tejía para mí inútiles chambritas que me pedían en el colegio. Sí, trampa hacíamos. La mamá Candy -en realidad mi otra abuela- tejía con firmeza y cuidado las tan costosas mantas de vicuña para vender. Sé que no me dejaba tocarlas por miedo a que las ensucie.

A18Amta tunka kimsaqallquni: Mirando atrás adelante.

Mi papá lo logró. Ahora cada que camino en la calle —sola, acompañada o conmigo misma— ando mirando atrás –adelante. Advertencia que me lo habían repetido varias veces no solo mi pá, sino también mi mamá y alguna que otra vez mis abuelas. Si bien, sabía que esa recomendación me la daban más que todo por un tema de seguridad —evitando robos, asaltos o en el peor de los casos secuestros— no dudé en la relación que tenía con la forma en la que sentíamos el tiempo. Vino a mi mente un encargo importante: —Cuando camines, vas a mirar siempre atrás-adelante. No vas a estar musparando en la calle— (...) sentí que el cómo, o sea, la forma en la que me pedían que camine mirando atrás-adelante no era casual. No creía que quizá hubo una coordinación previa entre mis abuelas y mi papá para que los tres me lo digan de la misma forma, ‘atrás-adelante’, pues desde muy niña lo recuerdo así. (...) Al final, lo hicimos, y en cada dos pasos que avanzaba escuchaba esa voz mental: —vas a caminar mirando atrás-adelante siempre— y cada tercer paso volteaba atrás.

A19 Amta tunka llatunkani: violencias lingüísticas.

Continuaron el interrogatorio con estas preguntas: “¿Y usted sabe hablar aymara?, porque si no sabe no debería de hacer este tipo de investigaciones”, y prosiguieron “¿Es aymara usted compañera?”. “¡Claro!” Respondí. Y comenzaron a hablar en la lengua/aru tan o más fluida como el de mi mamá/madre y mi tata/padre juntos. Obviamente la pregunta hizo que deriven tantas otras en mi interior: ¿Qué acaso para averiguar sobre la relación entre revitalización lingüística y educación era necesario dominar previamente la lengua? ¿Qué relación tenía una pregunta con la otra? ¿Esperaban acaso una prueba de mi identidad cultural con la lengua? ¿La conversación se había convertido en un examen? Sentía que tal evaluación no era necesaria

Anexos 2. Mamamp tataja nayata quillqtawa/ Mamá y papá me escriben.

Quillqatanaka mamankiwa/ Escritos de mamá.

Exactamente del día de mi nacimiento se muy poco casi nada, solo que antes de cumplir un mes de nacida ya me enfermé y mi mamá pensó que me iba a morir igual que mi hermano mayor, la mamá Rebeca siempre trabajó donde sus madrinas en los quehaceres de casa, prácticamente se crio con ellas, dice que la abuela Damiana le dejó con su madrina Guichi antes de cumplir los 5 años, es decir su infancia y la niñez la vivió con sus madrinas y aun cuando yo nací ella trabajaba para ellas. También sé que porque me enfermé me bautizaron urgente! me pusieron el nombre de la hija mayor de su madrina la Srta. Lupe Reyes y mi segundo nombre es de mi tía Isabel, seguro eso lo sugirió mi papá. No sé exactamente qué hacía mi mamá el día que yo nací.

Me imagino que en castellano, si tengo conciencia que de niña hablaba castellano pero estaba rodeada de un par de abuelas aymaristas y una tía abuela que se llamaba Josefá que recuerdo que me hablaba en aymara.

No recuerdo que alguien me haya enseñado con intención el aymara, simplemente is abuelas hablaban conmigo o con la tía Angélica o mi papá y mi mamá en aymara. También recuerdo que los escuchaba hablar en aymara, alguna vez ya jovencita recuerdo que hablaron en aymara para que yo no escuche o sepa lo que estaban diciendo, hablaron mal de mi papá mi tía Isabel y mi abuela, ellas pensaban que yo no entendía, pero sí entendí lo que estaban diciendo.

En mi escuela hablaban y hablábamos totalmente en castellano, es mi recuerdo desde kinder hasta que salí bachiller jamás en mis años de escuela y colegio nunca hablábamos aymara, en el LP si nos enseñaron lengua extranjeras, 2 lenguas extranjeras.

