

**DISCURSO SOBRE AMENAZAS Y DEFENSAS DE LA
VITALIDAD DE LA LENGUA AIMARA**

**DISCOURSE ON THREATS AND DEFENSES OF THE
VITALITY OF THE AYMARA LANGUAGE**

**DISCURSO SOBRE AMEAÇAS E DEFESAS DA VITALIDADE
DA LÍNGUA AYMARA**

Felipe Huayhua Pari*

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
fhuayhuap@unmsm.edu.pe
ORCID: 0000-0002-5788-4738

Recibido: 16/03/21

Aceptado: 6/11/21

* Licenciado y Magister en Lingüística con segunda especialización en UNMSM. Maestría en Educación Intercultural en la Facultad de Educación. Realizó estudios sobre Lenguas en contactos (Intercampus 2001, 2002) en la Universidad Autónoma de Madrid. Tiene estudios de Doctorado en Lingüística. Es Docente Permanente Asociado en la UNMSM. Docente de posgrado en la UNSS de Cochabamba; en el IPP, de Puno; en la Maestría de la UNA-Puno, en la Universidad de Arica-Chile y en el Doctorado en Madrid. Ha realizado investigaciones sobre “Sociolingüística” y “Lenguas en contacto aimara-castellano”. Ha publicado *Cuentos altioplánicos*, *Gramática descriptiva del aimara*, *Canciones aimaras*, *Normalización del Poliglota Incaico*, *Diccionario Bilingüe Polilectal Aimara-Castellano* y numerosos artículos. Fue Director de la EAP de Lingüística (2001-2004 y 2004-2007) en la UNMSM.

Resumen

El presente ensayo trata del discurso e ideología que están presentes en el corpus, ya sea escrito u oral, sobre las amenazas y defensas de la vitalidad de la lengua aimara —situación compartida por otras lenguas indígenas— lo que incluye una proscripción e intolerancia opuestas a la prescripción y tolerancia que hemos presenciado durante 539 años desde la llegada de los invasores europeos. Para el análisis recurrimos al uso de nomenclaturas polisémicas, sinónimos y familias de palabras sobre términos como “conquista”, “europeo”, “indígena” y las normas y la lengua de ambos, los derechos, la biodiversidad y la ecología. Así, como aimarahablantes de la lengua originaria, estamos en condiciones de explicitar conocimientos y saberes de los que el aimara es vehículo, y podemos identificar las prácticas discursivas que en el camino de la interculturalidad conducirán a la tolerancia, el respeto, el diálogo y el desarrollo, que se relacionan con los cuatro pilares de la educación: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996), porque nuestro país y América son entidades diversas, colectivas y no homogéneas ni egocéntricas.

Palabras clave: Aimara, vitalidad de la lengua, intolerancia, tolerancia.

Abstract

This essay deals with the discourse and ideology that are present in the “corpus”, whether written or oral, on the threats on and defenses of the vitality of the Aymara language, a situation shared by other Peruvian indigenous languages, which includes a proscription and intolerance —opposed to prescription and tolerance— that we have witnessed for 539 years since the arrival of the European invaders. For the analysis we resort to the use of polysemic nomenclatures, synonyms and word families on terms such as “conquest”, “european”, “indigenous” and the norms and language of both, rights, biodiversity and ecology. As Aymara speakers, we are able to explicit the knowledge of which the Aymara language is a vehicle and we can identify the practices of discourse on the way of multiculturalism will lead to tolerance, respect, dialogue and development, which are related to the four pillars of education: learning to do, learning to know, learning to live together and learning to be (Delors, 1996), because our country and America are entities full of diversity, collective and, moreover, they are neither homogeneous nor self-centered.

Keywords: Aimara, language vitality, intolerance, tolerance.

Resumo

Este ensaio trata do discurso e da ideologia que estão presentes no corpus, escrito ou oral, sobre as ameaças e defesas da vitalidade da língua aimará, situação compartilhada por outras línguas indígenas, que inclui a proscricção e a intolerância —contraposta à prescrição e tolerância— que testemunhamos durante 539 anos, desde a chegada dos invasores europeus. Para a análise recorreu-se ao uso de nomenclaturas polissêmicas, sinônimos e famílias de palavras em termos como “conquista”, “europeu”, “indígena” e as normas e linguagem de ambos, direitos, biodiversidade e ecologia. Assim como falantes da língua nativa aimará, estamos em condições de explicitar o conhecimento e o conhecimento de que o aimará é o veículo e podemos identificar práticas discursivas que no caminho da interculturalidade levarão à tolerância, ao respeito, ao diálogo e ao desenvolvimento, que Estão relacionadas aos quatro pilares da educação: aprender a fazer, aprender a saber, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 1996), pois nosso país e a América são entidades diversas, coletivas e não homogêneas ou egocêntricas.

Palavras-chaves: Aymara, vitalidade da língua, intolerância, tolerância.

