

n.º 24

TINKUY

Boletín de Investigación y Debate



Tinkuy

Boletín de Investigación y Debate

n.º 24

Enero-Julio 2020

ISSN 1913-0481

Département de littératures et de langues du monde
Faculté des arts et de sciences
Université de Montréal

Correo electrónico: revista.tinkuy@gmail.com
https://llm.umontreal.ca/recherche/publications.html

Fundador

Juan Carlos Godenzzi

Director

Luis Fernando Rubio

Coordinador de redacción

Óscar Yesid Zabala Sandoval

Consejo consultivo (Université de Montréal)

Anahí Alba de la Fuente
Ana Belén Martín Sevillano
Olga Nedvyga
Enrique Pato

Coordinador del número

Luis Fernando Rubio

Diseño y edición editorial

Sandra Carolina Barbosa Luna

Comité Editorial

Daphné Morin
Juan Carlos Godenzzi
Luis Fernando Rubio
Óscar Yesid Zabala Sandoval
Ruben Arturo Pérez

Corrección de estilo

Daphné Morin
Juan Carlos Godenzzi
Luis Fernando Rubio
Óscar Yesid Zabala Sandoval
Rubén Arturo Pérez

Traducción

Daphné Morin

*El contenido de esta revista cuenta con una licencia de Creative Commons de “reconocimiento, no comercial”,
Internacional 4.0 que puede consultarse en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>*





Boletín de Investigación y Debate

n.º 24
Enero-Julio 2020

Editorial *Éditorial* *Editorial*

Fundada en 2005, la revista Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate cuenta con 23 números publicados. Por diversas razones, dejó de aparecer los últimos cinco años. Las condiciones han cambiado y, a partir de 2020, la revista será relanzada. En lo inmediato, el presente número, correspondiente a enero - julio 2020, da el primer paso con un equipo editorial renovado; y, a partir del número 25, se iniciará una nueva etapa, contando con un comité asesor internacional de primera línea, y buscando alcanzar estándares más rigurosos en vistas a reactualizar su indexación.

El espíritu de la revista es el mismo: contribuir a la difusión de la investigación y del debate científico en torno de realidades diversas, muchas veces conflictivas, y desde perspectivas múltiples y abiertas al diálogo. El nombre de la revista da la pauta, pues la palabra quechua tinkuy significa encuentro de elementos opuestos. En ese sentido, las tensiones y conflictos que separan y producen violencia encuentran un principio de solución en el intercambio, no siempre armonioso, pero que tiende a restablecer la reciprocidad y la complementariedad.

Montreal, julio de 2020

Juan C. Godenzzi

Fundador

Universidad de Montreal

Contenido *Contenu Contents*

Artículos *Articles Articles*

12 Análisis de un caso de contacto entre el criollo limonense de Costa Rica y el español desde una perspectiva ecológica

Analyse d'un cas de contact entre le criollo limonense du Costa Rica et l'espagnol depuis une perspective écologique

Analysis of a case of contact between Costa Rican criollo limonense and Spanish from an ecological perspective

ANA LAURA PAGLIARO

Universidad Nacional de la Plata

24 Uso del par preposicional *por / para* en estudiantes de ELE francófonos

*Utilisation du couple de prépositions *por / para* chez des étudiants d'ELE francophones*

*Use of the prepositional pair *por / para* by French-speaking students of Spanish as a foreign language*

CÉSAR MALOOF

Universidad de Montreal

47 Analyse sociosémiotique d'un panneau de signalisation comme tactique de détournement social

Análisis sociosemiótico de una señal de tránsito como táctica de desviación social

Sociosemiotic analysis of a road sign as a social deviation tactic

ELPIDIA MARÍA HERNÁNDEZ

Universidad del Atlántico

JIMMY SPENCER ROA BERNAL

Universidad de Quebec en Montreal

62 “Dispositivos” de las políticas culturales en las prácticas musicales andinas

« Dispositifs » des politiques culturelles dans les pratiques musicales andines

Politic cultural « devices » in Andean musical practices

AURÉLIE BOUTANT

Universidad de Montreal

75 El lugar de la producción literaria indígena en la historiografía de la literatura hispanoamericana: problemas y posibilidades

La place de la production littéraire autochtone dans l'historiographie de la littérature hispano-américaine : problèmes et possibilités

Inclusion of Indigenous works in the historiography of Hispano-American literature: problems and possibilities

ÓSCAR YESID ZABALA SANDOVAL

Universidad de Montreal

Ensayos *Essais Essays*

92 Reflexiones sobre dos proyectos etnoeducativos entre afrodescendientes del pacífico colombiano y grupos indígenas de la Amazonía