Bueno, tengo una hermosa anécdota de eso cuando ya existían tú y tu hermana. Resulta que vino a dormir a la casa la abuelita Damiana, al día siguiente yo iba a la escuela Avaroa y pues mi abuela salió de casa conmigo y nos fuimos en 227 hasta el mercado Hinojosa, no sé en qué momento subió al minibús un boyachito (ebrio) de los consuetudinarios y pues seguramente nos escuchó conversar, yo le estaba encargando en aymara a mi abuela que no cargue tanta leña, que no cargue tan pesado y que procure llegar temprano la próxima vez que vaya a la casa; le di un par de monedas, bueno le he debido dar como unos 10 Bs. y le dije en aymara que se compre pan con eso. Entonces el boyachito desde detrás de nosotros aplaudió y dijo más o menos así: ¡Uh que lindo! le da dinero a su abuelita y habla aymara!” me hizo sentir orgullo de poder hablar aymara. Luego en la escuela alguna vez mis amigos profes también me dijeron que “qué bueno que sepas hablar aymara”. No, no recuerdo que alguien me haya reprochado o discriminado por hablar aymara. A propósito recuerdo que de joven integre un grupo de teatro aymara “Nairaqata” ahí vi que a mi amigo una vez sí lo discriminaron, no le dejaron entrar al teatro municipal porque había llegado ya caracterizado con lluchu y sombrero pero con chamarra, parece que pensaron que solo era el utilero. A mí nunca me discriminaron por hablar o ser aymara. Creo que la mamá si fue discriminada no sé si precisamente por hablar aymara, pero si por la pollera, por eso tuvo que cambiar su vestimenta original.

No, nunca pensé conscientemente enseñarte aymara creo que ni te hablé hasta cuándo empezaste a trabajar en soluciones Prácticas y viajaste. Si ahí recién lo pensé, me dije ¿Por qué nunca le hablaste en aymara? Consideré enseñarte aymara cuando empezaste a relacionarte en tu trabajo con personas que si te hablan aymara, recuerdo las traducciones de las entrevistas que hiciste para soluciones prácticas. No recuerdo que yo espontáneamente te decía o enseñaba, solo te indicaba lo que tú me preguntabas. Cuando me preguntabas nomás te decía, cuando ya quise enseñarte pensé bueno enseñarte primero los sustantivos comunes en la familia. Te decía cuando me preguntabas.

Si ahora creo que es importante porque puede ser que vuelvas a necesitar entender al menos aymara, y que mejor sería que también puedas hablarlo. Los motivos serían esos; por trabajo y por qué no decirlo creo que también es importante por la identidad cultural. Me alegra saber que estés aprendiendo aymara. Debería hablarte o escribirte también en aymara. Te ayudaría con hablarte y con hacer traducción de lo que necesites, mostrándote bibliografía del tema. Sí, es importante porque así también le damos el valor que se merece y eso es también valorarnos a nosotros mismos.

Quillqatanaka tatankiwa/ Escritos de papá.

Mi mamá embarazada siempre viajaba a Caquiaviri provincia Pacajes 2da sección y además cuna de los chutas. Mi mamá viajó un sábado por la mañana a ver a su mamá mi abuelita Valentina. La mamá Candy estaba embarazada de tu papá Pablo ella siempre viajaba al ver un 29 de junio de 1964 a horas 11:30 am la mamá Candy ya tiene síntomas de pronto como en el pueblo no había hospital o un centro médico sino había las Sras. llamadas parteras que atendían sobre el nacimiento de los niños. Mi abuelita Valentina toda preocupada llamó a una señora partera como se les llamaba de nombre Candicha y además la Sra. era panadera, llegó la sra; tocó las venas de la mamá Candy para ver si estaba lista para el parto la mamá Candy ya estaba echada en la cocina donde había un fogón para calentar el ambiente y además para hacer hervir el agua , eran las 14 Hrs. yo nací un niño sano y dice que lloraba fuerte y a los dos días me inscribieron al registro civil para poder sacar mi certificado de nacimiento con el nombre de Pedro Pablo Nina Luna. Estos nombres sacaron del almanaque que esas veces había que se llamaba Argote donde estaban todos los nombres de cada mes. de ahí sacaron mi nombre.

Mis primeras palabras fueron el aymara y el castellano. el aymara por mi madre que era una cholita provinciana y mi padre también. Yo comencé a hablar aymara escuchando hablar a la abuela con sus hijos y además con sus clientes porque allá tenía una tienda de abarrotes entonces allí todos hablaban en aymara. Yo solito empecé a descifrar qué era lo que decían, a comparar el aymara con el castellano. Empecé con una palabra que decían los compradores: Aljatha: véndeme, otra Kawkhasa: ¿Cuánto es?, y así con el pasar de los tiempos entre a familiarizarme en el aymara. En el campo se habla aymara pero sucedía que él papá Simón hablaba el castellano entonces llegué a hablar mezclado el aymara con el castellano hasta que un día me llamó la atención mis tíos Pascual, Hugo que debería hablar bien solo el castellano o el aymara.