1. Introducción

En este breve ensayo presentamos una visión cronológica del discurso e ideología que en el “corpus” escrito y oral se ha mantenido desde la conquista hasta la actualidad acerca de las amenazas y defensas de la vitalidad de la lengua aimara o entre proscricción y prescripción. Entendemos como discurso las “Ideas o creencias que lo hacen como sucesos sociales más complejos” (Van Dijk 2002, p. 26) o “conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen o promueven ciertas relaciones sociales como el poder del lenguaje” (Íñiguez 2003, p. 99); por ideología: “intento de construir una determinada representación de la realidad, así como de las relaciones y papeles que desempeñan en esa realidad los diferentes grupos sociales” (De la Puente 2002, p 412); y por corpus “enunciados plenamente orales como textos previamente escritos como artículos, documentos, informes, comunicados, estudios, formulas, etc.” (Íñiguez 2003, p. 104).

Presentamos cronológicamente la manifestación de los seguidores y defensores de las amenazas y reivindicaciones anti-nativas, expresadas en las llamadas castellanización y europeí-

zación, hispanización y asimilación, opuestas al cultivo de las lenguas nativas o su defensa.

1492-1532 La preocupación es solo por el castellano

1539-1619 Se preocupan por la necesidad de las lenguas indígenas

1634-1782 La preocupación es nuevamente solo por el castellano

1881-1920 La preocupación es más eurocentrista

1901-1934 El indigenismo como reivindicación

1937-1941 Europeización, el interés es por el español

1951-2014 Por el estudio científico y enseñanza de las lenguas nativas nace un indigenismo moderno, amparado por la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos: Convenio 169 de la OIT, Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas y la Constitución Política del Perú.

Así se presenta la memoria y el olvido como “reacción anti-vernacular” (Mannheim 1989, p. 23).

Entre las nomenclaturas, al concepto de “europeo” correspondió “hispano”, “ibérico”, “inmigrante ilegal” (a nuestro territorio), “descubridores”, “conquistadores”, “invasores”, “inmigrantes”. A su lengua denominan “castellano” y después “española” y a los descendientes llaman “ladinos”, “mistis” (blancos), “mestizos” (*q’aras* en aimara); mientras que a los americanos (de Abyayala) se conoce como “naturales” (de tribus salvajes, no civilizados, “chunchos”), “indios”, “indígenas”, “pueblos indígenas”, “campesinos”, “aborígenes” y “originarios”.

Pese a la ideología eurocentrista reflejada en los mencionados términos, ya hay manifestaciones del término “nación” en que la lengua es síntoma de la existencia de la nación, y los pobladores nombran a su lengua con denominaciones propias de la lengua, que otros ven como “lenguas indígenas”, “lenguas nativas”, “lenguas aborígenes”, “lengua originaria”, “lengua na-

tural”, “lenguas de las tribus” (incluso algunos las denominan “lenguas primitivas”).

En el indigenismo definían la afirmación etnolingüística como reivindicación de los conocimientos indígenas; actualmente ven el indigenismo dentro del marco de lenguas en contacto como estudio científico de las manifestaciones lingüísticas bilingües castellano-lenguas nativas. Así podemos estudiar el castellano de Guaman Poma de Ayala, el castellano de Arguedas y otros escritores bilingües cuyo discurso e ideología se analizan en el campo de las ciencias sociales y en el de la literatura.

2. El desarrollo del contexto con argumentos y discusiones

En 1492 hubo varios acontecimientos importantes: España se unifica como una nación e imperio y su lengua castellana, que surgió de una comarca pequeña llamada Castilla, se expande, se revitaliza y será la compañera del imperio, compañera de los conquistadores; un instrumento perfecto del imperio. Los reyes católicos (1474-1516) exportarán formas de gobierno y organización social a los territorios invadidos de América sujetos a conquista. Esta lengua formada de diferentes dialectos hispanos en América se configura en un proceso de “acomodación lingüística”, un proceso de koineización que nivela variedades convergentes como las hablas de Sevilla y Andalucía. También en ese año Nebrija publicó la primera gramática de la lengua castellana; y en ese año reconquistan Granada; los musulmanes y judíos son expulsados por rechazar la conversión a la religión cristiana. Colón, como inmigrante ilegal, llega a América y piensa haber puesto pie en las Indias; el navegante cree haber llegado al paraíso terrenal, y aunque tal vez no pensó en la lengua, recoge algunos nombres como *hamaca*. En el segundo viaje caen las máscaras y empieza el genocidio en forma de epidemia de viruela (enfermedad contra la cual los nativos no

tenían defensas), cuando en 1493 se infectan en Cádiz los viajeros e intérpretes indios que llevaron de América. Consideran que los chinos y japoneses son orientales que están al este (por donde aparece el Sol) y piensan que ellos, los europeos, son occidentales (pero son orientales, piensan que norte es arriba, pero puede ser abajo, como arriba, según el espacio donde estamos ubicados).

En el diario de viaje del 12 de octubre de 1492, Colón describe a los habitantes de las islas descubiertas como indios de India y escribe al Rey: “yo plaziendo a nuestro Señor llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis a Vuestras Altezas para que deprendan hablar”. La región del Caribe es donde primero desembarcan Colón y sus hombres y de allí parten a otros lugares.