Réflexions sur deux projets ethno-éducatifs entre des afrodescendants du Pacifique colombien et des groupes autochtones de l'Amazonie

Reflections on two ethnoeducational projects between Afro-descendants of the Colombian Pacific and Indigenous groups of the Amazon

DAVID ARIAS MARÍN

Universidad de Montreal

110 Racismo y marginación indígena en las políticas educativas de México

Racisme et marginalisation autochtone dans les politiques éducatives du Mexique

Indigenous racism and marginalization in the educational politics of Mexico

RUBÉN PÉREZ

Universidad de Montreal

Reseña *Compte rendu* Review

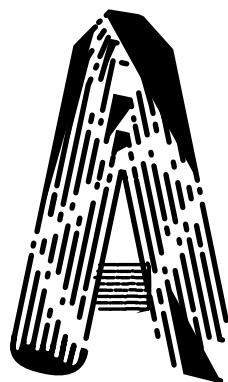
126 La narrativa elusiva de Sergio Chejfec

La narrative évasive de Sergio Chejfec

The elusive narrative of Sergio Chejfec

LOUISE GAGNON

Universidad de Montreal



Artículos
Articles
Articles

Análisis de un caso de contacto entre el criollo limonense de Costa Rica y el español desde una perspectiva ecológica

Ana Laura Pagliaro

ana.pagliaro92@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen

El presente artículo se plantea abordar el análisis de una entrevista a una poetisa hablante nativa de criollo limonense, Marcia Reid Chambers, mediante una perspectiva sociolingüística enmarcada en la aproximación *ecológica* de las interacciones urbanas propuesta por Godenzzi y en la teoría de la motilidad planteada por Kaufmann, Bergman y Joye. Se procederá al análisis de determinados fenómenos lingüísticos de la consultante en simultáneo con el análisis de su motilidad, a fin de esbozar correspondencias que sugieran la posible causalidad de las formas observadas de su idiolecto.

Palabras clave: sociolingüística, criollo limonense, contacto lingüístico, interacciones urbanas, motilidad.

Cómo citar (MLA): Pagliaro, Ana L. “Análisis de un caso de contacto entre el criollo limonense de Costa Rica y el español desde una perspectiva ecológica”. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n.º 24, 2020, págs.12 - 23.

ISSN 1913-0481



Résumé

Cet article cherche à présenter l'analyse d'un entretien avec la poétesse Marcia Reid Chambers, locutrice native du créole de la région costaricienne de Limón. Les perspectives sociolinguistiques dont on tiendra compte sont l'approche écologique de l'interaction urbaine (Godenzzi) et la théorie de la *motility* (Kaufmann, Bergman et Joye). Certains phénomènes linguistiques observés chez l'interviewée seront analysés de pair avec sa *motility*, ce qui permettra d'établir des correspondances qui puissent suggérer une possible causalité des formes observées dans son idiolecte.

Mots clés: sociolinguistique, créole limonense, contact linguistique, interaction urbaine, *motility*.

Abstract

This article analyses an interview conducted with poet Marcia Reid Chambers, a native speaker of Costa Rican Limón creole, taking into account two main sociolinguistic perspectives: Godenzzi's ecological approach of urban interaction, and Kaufmann, Bergman and Joy's theory on *motility*. An analysis of the linguistic phenomena observed in the subject's discourse, combined with the study of her *motility*, will allow us to establish connections providing possible explanations for the forms observed in her idiolect.

Keywords: sociolinguistics, limón creole, linguistic contact, urban interaction, motility.

1. Introducción

A través de la puesta en diálogo de varias teorías, este artículo se plantea elaborar algunas hipótesis sobre los factores influyentes en el idiolecto de una hablante de criollo limonense, Marcia Reid Chambers, en el marco de una entrevista televisada con fines culturales. Este trabajo es, por ende, de carácter cualitativo. Nuestro marco teórico comprenderá una perspectiva ecológica y espacial trazada por Godenzzi y puesta en diálogo con el concepto de motilidad planteado por Kaufmann, Bergman y Joye, como veremos más adelante. Nos serviremos de los aportes de Herzfeld (2002, 2007, 2016) sobre la lengua criolla de Limón desde una perspectiva sociolingüística en algunos de sus numerosos y exhaustivos trabajos sobre esta lengua y su contacto con el español, junto con algunos aportes de Aguilar-Sánchez, y Pizarro y Cordero. El concepto de *translanguaging* (García y Otheguy) será contemplado en nuestro análisis también, en función de la evidente pertinencia que tiene para nosotros en el análisis de una situación de bilingüismo y contacto.