En mi escuela que yo me acuerde si se hablaba el aymara 50% y el castellano 50% porque yo me enteré con el tiempo que los profesores no tenían título profesional de maestro sino que la comunidad buscaban personas preparadas empíricamente por decir, podía haber sido el papá o el hijo de los terratenientes personas que tenían un patrimonio económico superior a los demás comunarios en esas épocas podías estudiar hasta leer multiplicar, sumar, restar y dividir y hasta ahí podíamos llegar era lo máximo. En la escuela se aprendió mucho el aymara porque todos los días los chicos del colegio hablábamos el aymara para comunicarnos. Una anécdota grande que yo tuve para ir a la escuela fue que ir al colegio era como ir al matadero, pensé que si iba ya no iba a regresar. Mi primera clase el día lunes la abuela me llevó al colegio agarrado de la mano y todo bien aseado y peinado mi

cabello. Yo vi que ella se fue y me escapé por la calle trasera a la casa y llegué antes que llegase mi abuela, me vio mi abuela, me regañó mucho y me volvió a llevar al colegio, esta vez hasta el curso que me tocaba y me entregó al profesor en mano propia.

Que yo me acuerdo siempre me felicitaban mis tíos por hablar el aymara porque yo hablaba también que llegaban mis primas de La Paz ellos ciudadanos se asombraban porque yo conservaba con todos el aymara. Alguna vez me acuerdo el aymara cuando yo era joven en oficinas públicas, porque el campesino como se los llama a los aymaras no podían expresarse el castellano y los empleados públicos no entendían lo que le decía el campesino y es que yo les hago de mediador entre empleado y campesino que es lo que decía lo cual me alegré porque ayude.

Antes el aymara campesino era discriminado por hablar el aymara el idioma, porque se lo calificaba de un ignorante o el último hombre de la tierra. A mí en lo personal tal vez un poco porque soy de raza mestiza o morena. En el colegio tal vez por hablar el idioma aymara si me dijeron “este indio”. No me puso mal, más bien por el contrario me dio más ganas de hablar aymara y me gusta mucho con la mamá Candy, Si paso eso por la mamá hacía mantas de vicuña y vendía a las señoras de clase media alta que eran sus clientas seguramente la mamá les decía cuándo me vas a pagar en aymara y las señoras le regañaban le decían “aquí me vas a hablar en castellano, yo no entiendo el aymara sra Candy”, esa clase de prejuicios que existían que la mamá Candy, tu abuela enseñó mucho a las vecinas donde vivíamos el idioma aymara y era felicitada por ese acto sin remuneración.

Si yo me acuerdo de niña tu Paola te enseñaba algunas palabras como “Kunjamastasa”: ¿Cómo estás?, pero en tus épocas no estaba en la currícula de estudio en La Paz, entonces no fue necesario. Te hablaba en momentos que tu hacías tus tareas me acuerdo que te enseñaba mucho palabras como warmi: mujer, chacha_ hombre, wawa: niño.

Pienso que el idioma aymara es nuestra lengua materna y la tuya español y aymara. Yo creo que es importante hablar el idioma, porque tienes raíces aymaras en tu sangre también debería ser un logro en tu vida y no olvidarte de este idioma. Me gustaría que enseñaras a tus hijos y siento porque puede que así no va a desaparecer el idioma aymara y además en Bolivia salió una ley para aquellos que quisieran trabajar de empleados públicos deben saber hablar el aymara para tener una buena comunicación en el litigante o comisario.

Pienso que si tu estas estudiando el idioma aymara estoy seguro que tú lo vas a perfeccionar y para mí va a ser una inmensa felicidad también para toda la familia. Yo te ayudaría para que perfecciones el aymara en las comunidades que tenemos. Tendríamos que hablar el idioma aymara así podríamos hablar más fluido y te prometo que no vamos a hablar solo entre nosotros sino también deberías hablar con tus tíos y abuelas. Yo pienso que en los países que hablamos el idioma aymara deberíamos en mantener esta lengua, porque si no va a desaparecer todas nuestras culturas que en esas épocas pasadas se vivía bien en todos los aspectos en lo social, la gente era más respetuosa, trabajadora, vivíamos más felices pero no podemos tapar el sol con un dedo.

Anexos 3. *Awichanajakamp parlathwa/ Hablo con mis abuelas.*

Candy awichaja parlaskiwa/ Mi abuela Candy está hablando.

¿Dónde naciste mami?/ ¿Kawkin markankiritati?