Posteriormente, este acontecimiento, con una invasión militar ya en marcha, adquiere varias denominaciones: “conquista de América”, “descubrimiento de América”, “conquista y descubrimiento de América”, “encuentro de dos mundos”, “invasión”, “inmigrantes ilegales” hasta como un *topoi* (“lugar común”): “Serie de argumentos estandarizados que son usados para confirmar alegatos acerca de qué son los inmigrantes o los refugiados (...) ellos son problema, ellos son carga para la sociedad (...) tópicos negativos, ellos ponen en peligro nuestra seguridad” (Colorado 2010, p. 589). Siempre habrá referentes que muestran la relación entre nosotros (hispanos) y ellos (nativos, indígenas), y persistirán los malentendidos entre el dominante y el dominado; lo que configura segregaciones y apartheid, que de manera no muy disimulada persisten en nuestra sociedad.

Después van llegando más inmigrantes: “llega a un país extranjero para radicar en él, instalarse en un lugar distinto de donde venía, dentro de otro país”, señala Van Dijk (1994, p. 41). Según este autor, *inmigración* se entiende como *invasión*. Había otra clase de migrantes, que no tiene por fin instalarse permanentemente en otro país sino un tiempo determinado y después volver al propio, eso era a inicios de la conquista.

Para la buena marcha de los territorios coloniales, España dictó normas, con diferentes nombres, como Leyes de la Guerra, Capitulación o Contrato (Juntas como Consejo de Indias), Leyes de Indias (1680), Cédulas Reales, Resoluciones, Decretos, Ordenanzas, Constituciones, Bulas, Tratados, Real Provisión, Disposiciones en relación a las lenguas, a través de los cuales podemos fijar la ideología, el discurso, los enunciados locutivos, la retórica y lo que se comunicaba en forma de componentes ilocutivos y perlocutivos.

Conforme van avanzando desde Panamá hacia el Sur los europeos se encuentran con diferentes lenguas fragmentadas y hablantes de esas lenguas. Posiblemente había en América más de 900 lenguas diferentes. Mientras tanto un evangelizador, el padre Boyl, escribe en 1504 a los reyes informándoles de que la evangelización es lenta, precisamente, por falta de lenguas (‘intérpretes’) (Rosenblat 1963, p. 193, Ridruejo 1997, p. 228). Algunos interpretaron esto como un pedido originado en la necesidad de castellanización, otros como la necesidad de aprender la lengua nativa, esto es, acercarse al indio en su lengua. En las Leyes de Burgos (1512) se establece que los encomendados con más de 50 indios quedan obligados a enseñar a leer a un muchacho para que este a su vez instruya a los demás; y también se prevé además un esbozo de educación obligatoria para los hijos de los caciques (Gimeno 1966, p. 306, Ridruejo 1997, p. 229). Todo eso era para impulsar la castellanización y cristianización.

Así mismo, en la Instrucción de los Padres Jerónimos de 1516 proponen que se enseñe a leer y escribir a los hijos de los caciques y personas principales “que las muestren hablar romance castellano y que se trabaje con todos los caciques e indios cuando fuere posible que hablen castellano” (Rosenblat 1963, p. 194, Ridruejo 1997, p. 229). Incluso a través de una Real Cédula emitida en Valladolid el 26 de junio de 1553 se disponía que los indígenas vivieran en aldeas especialmente reservadas para ellos, para evitar intercambio, lo que configu-

raba una doble sociedad de españoles e indios, de castellano y lengua indígena.

Las actas de fundación de Tumbes (1531) y el relato del suplicio de Atahualpa se hicieron en castellano sin mencionar la lengua indígena. Para esas fechas ya había intérpretes indígenas, identificados como Felipillo y Martinillo (Miranda 2012, p. 135, Ugarte 1961, p. 104).

El monarca ordena por ley de 8 de diciembre de 1535 “que los caciques desde niños aprendan castellano, y para garantizar la autenticidad de las traducciones, que los indios puedan llevar consigo otro ladino cristiano que pudiera testificar la veracidad de los intérpretes, que las audiencias y las justicias tenían” (Ugarte 1961, p. 105).

El 13 de mayo de 1536, en la Capitulación hecha por la Reina Isabel con Almagro, se lee: “Mandamos que la primera y principal cosa después de salidos en tierra (...) sea procurar que por lengua de intérpretes entiendan los indios y moradores de la tal tierra o isla les digan y declaren cómo nos les enviamos para les enseñar en buenas costumbres y apartarlos de vicios (...) que las digan todo lo demás que fue ordenado por los dichos Reyes Católicos que les había de ser dicho y manifestado y mandemos que lleven el dicho requerimiento firmado por Francisco de Los Cobos” (Ugarte 1961, p. 104, Miranda 2012, p. 135). En las bulas papales de 1537 y 1538 mandaban que lo que estaba escrito en latín fuese traducido en la lengua castellana, para evitar problemas en la comunicación.

El padre Vicente Valverde, que trabajaba en el obispado del Cuzco, escribió el 20 de mayo de 1539 una carta a los monarcas españoles, en la que se leía: “estos indios no tienen noticia de nuestras leyes y para castigarlos por ello es menester que se las publiquen, a lo menos las comunes en que suelen constantemente incurrir (...) V.M. mande que las apregonen por sus lenguas (intérpretes)” (Ugarte 1961, p 105, Miranda 2012, p 136).