2. Mekaytelyuw

El idioma hablado por la comunidad afrodescendiente de Puerto Limón, Costa Rica, fue considerado durante mucho tiempo, como comenta Reid Chambers (en adelante RC), un “inglés mal hablado” (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón”). Sin embargo, y gracias a la investigación de la lingüista Anita Herzfeld, la lengua ha ganado el reconocimiento de la población general de Costa Rica como criollo limonense (en adelante CL) o Mekaytelyuw; en palabras de Herzfeld:

Un criollo se diferencia de los otros idiomas en tanto que se da en un continuo lingüístico que va de un extremo, llamado basilecto, al polo opuesto, llamado acrolecto. En el caso del criollo limonense, el basilecto es una combinación de gramática africana y de vocabulario inglés, y el acrolecto consiste, en su mayor parte, de las características del inglés limonense estándar en lo que se refiere al vocabulario y gramática. En el medio del continuo está el mesolecto, con características de ambos extremos. (“Lengua e identidad en una situación de contacto” 129).

La historia de la lengua se remonta a una inmigración procedente de Jamaica durante el siglo XIX aunque, por supuesto, la trayectoria migrante de la población que lo habla data de los años de la colonia: el transporte de esclavos a América para el trabajo, el proceso de mestizaje, los movimientos de poblaciones esclavas a cónclaves de riqueza para su explotación, etc. En la segunda trayectoria migratoria de esta población, entonces, es cuando este criollo comienza a existir, evolucionando del criollo jamaquino para convertirse en criollo limonense:

Cuando los trabajadores ferrocarrileros y más tarde los peones de plantaciones llegaron a Costa Rica empleados por la United Fruit Co. a fines del siglo XIX, trajeron consigo su “idioma inmigrante”, el criollo jamaquino. Con el pasar del tiempo, esta gente decidió permanecer en la provincia de Limón y adoptar la ciudadanía costarricense; paralelamente, su criollo jamaquino evolucionó hasta convertirse en lo que es hoy el criollo limonense que sus hablantes llaman /mekaytelyuw/ o /mekatelyuw/ (“Lengua e identidad en una situación de contacto” 129).

El trasfondo migrante de esta lengua, junto con su asociación étnica y social, devinieron en su caracterización como *inferior* frente al inglés que se enseñaba en las escuelas patrocinadas por la United Fruit Company, de flagrante carácter imperialista (“Lengua e identidad en una situación de contacto” 15). Como se observa en la entrevista a RC (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón”), el prejuicio pervivió para caracterizar al CL como un *bad English* durante el siglo XX.

3. Marcia Reid Chambers: su historia y características lingüísticas

3.1 Historia personal

RC es una poetisa costarricense que pertenece, según Meza, al grupo de poetisas afrodescendientes de la costa Caribe, en cuya obra “confluyen en la afirmación de que la Autonomía representa su Utopía de mujeres comprometidas con el desarrollo de la realidad sociocultural de la costa Caribe” (1). Esta categorización comprende poetisas de diversos estados americanos del Caribe, que nacieron entre los años 1930 y la segunda mitad del siglo XX, cuya presencia comenzó a visibilizarse a partir de las últimas décadas del mismo siglo (Meza 4). Las características de este grupo podrían resumirse en el siguiente párrafo:

Las temáticas se refieren a la recuperación de una memoria y de una historia propia, a la conservación de las tradiciones culturales, la reafirmación de la identidad étnica y el papel que las mujeres desarrollan en la preservación y reproducción de la cultura. En su mayoría, la escritura es un discurso híbrido que recupera el hablar cotidiano que incorpora palabras en inglés, *creole* y/o español. (Meza 1-2).

A su vez, Meza (5) explica que esta tradición poética se originó en Costa Rica y que su referente originario es la poetisa Eulalia Bernard (nacida en 1935). Por su parte, RC, quien nace en 1950, RC pertenece, entonces, a una generación más joven (cuya importancia, además, está dada por el hecho de haber nacido particularmente luego de 1948, hecho que será de vital importancia para nuestra hipótesis).