Mi mamá todo nulo, verde me habla, en qué año he nacido, solamente me dice el 17 de enero. Ahora el 2 de febrero nomas ya me han bautizado con nombre de 2 de febrero por eso Candelaria me llevo. Yo creo que ha debido ser en 17 de enero, pero no se sabe de qué año. No sé qué día he nacido, pero ahora a ver una cosa escúchame, a mi mamá le pregunto a ver dónde, creo que lastimosamente me había tenido en Sopocachi, esas fechas la abuela haya sido soltera, y en Sopocachi se había enfermado, de ahí había crecido de hasta 8 o 7 añitos, de ahí me había llevado a Caquiaviri, así que no se yo. La mamá así me ha hablado, ahora también parece que los papeles que tenía yo, lo había dejado donde una tía, en ahí dice que se había quemado entonces papel no se sabe, todo el cálculo nomás ya me los han sacado. Así que era el 17 de enero, ella se acuerda pero en qué año no se sabe. He ido a buscar también a mi madrina esa que vivía en Sopocachi, en la final antes de llegar donde la tía Adela, en esa curva, en esa subida me ha mostrado, pero que se llamar a mi madrina no sé, puedo averiguar, ella debe saber ya deben estar muertos también pues. Todo eso es hijita. (Pero en su carnet está 17 de febrero se había hecho inscribir en Caquiaviri a ver, pero ella en realidad ha nacido aquí en Sopocachi el 2 de febrero en Sopocachi, por eso se llama Candelaria, siempre esa fecha le festejamos). Le preguntaba "mami, donde me he nacido, donde están mis papeles" porque cuando estaba yo sola soltera necesitaba carnet, entonces en esas fechas la abuela me lo ha hecho tramites, no sé qué haría, entonces recién me ha dado pues un papel más adelantado ya, en eso ya vario con esa seguridad nomas ya tengo mi carnet hija.

¿Quiénes eran tus papás? mamá y papá... ¿Kithisa tatanakamathti?

(La abuela Valentina) era ama de casa, como cocinera creo que iba. Cocinera era. Trabajando, esperándome a mi haiga ido, porque a veces también juventud, antes ciegamente andaba no sé cómo pobre como perrito he crecido pues, mi mamá no había sabido ni cargarme, dice que día y noche me bañaba, bañado nomás día y noche dormía así nomás me ha contado. Sobre eso había tenido un hermano llamado Bernardo, ese yo he visto morir, ya ha debido ser de 5 añitos he visto pues muerto ya había estado. Esa vez que había estado en Caquiaviri, sobre eso está el tío José recién con tiempo cuando ya era grande. Yo soy la mayor de todos. (La mamá es la mayor, luego viene el tío José, la tía Lucha, el tío Ricardo, la tía Adela y el tío Hugo al final). Soy la mayor siempre hija, la mayor de toditos, porque como te digo hija yo había sido la mayor, sobre eso había tenido un hermanito llamado Bernardo, entonces sobre eso ha muerto, con qué moriría, pero yo como wawa curiosa como aquí en la mesa estuviera mirando, así miraba "no mires, no mires, está muerto" me han dicho, mira a ver. Yo así sonsita de 7 años haiga sido, así me ha debido llevar porque eso en Caquiaviri he visto. Después de años que ha pasado recién al tío José ya hemos visto, el tío José ha nacido he visto, había una sala grande de paja, en ahí ha nacido mi hermano. El tío José si ha nacido en Caquiaviri.

¿Tu cómo has aprendido aymara?

A los siete o seis años me han llevado. Dicen que yo no sabía hablar ni una j de aymara, nada puro castellano hablaba, de eso creo que la abuela Valentina ya había tenido su tienda, entonces en ahí "mami que dice aquí indio, ese indio véndeme dice" así dice que yo decía. Así me mira, así sabías decir "indio" mira pues ahora la señorita india ya es también, así me han dicho (se ríe). Pero ni j me dicen. A ver una cosa te pregunto hija, la abuela Valentina a su hija mayor, me ha tenido por lo menos un año dos años al colegio debía ponerme hija, nada, cero a mí me ha tenido hija (llora), a ver no puedo ni donde pasar, ni dónde ir hijita, a ver lloro (llora).

¿Y allá cuando has ido de niña, que hacías? ¿Te acuerdas?

Sus mandados de la abuela. En ahí tenía su hornito, panadería, hay que ayudar, yo tenía wawas, cuidaba wawas, después de paso tenía el chanco, ese chanco cuidaba, llevaba al río, después me decía "no hay que estar quieto, hay que ir a traer bosta" se ir a traer bostas de vaca, para cocinar. Sin tiempo así andaba yo cuando era niña hija (llora).

¿Y tú papa?

Mi papá, una cosa, mi papá había sido pues un hombre salvaje. Mi papá había sido un hombre que tiene su esposa, a mi mamá se había hecho la burla de mí. Alguna vez cuando ya era joven, he averiguado quien era pues mi padre, entonces mi mamá me dice "la gente sabe decir ese es tu padre", había sido ser ese que baja del campo. Tal día aparece un primo, se llama Nicolás Tarqui, su tío había sido, Él sabe decirme. "Eres mi prima vos, de mi tío su hija eres" me ha dicho, recién he sabido. A mi mamá se decir "Mami así había sido, "Que cosa estas sabiendo, que estas averiguando, Anda preguntate pues, tu padre debe ser" así sabe reñirme, no sabe decirme la claridad nada (llora). Mal pues hija, mal. Mala, mala, mala era. Al último más fiero se ha vuelto, pá sus hijos, para la tía Adela, para el tío Hugo, para el Ricardo nada, todo tranquilo. Y para nosotros nos ha criado como animal, burro sin aprender nada, eso reniego (llora).