Pese a este pedido del padre Valverde, Carlos V, en la ley 18 de 7 de junio de 1550, recomienda “que donde fuere posible se ponga escuelas de la lengua castellana para que aprendan los indios” (Ugarte 1961, p. 113). El Concilio de Trento (1545-1563), de tendencia contrarreformista, mejoró radicalmente el estatus de las lenguas vernáculas en la instrucción (Mannheim, 1989, p. 19). El imperio católico era obediente a sus disposiciones en cualquier lugar, y así en algunas las lenguas nativas mayoritarias fueron elevadas a la categoría de lengua general, como ocurrió con el náhuatl, quechua, aimara y puquina. De ahí que, desde 1550 aproximadamente, se perciba una pugna más o menos abierta entre los partidarios de extender el español y los defensores del indigenismo lingüístico (Lodares, 2004, p. 73).

Un caso paradójico se presenta entre Ginés de Sepúlveda (1550) y Bartolomé de las Casas (1540); el primero decía “los indios son como animales, no tienen alma, ellos no pueden ser nuestros prójimos”; frente a ello está la visión de Bartolomé de las Casas: “los indios son mil veces mejor que cristianos, prácticamente santos”.

Es en el primer Concilio Limense, de 1551, se hacen eco del reclamo del padre Valverde (1539) y de los demás religiosos de los diferentes órdenes —mercedarios, dominicos, franciscanos—, que notaban la crisis de la evangelización católica, porque solo leían la Biblia y los sermones en latín y castellano, que no comprendían los indígenas; por eso de ahí en adelante recomendarán para el segundo Concilio de 1567 el uso de la lengua indígena; y al fin, por decisión tomada en el Tercer Concilio Limense, de 1583, debía imprimirse la Doctrina Cristiana, el Sermonario y Confesionario traducidos al quechua, aimara, puquina y otras lenguas; pero en 1585 solo se publicó en versión quechua y aimara, mientras que la versión en puquina, traducida por Alonso de Barzana, y en otras lenguas recién se publicaría en 1607 por Jerónimo Oré como compilador, en *Rituale seu Manuale Peruanum*.

Simultáneamente, la Iglesia establece el funcionamiento de la Cátedra de lenguas indígenas en la Catedral de Lima, dirigida por religiosos.

A nivel político, el virrey Toledo, en 1575, establece a las tres mencionadas lenguas —quechua, aimara y puquina— como “Lengua General de los Indios”, sinónimo de lengua oficial. El documento fue hallado en Arequipa por Bouysson-Cassagne recién en 1975. Hay ordenanzas de Toledo sobre intérpretes e instrucciones en la lengua indígena.

A nivel académico, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el virrey Toledo establece la Cátedra de Lenguas Indígenas Inga y Aymara, el 23 de enero de 1578 como “Constitución”, el 7 de julio de 1579 como “Ordenanza” y, finalmente, el 19 de setiembre de 1580 se promulgó en Badajoz como “Cédula Real”, en la época de Felipe II (Huayhua 2013, pp. 29-30).

A nivel escrito o literario aparecen *Arte de la lengua Quechua* (1560), del padre Domingo de Santo Tomás, y un esbozo y vocabulario de la lengua aimara en la *Doctrina Cristiana* de 1583, que son las primeras obras lingüísticas sobre lenguas peruanas. Posteriormente tenemos Caxica (1591), Oré (1598), Bertonio (1603-1612) y Torres Rubio (1616). Después hay todo un florecimiento y cultivo de las lenguas indígenas hasta 1630.

En la ley de 8 de marzo de 1603 (Recopilación de leyes indias) se lee: “Ordenamos que ningún religioso puede tener doctrina ni servir de ella sin saber la lengua de los naturales que hubieren de ser doctrinados de forma que por su persona los puede confesar” (Ugarte 1961, p. 112).

La ley de 17 de marzo de 1619 establece “que los virreyes, audiencias y gobernadores tengan cuidado que los doctrineros sepan la lengua de los indios” (Ugarte 1961, p. 113).

Por el año de 1634, Felipe III apunta a lo contrario, es decir, hacia una castellanización. En ley de 2 de marzo de ese año, dispone “Que los arzobispos y obispos provean y den orden en sus diócesis, que los curas y doctrineros de los indígenas,

usando de los medios más suaves dispongan y examinen que todos los indígenas sean enseñados la lengua española y en ella la doctrina cristiana”. Felipe IV, en la cédula de 3 de marzo de 1634, señala: “considerando lo mucho que importa sepan la lengua española es menester que los naturales que estuvieren en la edad de la puericia aprendan la lengua castellana...” (Miranda 2012, p. 141, Ugarte 1961, p. 117); ellos pensaban que la mejor forma de dominar a los indios era que todos comprendan el castellano o español.

En 1767 la corona española expulsa de América a los jesuitas, quienes habían llegado hasta el rincón más olvidado para aprender y producir documentos en lenguas indígenas; así, la expulsión es un golpe más a estas lenguas.

Francisco Lorenzana, arzobispo de México, el 25 de junio de 1769 dirigió una carta al monarca Carlos III en la cual propone “que se enseñe en castellano como lengua única y universal en todos los dominios de España” (Ugarte 1961, p. 118); además, pedía la eliminación de las lenguas indígenas.