¿Cómo te han enseñado a hablar aymara?

Ahí está pues, tanto me han enseñado, tanto han hablado, ya forzosamente he debido aprender pues. Forzoso he aprendido. Claro no sabía ni j de aymara nada dice. Pero sabía castellano, todo sabía. Ahora se aymara y castellano, más practico es aymara, ahora castellano también como me escuchas te hablo también. Solamente no se leer, no se hablar eso, soy sonsita pues hija. A ver escúchame hijita, mi hijo mayor se llamaba Guillermo ha muerto grande de tres añitos, ya se ha muerto, después sobre eso he tenido mi hijo se llamaba Juan otro más, igual se ha muerto, de ahí he tenido a mi hijo a tu papá, tu papá ha quedado como mayor él. Después sobre tu papá, ha habido un hijo tenía Miguel se llamaba, después sobre eso ya ha habido el tío Juan ya es como segundo hijo. Ahora sobre el tío Juan tenía mi hijo se llamaba Julio se llamaba, de eso también se ha muerto, sobre eso ya es el tío Freddy, la tía Tere y tu tía Herminia. Ahorita en total tengo 9 hijos. Me hubieran comido hija, que son he tenido a ver. Se llorar, por eso no hay que llorar. Una vez me ha llorado mi Juanito, ha muerto con desgracia allá en Caquiaviri, un año hemos igual el papá Simón no ha tenido trabajo, mi Juanito ese hemos llevado a Caquiaviri después llevando a la tía Adela un poquito chiquilla era, le había llevado al parque, del parque el chiquito se había caído del resbalin, se ha muerto con eso, sin hablar con nadie (llora).

¿Cómo ha aprendido aymara mi mamá/papá?

Escuchando pues, todo le hablaban de aymara todo ha aprendido. De la abuela Valentina, de las tías, a veces los tíos, como siempre compartimos en allá todo escucha pues entonces ha aprendido. Todo sabe no ve? en aymara todo sabe tu papá. Bien habla, bien escucha, bien todo sabe. Hasta el tío Juan, todo bien sabe. Hasta el tío Freddy, también un poco nomás sabe. Tiene que aprender le he dicho. Tu tía Teresa en su escuela forzosamente habla, le enseñan dice profesora eres tienes que hablar aymara castellano todo. Así las wawas van a aprender.

¿Alguna vez a ella/él alguien le trato mal por hablar aymara?

No nadie. No nadie. Siempre he hablado donde debo hablar aymara. Ahora donde debo hablar también castellano hablo también, está bien. Más bien me dicen que bien. Ahora donde estoy en la reunión de los viejitos, estoy también aprendiendo, estoy haciendo mi cuaderno. Todo, entonces en ahí me dicen hermana Candy todo entiendes, aymara, castellano, me hablan pues. La mayoría habla aymara también.

¿Por qué crees que mis papás no me han enseñado a hablar en aymara?

Por qué no hemos podido hablar pues hija. A veces andábamos vos ocupado yo ocupado no hemos hablado. Debías hablar. Eso, ¿Tu mamá sabe? Eso. Tu mamá debía enseñarte, yo también soy culpable no te he hablado, ahora te voy a enseñar. (Se ríe). Esta awicha a ver que no enseña. Por falta de tiempo, no nos veíamos. Iban también no podía yo también. Eso no hemos debido tener tiempo, porque será pues, porque no haya aprendido hijita (caso perdido) (todas reímos). Pero todos hablamos, como no vas a aprender a ver.

¿Alguna vez me hablaron en aymara? ¿Algunas palabras, expresiones, etc.? ¿Quiénes? ¿Si, no por qué?

Alguna vez te hablábamos pero no escuchabas, no entendías. Istasimaya, cuando te llamábamos chujuta, hijita jutam. No me recuerdo también hija, años también hija. Nada, se hablarte o cuando eras niña, pero tú papá y tu mamá no sabe querer que te lleve, de las wawas siempre bien cuidado era. Igual tu papa "donde me lo vas a llevar, no no tienen que moverse mi hijas" tampoco no te des alejabas. Tampoco éramos arrojados para llevarte pues hija.

¿Te gustaría que aprenda a hablar aymara? ¿Por qué? ¿Crees que pueda o no? ¿Si, no, por qué?
Está bien hija. Ya vamos a practicar.

Rebeca awichajampi parlaskiwa/ Mi abuela Rebeca está hablando.

¿Cuántos años tienes mamita? / ¿Kawkha maranitasa?

Yo tengo 75 años

¿Donde naciste mami? / ¿Kawkin markankiritati?

En la calle Isaac Tamayo. Eso es por San Pedro, conoces no ve?, por esa calle con unas señoras sorateñas ahí mi mamá trabajaba ahí había nacido. Si era una sorateña, era la esposa de un gringo era de pollera, chola de antes con botas con todo era, con mancanchas almidonados así era me acuerdo. Ella me manejaba como su llavero, de adorno (se ríe). Ahí he nacido, mi mamá era su empleada, tejía aguayos. Mi mamá se lo tejía aguayos porque ella (la señora) vendía aguayos la chola. Su trabajo de la abuela Damiana ella, la chola, le hacía hacer, porque ella vendía la señora esa, pero señora chola era, no era pues cholitas de ahora.

¿Quiénes eran tus papás? mamá y papá... ¿Kithisa tatanakamathti?

Damiana Saavedra Apaza. Ha debido tener unos 24, 23 por ahí. 25 años tenía, mayorcita ya haiga sido. Así era. Mi papá ya tenía otra mujer ese rato en Yungas vivía. En Yungas, dice que mi abuela por parte de mi papá le obligado ir a verle a curarle una enfermedad del monte pues como decirte del lugar cálido. Eso le ha obligado a curar y estaba ahí con su mujer que le ha fomentado mi abuelita pues. De ahí nomás también con el tiempo yo tenía quince años le he obligado a mi mamá "¿Donde está mi papá!!Llévame donde mi papá Me acuerdo yo, hasta cuando wawa me acuerdo hasta de lo que he tetado me acuerdo. Me ha llevado a Yungas y para mí era un cerro lleno de humo. Había sido la apacheta, ahí hemos pasado y mi mamá ha llegado a un pueblito y de ahí ha entrado a una chacra, ahí ha sacudido el árbol y han caído papayas, naranjas, así eso hemos comido y ya no me acuerdo. Después ya me acuerdo que habíamos llegado donde mi papá, y entonces nos había invitado la dueña de la hacienda, era el cuidador de hacienda dice que era mi papá y la cocinera era su mujer, y bien sinvergüenza a ver le hace llamar para que le cure, y !le ha ido a curar; después de que le ha sanado bien, ya le ha botado, le ha dicho "ahora ándate, no te quiero ver más" su machete se había afilado en su delante y "con esto te voy a asesinar, ándate no te quiero ver" así diciendo le han despachado, por eso agarrado de mí se había venido, ahí es donde me ha entrado a la oreja un bicho, ese bicho boro. Y como mi mamá no sabía nada de esas cosas me ha ido a dejar un tiempito al altiplano después como a mis cinco años así ya me ha traído aquí y me ha dejado donde mi madrina Guichi, ella me ha criado, ella me ha acabado de criar.

¿Tus papás hablaban aymara? / ¿Jupanakaxa aymar parlantanti?

En aymara me hablaba (la abuelita Damiana) Yo entendía pues, entendía. Ahora también entiendo pues (se ríe). Mal hablado pues hablo, ya no hablo completo como ellos. No puedo ni leer pero has visto. Si pues, apenas nove, hasta ahí nomás sé pues, no sé bien exacto. La abuela Damiana aymara hablaba bien, castellano también hablaba bien. Es más se avergonzaba de hablar aymara ya (ofendida, sorprendida) ya no quería (se ríe). Es que se le hablaba en aymara y ella contestaba en castellano (se ríe) yo le hablaba en aymara y me contestaba

en castellano. Yo he debido tener 12 años, trece años así, cuando yo recién a mi mamá le he desconocido seguramente ha debido ir a trabajarse y se ha olvidado de mí, donde mi madrina nomas, mi madrina es la que me mandaba al altiplano con fideo con arroz todo, y para que traiga papá de ahí, así hacía, y a mi madrina le traía todo yo, pero, mi mamá no aparecía esas veces. Y un día ha aparecido ya en donde estaba yo con mi madrina pero yo ya era grande, recién me quería llevar a pasear todo pero yo ya no estaba acostumbrada con ella, no me he criado la mayor parte con ella. (Yo he nacido y he estado con ella) hasta que los primeros pasos, así de wawita, así me ha dejado donde mi abuela dando mis primeros pasos. Mi primo, había un hombre pero había sido mi primo, ha roto un saquillo, y así al pecho me ha puesto para agarrarme, con eso me ha guiado a quererme ayudar a caminar, desde entonces ya me he dado cuenta de que yo existía. Con mi abuelita me ha dejado, cuando tenía unos años más o menos, su mamá de la abuela Damiana, se llamaba Alejandra Apaza de Saavedra. Ella vivía en Santiago de Huata, eso es a rivera del lago, ahí han vivido con los incas seguramente porque ollas de inca ahí encontrábamos ahí con mi abuelita ahí cacerolas de bronce de plata todo eso en la tierra hay. (La abuela Damiana ha llegado a La Paz) porque dice que antes las tatas, las mamas, apenas que crecía podía hacer algo, les decía, al menos así mi abuelita había dicho "váyanse, váyanse a trabajar, búsquense la vida ya les he dado alas tienen, vayan a trabajar" dice que le decía y de eso me he buscado dice ahí unas cholas, dice pues ella no, cholas había ahí me he ido a trabajar dice en el mismo pueblo. Después de hecho habían venido hermanos evangelistas dice, esos hermanos evangelistas se los habían traído también (a la ciudad) por eso la abuelita sabía hablar algunas palabras en inglés, por ejemplo se despedía de nosotros, por ejemplo en su foto del epitafio, está diciendo "Good bye good bye!" ella sabía hartas cosas en inglés. Porque con los gringuitos se ha venido a La Paz se ha venido, en medio de eso como eran hermanos, se han conocido con mis abuelos, con todos esos pues. Pero más antes de que se case con mi papá, ya era jovencita, ósea que prácticamente se ha criado con los gringos, ella conoce otras clases de comidas sabía cocinar. Cierito.