Con el borbón Carlos III continúa la política lingüística de la Corona y la Iglesia sobre la castellanización; así, la Real Cédula de 10 de marzo de 1770 dice: “Por la presente ordeno y mando a mis virreyes del Perú, Nueva España y Nuevo Reino de Granada, a los presidentes, audiencias, gobernadores y demás ministros, jueces y justicias de los mismos distritos y de las islas Filipinas y demás adyacentes (...) pongan en práctica y observen las medidas propuestas por el arzobispo de México para que de una vez se llegue a conseguir que se extingan los diferentes idiomas que se usan en los mismos dominios y sólo se hable el castellano como está mandado por repetidas leyes, reales cédulas y órdenes...” (Miranda 2012, p. 142, Ridruejo 1997, p. 233, Rosenblat 1963, p. 209, Ugarte 1961, p. 120). Mannheim (1989, p. 26) escribe: “Alrededor de 1770, finalmente la dinastía borbónica implementa una política de erradicación basada en el derecho de conquista, un componente primordial de su esfuerzo para retener el imperio americano”.

El Taqui oncoy de 1625 y el levantamiento de Túpac Amaru y Tomás Catari de 1780 incrementaron más en los hispanos la desconfianza y percepción de peligro de su dominio y bienestar; y entre las autoridades se sintió la necesidad del regreso de la castellanización inmediata para que los indios y su lengua no sean una amenaza. Lastra (1997, p. 135) señala: “el gobierno colonial asocia el cultivo de la literatura quechua con la rebelión, prohibió la literatura de esta lengua y trató de imponer la castellanización más estrictamente pero las élites españolas y criollas siguieron manteniendo la barrera lingüística que los convenía (...) se entró en una etapa de oro con Gabriel Centeno, Valera, que escribieron el Pobre más Rico, Usqa Páucar, Ollantay... al clero y a los gobernantes les convenía que hubiera barrera lingüística para así explotar a los indios”. En Cuzco (siglo XVII) los terratenientes rurales, la élite cuzqueña se declara descendiente de los incas y recrean el quechua en la literatura, actitud de la aristocracia criolla que es vista como amenaza por la burocracia centralista; la primera toma el simbolismo autóctono, sus patrones en el arte y la literatura quechua. Por cierto, esto fue un factor para el nacimiento del indigenismo, según Mannheim (1989, p. 27), quien cita a Faure (1967, p. 130). Mannheim incluso menciona a los marqueses de Valle Umbroso, del siglo XVIII, quienes se declaran descendientes de los incas. Para Mannheim esta es la edad de oro, en que Espinoza Medrano escribió sermones y autos sacramentales en quechua y que ve el surgimiento de las obras literarias en quechua arriba citadas. La hispanización no había sido del todo exitosa: el castellano predominaba en la zona urbana pero aún quedaban muchos indígenas monolingües rurales.

La Real Cédula de 5 de noviembre de 1782 de Carlos III, decretada en Aranjuez, proclama la eliminación de las cátedras de las lenguas indígenas y obliga a que adopten algunas medidas represivas contra estas lenguas (Ridruejo 1997, p. 233). Ugarte (1961, p. 120) menciona que la supresión se produjo en 1789 y que en general estas normas son contrarias a las len-

guas nativas, son antivernaculares porque atentan contra su desarrollo literario. No obstante, en Argentina, el Acta de Independencia declarada por el Congreso de las Provincias Unidas en Sud-América (1816) se redactó en tres lenguas castellano, quechua y aimara, lo que no ocurrió en 1821 en el Perú.

Ricardo Palma (1881) respondió a Piérola: “La mayoría del Perú forma raza abyecta y degradada que usted quiso dignificar y ennoblecer. El indio no tiene sentido de patria...” (pese a que, por ejemplo, los combatientes indígenas habían sido el elemento principal en la resistencia armada contra la invasión chilena); sigue despotricando su hijo Clemente Palma (1896), como un antiindígena radical: “El indígena es raza embrutecida por la decrepitud, el indio es inútil por su innata condición inferior y por los vicios de la coca y alcohol...”. Frente a esto tenemos una respuesta de Manuel Gonzáles Prada (1905) en su obra *Nuestros Indios*: “Que el indio educado puede adquirir el mismo grado de cultura que los descendientes del español (...) que los españoles eran pocos para dominarlos, inventaron ese cuento de que ellos tenían el Dios verdadero, que el castellano es mejor que el quechua y el aimara”. La cuestión del indio, más que pedagógica, es económica y social: hacendados y gamonales dirimen toda cuestión; los hacendados constituyen reinos en el corazón de la república, son autócratas en medio de una “democracia”.

Un diputado por Puno (cuyo nombre preferimos no mencionar) presenta en 1900 un proyecto para la extinción de la raza aborígen. En 1911, Modesto Málaga decía: “Pretender educar a la raza indígena sin libertarla, alejarla de sus costumbres, sus errores, sus vicios y sus atavismos, pretender que el esclavo encadenado se yerga libre sin que antes rompamos sus cadenas...”. Aún más, en la revista *Deber Pro-Indígena*, de 1914 (p. 89), Joaquín Capelo señalaba: “No deja de ser ridículo el tema de educar al indígena, so pretexto de hacer en ello obra de liberación a la raza. En el Perú, un indio es un paria y nada más (...) Al paria no se le educa, antes se le liberta, se le vuelve a la

condición de hombre”. Así mismo, Alejandro Deustua en 1920 decía: “el indio es bruto, nunca va a aprender nada (...) en vez de malgastar plata en tratar de educar hay que invertir a mejorar la raza de las vacas, así va a progresar el Perú (...) El Perú debe su desgracia a esa raza indígena”. Por eso J. C. Mariátegui en sus *7 Ensayos* denunciaba que Deustua representaba la vieja mentalidad aristocrática de la casta latifundista, preocupada por la educación de la clase dirigente blancoide, convencida de que los habitantes de las punas y caseríos no merecían educarse.