¿Tu cómo has aprendido aymara?

En aymara he aprendido a hablar primero. Después de que me ha dejado donde mi madrina Guichi en castellano. Donde mi madrina Guichi aprendo a hablar castellano, ella me ha enseñado, o sabría siempre, a mis abuelos dice que les decía "Quiero agua, quiero agua" (se ríe) No entendía aymara dice hasta que a la fuerza me han enseñado. Yo he debido aprender a la fuerza. Ósea que no me he criado mucho con mi mamá, con mi abuela sino. Después con mi otra abuela, tía abuela con ella aquí también en La Paz ella lavandera era, con ella andaba, me acuerdo de muy wawa, lloro. No te digo estoy tomando pecho y me acuerdo a ver (solloza) todo me acuerdo. Por eso digo, las wawas todo se graban. (Me he ido con mi madrina Guichi) más o menos a los 4 o 5 años ha debido ser. Yo pienso que 4 años, yo ya hablaba bien esa vez aymara.

¿Cómo ha aprendido aymara mi mamá/papá?

(Tu mamá Lupe ha aprendido a hablar aymara) porque una temporada después de que tu papá Mario no trabajaba, no le daba la gana de trabajar (molesta), yo trabajaba. Ya ni modo, como no puedes conseguir mentiroso "no consigo, no consigo" diciendo, le he dejado a mi suegra, a su abuela, en ahí ha aprendido a hablar aymara. Y yo le daba todo también a esa abuelita para que se cocine para Mario y para la wawa. No, yo no le he enseñado, la abuela Romualda le ha enseñado. Pensaba en enseñarles pues, les hablaba en aymara y tu mamá no decía nada pero una vez me ha parado la Cinthia: "Háblame en cristiano" me ha dicho. Después cuando ya ha salido profesora "mami, háblame en aymara, enséñame en aymara" (se ríe) "No, en cristiano hay que hablarte". Así que cuando ya ha sido profesional ya le ha hecho falta, porque en el colegio en la normal, les han despachado a los años de provincia no ve hacen, entonces si no sabía aymara iba a tropezarse, porque por ahí a un lugar aymara el mandaban, aunque sabían, mas pagaban. Por esos e había desesperado tu tía. Tu mamá igual me ha dicho "Mami, aymara quiero aprender" "pero sabes pues" "si pero más quiero saber" se ha inscrito creo que ha pasado cursos de aymara. A los dos añitos así le abre dejado (donde la abuela Romualda) no totalmente, sino que mientras yo iba a trabajar le dejaba para que me lo tenga así. Porque llevándomelo conmigo iba a sufrir pues, yo iba a lavar, iba a limpiar casas todo, entonces por eso le he dejado yo donde su abuelita, "te voy a dar todo, carne" todo verdura compraba yo para la abuela Romualda.

Mami, vos cuando eras niña ¿Cómo te vestías?

Mi mamá me vestía, primero creo que ha debido ser mi mamá que me mandaba papitas, en mi vestido, así papitas me mandaba. Pero una vez nomas, después me ha cambiado de ropa. Después mi abuelita me lo ha hecho una pollerita, unito nomás también, después me ha ido a dejar donde mi tía inocencia porque después me he enfermado y después me he quedado donde la Guichi, donde mi madrina, ya ella después me vestía con los vestiditos de su hija, así me lo hacía falditas como chotita con trenza. Así me he criado (se ríe). Tenía trenzas, tenía, yo me he quitado, no quería pues ya era ya joven, y yo me he quitado. Polleras igual me lo ha hecho mi madrina, me lo ha hecho hacer con mi sueldo y no me ha gustado, me he puesto, no era ni un año lo he botado, porque mucho trabajo es lavar, muy grande, muy ancho. Tantas cosas hay que ponerse de eso he preferido volverme como mi madrina me ha criado a mí, porque para casarme me he puesto pollera. No me ha gustado

como te digo lo he botado igual que he ha criado mi madrina, con falditas, así me ha criado a mí pero con trenza. Pero yo me hecho quitar mis trenzas. Ya había la Lupe esa vez que me he quitado la trenza, lo hemos vendido la trenza (se ríe) Mi madrina Sara ha vendido, esa ve ochenta así nomás también.