Frente a esos discursos excluyentes y fatales, José Antonio Encinas (1909-1932), fundador del indigenismo (1920-1930), se lamentaba: “todo autóctono está olvidado. Es mal gusto interpretar la música, danzas, uso de monteras (...) Los flamantes doctores se gradúan disertando sobre Dante, Shakespeare, los poetas cantan glorias a Napoleón. Aún no ha nacido quien debía cantar excelencias de la raza” (López 1997, p. 57). Otro indigenismo era una forma de costumbrismo, no había presentación objetiva del indio, solo era reivindicativa, aunque ahora es estudio científico de las manifestaciones lingüísticas del castellano en contacto con otras lenguas. Por eso, tanto Rodolfo Lenz (1892-1893) con su teoría indigenista como Enríquez Ureña (1925-1931) con su teoría poligenética atribuían las peculiaridades del español de América a las influencias de las lenguas amerindias como substrato; la crítica surge con Amado Alonso, Bertil Malmberg y Lope Blanch, quienes atribuyen esas características más bien a una evolución interna solo del castellano europeo y variedades peninsulares, de donde avanzaron hasta plantear la teoría andalucista, la climatología (Wagner, 1927) y la emigración (Boyd-Bowman, 1964) como factores que permitían explicar esa realidad.

Se agudiza más la mentalidad antinativa de los terratenientes y gamonales, se produce, previo despojo de tierras comunales, la expansión de las haciendas que quieren evolucionar sin revolucionar, y se mantiene postergada la lengua

nativa; fomentan la ignorancia, el analfabetismo y el consumo de coca entre los indígenas, para que no reclamen sus derechos y deberes. Hay levantamientos de campesinos como el de Rumi Maqui en 1913-1916 (en Puno), Huancho Lima en 1923 (en Puno), el de Juan Bustamante 1867-1868 (Puno) y otros 32 movimientos insurreccionales de campesinos. Aunque estos parecen tener motivaciones sociales, económicas, étnicas y culturales, en el fondo está la lealtad lingüística, que se puede identificar en sus discursos, en sus comunicaciones en un medio geográfico agreste y rural, donde el clero, la hacienda, el gamonal y la policía eran opuestos a los indios; solo ellos eran autoridades que por cualquier pretexto cometían excesos y abusos. Frente a ello en algunas zonas, como en Puno, surgió la labor de los adventistas, quienes desde 1910 se ubicaron en el área rural, establecieron escuelas, leían la Biblia y decían que se debe salir de la ignorancia, creer en Dios, pagar diezmos, ofrendas y hacer obra social. Sin embargo, en defensa de los mistis (“blancos”) un abogado cuzqueño en 1920 decía: “esa desgraciada raza aborigen hoy tan esquilmada, ignorante y sin un rasgo de la más pequeña altivez” (Corte Superior de Justicia Legajo 83-1920, Flores, 1990, pp. 116-118).

El Grupo Ork’opata en Puno, de la década de 1920, influenciado por Encinas, se dedicó a promover la lectura, la autoformación, el respeto a la cultura, a la lengua aborigen, la poesía y la difusión de la revista *La Sierra* y el *Boletín Titicaca* (1927-1930). Esta agrupación estaba formada por Inocencio Mamani, Arturo Peralta (Gamaliel Churata), Alejandro Peralta, Emilio Armaza, Emilio Romero, Emilio Vásquez, Ezequiel Urviola, Dante Nava, quienes con la intervención de Francisco Choquehuanca Ayulo desarrollaron de 1914 a 1931 el alfabeto de las lenguas aborígenes, tomando en cuenta la ortografía de Andrés Bello y a Manuel Gonzales Prada. Pensaban que el castellano americano debía escribirse con un alfabeto diferente del empleado en el castellano europeo o español. Posteriormente, entre 1931-1940, Julio C. Tello, junto con otros intelectuales, por primera vez

presentaron el alfabeto fonético para las lenguas aborígenes. También hay que reconocer en esta línea la educación bilingüe que se practicó en Ojherani, Perú, y Warisata, Bolivia, en 1946, lo que ha continuado hasta la actualidad con la sistematización de programas bilingües, con ciertos altibajos y vacíos.

Pese a estos acontecimientos reivindicatorios, en 1935 Luis Cabrera, un filósofo miembro del gabinete ministerial, decía: “Aquí el problema consiste en hacer desaparecer los idiomas y dialectos indios y difundir el español como idioma único (...) El único medio para lograrlo consiste en enseñar el español y prohibir el uso de los idiomas de los indígenas” (López 1997, p. 58). Él pensaba que solo el castellano es el idioma de comunicación en el país; no entendía que estamos en un espacio diverso, colectivo y democrático.