¿Has ido a la escuela?

Ay me ha costado hija la escuela grave. Yo cuando tenía ya mis siete años, ocho años le decía a mi madrina más antes nada. Yo veía a sus hijos ir a la escuela a hacer tareas. Todo hacían mal, todo rojo traían ahí. Yo quería ir a la escuela. Lloraba cada noche lloraba "quiero ir a la escuela" y mi primera escuela ha sido dela Pichincha ahí arriba que se llamaba Juana Azurduy, ahí era. Esa era mi primera escuela, en ahí he pasado hasta tercero creo. De ahí cada año tenía que llorar. Después ya me ha puesto a la de San Francisco, pero ahí igual rogándome llorándome, lo último ha sido cuarto de primaria. Bien arto he llorado, y quería seguir acabando primaria y ya me ha reñido mi madrina "ya sabes leer, ya sabes escribir que cosa quieres ser, doctora quieres ser" casi le digo que sí, no había que contestar a mi madrina, grave huasca daba. Así que me he quedado nomas ya en cuarto de primaria, pero con las abuelitas hemos pasado clases. Me han hecho hacer quinto de primaria y me han dado un certificado. Ahora en el grupo de abajo igual profesoras vienen están preparando a las abuelas, en ahí yo me he querido inscribir, pero me hacían hacer tareas también pero no me hacían poner su nombre, pero habían estado haciendo hacerme para darle esa tarea a la otra abuela. Así había sido. En mi escuela hablaban puro castellano. Puro siete me sacaba, antes siete era lo mejor, excelente era. Hablaban castellano aunque fuere nocturno. Y cuando ya hemos salido de ahí también nos han despedido bonito pero yo quería seguir volviendo pero ya no me ha dejado mi madrina pues. Esas veces en la ciudad hablaban algunos aymara pero no eran cerrados pues, hablaban los dos idiomas aymara y castellano.

¿Ahora hablas aymara mami o ya no?

Hablo pues, como no voy a hablar. Al menos en la reunión de viejitas que voy puro aymara hablamos, también castellano, o sea que mezclado hablamos. Hay ratos en castellano, hay ratos en aymara así. No, no hablo. Yo a veces le hablo en aymara para que no entienda la Ilse. Con tu abuelita, con los otros no. Con todos hablo en castellano. Con tu abuelita hay veces en aymara nos hablamos.

¿Cuándo yo nací, alguien pensó en enseñarme aymara? ¿Si, no, por qué?

Nadie (como que con poca importancia). Nadie.

¿Por qué crees que mis papás no me han enseñado a hablar en aymara?

Porque era normal ya no hablarte. Todos hablaban castellano, era normal que castellano nomás se te hable (carcajea). Si hubiera sido bueno que te enseñen, porque al menos ahora hace falta hartito. Con nuestro presidente pero lo ha vuelto más aymara (se ríe, no reniega, se sorprende). Todos ya saben pero, la otra noche el Adrielito me ha dicho, me ha querido decir, que pases buena noche abuelita, así me ha querido decir, ha dicho.. "suma arumapan abuelita" así era, awicha me ha dicho y yo he dicho "que?, que cosa en estas diciendo" Ya está aprendiendo el Adriel aymara.

¿Alguna vez me hablaron en aymara? ¿Algunas palabras, expresiones, etc.?

No. Pero de vos si hablábamos en aymara. Está haciendo tal cosa, cual cosa, así. Pero no a vos, pero con tu abuelita has estado más tiempo, de repente ella te hablaba. Tu papá sabe, él sabe hablar bien aymara tu papá. (Pero no te ha debido enseñar) porque más o menos como decir que los campesinos nomas hablan aymara. El no. Pero ahora está volviendo pues el aymara (se ríe) es lo malo (para los que no hablan).

Estas aprendiendo a hablar aymar? Acaso allá hay alguien quien te enseñe.

En internet aprendes hija. Ay pero bien difícil es. Yo como te digo me he quedado contigo, quería que me ayudes a enseñarme el himno nacional, acaso puedo. No hay caso de pronunciar, no es lo que pronunciamos en aymara, esas letras no es igual. Y al final no he aprendido a leer el himno. La final la profesora ha suspendido ha dicho aprenderemos nomas a cantar, y de ahí ese día una estrofa nomás van a cantar después vamos a pasar al castellano nomas. Unos tres leen bien, el resto nada, muchas k y mucha w. Hay una cholita, un caballero, pero el resto no podemos pues.