En la misma línea de pensamiento, Martínez de la Torre en 1941 decía: “Ante la falta de comunidad de idioma (...) nos pronunciamos por el español (...) prescindimos del quechua, del aimara, porque desde el punto de vista lingüístico y cultural el español no admite confrontaciones con los otros dos primitivos atrasados. Comparados con los idiomas universales, el quechua y el aimara no cuentan. Pueden tener su historia, su presente. Carecen indudablemente de porvenir...” (Martínez de la Torre 1941, p. 28, López 1988, p. 281). López comenta que la idea de los tecnócratas es homogeneizar, asimilar, convertir a lo occidental y cristiano, y esto se refleja en las leyes y la educación oficial que ellos dirigen. Prejuiciosamente, sin mirar lo que nos rodea y con ignorancia de la ciencia lingüística, piensan que los conceptos modernos de la ciencia no se pueden expresar en las lenguas aborígenes.

Para salir de estos avatares, el organismo mayor, la UNESCO (1951), plantea: “Es axiomático que la lengua materna constituya el mejor medio para enseñar a un niño psicológicamente (...) el niño aprende más rápidamente a través de ella que por medio lingüístico desconocido”. La UNESCO tiene planteamientos generales pero firmes en su decisión acertada y comprobada

científicamente, como lo hizo en 1972 cuando, por encargo de este organismo, Edgar Faure presentó el informe “Aprender a hacer”, que formó uno de los cuatros pilares de la educación con base en la interculturalidad que se visualiza en Perú en proyectos como el de la educación bilingüe en 1972 (Ley General de Educación). Después se desarrollaron proyectos de educación intercultural bilingüe en 1989 y 1999; y en 2002 se dio la Ley General de Educación Bilingüe Intercultural.

Así mismo, la Ley General de Educación de 1972 tomaba en cuenta la vitalidad de las lenguas aborígenes. La Constitución Política de 1979 contempló el carácter de oficial de las lenguas aborígenes para las áreas donde se usan. Luego la Constitución Política de 1993 se ocupa en algunos artículos del uso oficial de las lenguas indígenas. La Ley General de Educación de 1982 contempla el valor, el respeto y el desarrollo de las lenguas aborígenes; incluso desde 1985 hay alfabetos ya oficiales en estas lenguas; y poco a poco todas las lenguas del país tendrán alfabeto. Por último, la Ley General de Educación de 2003 fomenta la valoración, la enseñanza, el respeto a la identidad. Como Derechos Consuetudinarios y Derechos Naturales tenemos: 1) el Convenio N°. 169 de la OIT, de 1991, sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1993, 1994 y 1995); 2) la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos proclamada en Barcelona el 6 de junio de 1996; 3) la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007; 4) la Ley N°. 29735 de 2011, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias, respaldada con su decreto supremo N°. 004-2016-MC; 5) Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas en 2016 (en el siglo XIX se dio una Declaración Americana en versión trilingüe castellano, quechua, aimara, que contempla la libertad económica y social de los americanos).

Un hecho digno de mencionar es que la investigación en las lenguas ha llevado a un mejor entendimiento de la ecología,

lo que coincide con reflexiones como esta: “La adversidad geográfica se convirtió, entonces, en diversidad cultural” (Torero 2002, p. 38) y también: “La diversidad cultural trae la diversidad lingüística” (ibidem). En la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1996, el artículo 7 dice: “Todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y describir la realidad, por tanto, tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo”; además, en el artículo 30 se lee: “La lengua y la cultura de cada comunidad lingüística deben ser objeto de estudio y de investigación a nivel universitario”. Nosotros pensamos que América es diversa y las políticas tienen que ser diversas, interculturales; para evitar impedimentos sociales e injusticias, no podemos pensar en la homogeneización. Asimilando estas percepciones sociales y académicas, la Ley Universitaria N°. 30220, publicada el 9 de julio de 2014, refleja un entendimiento de las reivindicaciones y así, en el artículo 40, dice: “La enseñanza de un idioma extranjero, de preferencia inglés, o la enseñanza de una lengua nativa, de preferencia quechua o aimara es obligatoria en los estudios de pregrado”. En el artículo 45.1 leemos: “El grado de Bachiller requiere haber aprobado los estudios de pregrado, así como la aprobación de un trabajo de investigación en la especialidad (...) y el dominio de un idioma extranjero o lengua nativa”. En el artículo 45.5 y en el 43.3 se establece como requisito para obtener postgrados (maestría o doctorado) el conocimiento de dos lenguas extranjeras, una de las cuales puede sustituirse por una lengua nativa. Así, esta ley abre las puertas a los investigadores para experimentar la otredad de la que antes solo eran actores pasivos u observadores en lo tocante a la cultura o a la lengua, donde el análisis del discurso será una herramienta desenmascaradora o identificadora de otras prácticas discursivas, un camino para su transformación, lo que nos permitirá relacionar las estructuras del lenguaje con las estructuras sociales. Se posibilitará la comprensión de lo

social desde el análisis y la interpretación del discurso; como decía Foucault: “todo discurso es práctica social”.

En estas circunstancias, el análisis del discurso da luces sobre el desarrollo discursivo de actores antagónicos —seguidores y reivindicadores— frente al abuso de poder, la discriminación, la injusticia social en la solidaridad con grupos marginados y el lenguaje que refleja el estado del arte cronológico contextualizado como parte de la experiencia del mundo y del ambiente, como experiencia superada o por superar. Colorado (2010, p. 583) afirma que el análisis discursivo “estudia los problemas sociales a través del lenguaje pero también a través de muchas disciplinas”.

3. Conclusiones

Los inmigrantes europeos ilegales, que llegaron para invadir y colonizar, y sus descendientes no comprendían que América es diversa en lengua, raza, cultura, ecología y clima, y pensaban que debía ser homogénea como Europa, una entelequia muy conveniente para sus propósitos de dominación.

La discusión se da entonces entre castellanización o cultivo de las lenguas nativas, o entre partidarios de extender el español y defensores de las lenguas indígenas. Esta era una situación de controversia que, según los momentos o coyunturas en que se vivía, llevaba a políticas de imposición lingüística total o de adaptaciones, dependiendo de contextos rurales o urbanos o de cierta limitada tolerancia, como en las zonas rurales, en el campo. Según Mannheim (1987), había dos posiciones: “liberal o asimilación suave” e “hispanista o asimilación dura” que en época borbónica tuvo la supremacía; en república fue igual, la primera (“liberal o asimilación suave”) fue promovida por educadores y científicos sociales tanto nacionales como extranjeros, pero nunca hubo apoyo claro y decisivo de las autoridades políticas.

En su totalidad, estas posiciones son el reflejo ideológico de un juego de fuerzas sociales a través de las cuales —según el pensar de Arguedas— el Perú se ha convertido en una nación acorralada (Mannheim 1998, pp. 34-35).

Tomando como referencia la ecología, que nos muestra y ayuda a interpretar múltiples expresiones de la naturaleza, social y culturalmente se mantendrá también una diversidad, pues la homogeneización que planteaban los extremistas sociales y académicos y los extremistas políticos (como los comunistas) nunca será aceptada ni triunfará. Estos negativos actores sociales intentaron acabar con las lenguas, las culturas y las personas desatando así un glotocidio, etnocidio y genocidio; pero fracasaron, no lograron su objetivo, porque en ese hipotético caso, el Perú sería solo una región homogénea, que comprendería la costa y la zona urbana, y estaríamos ignorando la selva, la sierra, las zonas rurales, con sus diversas costumbres y prácticas y la riqueza natural que en ellas está presente.

Referencias bibliográficas

- Bouysse-Cassagne, T. (1987). *La identidad aimara: aproximación histórica (siglo XV, siglo XVI)*. La Paz: Hisbol-IFEA.
- Colorado, C. (2010). Una mirada al análisis crítico al discurso. *Discurso y Sociedad*. Vol. 4, pp. 579-596. www.disoc.org
- De la Puente García, M. (2002). El análisis crítico del discurso: Una nueva perspectiva. *Contextos XIX-XX*, 37, pp. 407-414. León, España.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Gimeno Gómez, A. (1966). La aculturación y el problema del idioma en los siglos XVI y XVII. En *Actas de XXXVI Congreso Internacional de Americanistas*. Sevilla. Pp. 303-317.
- Ginés De Sepúlveda, J. [1550] (1941). *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: FCEM.
- Huayhua Pari, Felipe. (2013). Vitalidad de la lengua aimara. *Lengua y Sociedad*, 13. Lima: CILA, pp. 25-40.

- Iñíguez Rueda, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: Variedades, tradiciones y prácticas. En *Análisis del Discurso*. Barcelona: Universidad de Catalunya, pp. 83-124.
- Lastra, Y. (1997). *Sociolingüística para hispanoamericanos, una introducción*. México: Colegio de México.
- Lodares, Juan. (2004). Lenguas y catolicismo en la América virreinal. En *Lenguas vivas en América Latina*. Madrid: UAM, ICCI
- López, L. E. (1988). La escuela en Puno y el problema de la lengua. En *Pesquisas*. López (editor). Lima: CONCYTEC, pp. 265-232.
- . (1997). La eficacia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En *Multilingüismo*. Julio Calvo y Juan C. Godenzzi (compiladores). Cuzco: CBC, pp. 53-97.
- Mannheim, B. (1989). La memoria, el olvido en la política lingüística colonial. *Lexis*, Vol. XIII-1, pp. 13-46
- Martínez de la Torre, R. (1941). El Perú: ¿Una nación? *Unanchiri*, 2, 10, pp. 28-36.
- Miranda, L. (2012). *La Glotopolítica en el Perú Colonial*. Lima: UNESCO.
- Montero, C. (comp.). (1990). *La escuela rural, variaciones sobre un tema*. Lima: FAO.
- Ridruejo, E. (1997). Bilingüismo procesos de transferencia gramatical en la América hispana. En Julio Calvo, J. C. Godenzzi (compiladores) *Multilingüismo y Educación Bilingüe en América y España*. Cuzco: CBC.
- Rosenblat, A. (1963). *El conquistador y su lengua*. Caracas-Venezuela.
- Tamayo Herrera, J. (1982). *Historia Social e Indigenismo en el Altiplano*. Lima: Ediciones treintatrés.
- Ugarte Chamorro, M. (1961). Lucha entorno a la oficialización del castellano en el Perú. En *SPHINX*. 14, pp. 101-125.
- Van Dijk, T. (1994). Discurso, poder y cognición social. Conferencias del autor. *Cuadernos II*.