De acuerdo a su propio testimonio, RC se autoidentifica como limonense y afrodescendiente, así como hablante nativa de CL a pesar de que, en su relato, existe cierta ambivalencia respecto de cuándo comenzó a utilizar el CL: “cuando yo tenía cinco años yo no hablaba inglés, porque yo estuve en Cartago. Me enfermé y me mandaron a Cartago. Luego, cuando yo regresé a Limón, yo tuve que aprender, de nuevo, a hablar” (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón” 00:12:00- 5). Aquí encontramos cierta ambigüedad en su relato, ya que ella misma establece más adelante que ese inglés era su lengua materna y la lengua de su familia (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón” 00:12:52), la que, antes, dijo tener que volver a aprender (esto implica que hubo un primer aprendizaje en su primera infancia, antes de enfermarse). Utilizando el criterio de Herzfeld,¹ en este trabajo, se decide tomar a RC como una persona nacida en Puerto Limón que, si bien migró en cierto momento prematuro de su vida, volvió antes de cumplir los seis años; de modo que presumimos que interiorizó su lengua antes de esa edad. Esta división puede plantear incertidumbres: el trabajo de Herzfeld (*Mekaytelyuw*) reconoce la gran frecuencia de movilidad de los limonenses, pero no menciona un caso excepcional como el de RC, quien fue criada por hablantes nativos de CL, nació en Puerto Limón y viajó antes de cumplir los seis años –presuntamente con miembros de la familia que, por ende, también hablaban CL –, aunque regresó a Puerto Limón a los cinco. Sin embargo, el hecho de que la edad en la que entró en contacto e interiorizó la lengua fue antes de los 6 años, sumado a que quienes la criaron eran hablantes nativos del CL, respaldan nuestra decisión de tomarla como hablante nativa de CL, nacida en Puerto Limón.

1 “Se trazó una línea divisoria arbitraria a los seis años de edad para considerar a la gente que nació fuera de Limón, ya que para esa época los niños ya han interiorizado su lengua”, explica la autora (*Mekaytelyuw* 100).

Tomando en cuenta las variables más importantes para Herzfeld, el estatus económico y la educación (*Mekaytelyuw* 96), podemos establecer que el caso de RC es el de una persona que, si bien puede no haber nacido en una familia de un sector social medio,² logró un nivel educativo que la incluiría en ese estrato socioeconómico. Esta consideración resulta muy importante debido a las implicancias que ello tendrá en el modo en que percibe su lengua y sus características lingüísticas. Respecto de la educación, Herzfeld señala:

El nivel educacional es generalmente un indicador confiable de las características logradas (*achieved status characteristics*). Se apuntan solo dos categorías aquí: (1) Escuela primaria completa (seis años) o menos, y (2) Alguna educación posterior a la escuela primaria. Generalmente, la gente que ha completado menos de seis años en la escuela primaria entra en la categoría de ingresos bajos, y aquellos que tienen un nivel un poco más alto de educación, pertenecen a la Clase II. (*Mekaytelyuw* 99).

La situación aparentemente singular de la educación formal de RC puede explicarse debido a un fenómeno que comenzó en la primera mitad del siglo XX, cuyo mayor exponente fue el surgimiento de la UNIA (Asociación Universal del Mejoramiento del Negro, por sus siglas en inglés). En particular, en Limón, la asociación tuvo mucha trascendencia, que se visibilizó en un edificio en particular: el Black Star Line. De acuerdo con el Semanario Universidad:

El edificio fue construido en 1922 para servir de sede al capítulo 300 de la Asociación Universal del Mejoramiento del Negro (UNIA, por sus siglas en inglés), movimiento fundado y liderado por Marcus Garvey que llegó a tener más de 5 millones de seguidores en el mundo.

El inmueble sirvió de hogar de los sueños de la comunidad negra, sueños de justicia e igualdad social y económica, por lo que fue también casa de la línea naviera *Black Star Line*, que pretendía hacer competencia a las blanquísimas compañías de vapores de principios del siglo XX, con el fin de dar mejores opciones laborales y económicas a los negros del mundo.

Delroy Barton, historiador y divulgador cultural, opinó que “la palabra que se usa para describir ese edificio, el Black’s, es todo un concepto histórico en una sola palabra, pues remite a la ideología de Garvey, quien defendía que para tener visibilidad y autonomía en el desarrollo de una cultura hay que tener progreso económico y político”.

En las palabras de RC:

Nosotros vivimos bajo el Black’s, con mucho orgullo [...]. Me gradué, gracias a Dios, en el Black Star Line, estaba de profesor Mr. Benjamin... se me va el apellido en este mom... Cunningham, Cunningham, Mr. Cunningham. Ehh, ahí todos hacían de todo, tanto que nos daban inglés como *shorthand*, como también eh... tocábamos el piano, teníamos que ocuparnos. Ehh, después fui a la eh... escuela adventista [...] porque nosotros lo que teníamos que hacer era no perder el tiempo, nosotros teníamos que estar haciendo algo; entonces en cada lugar donde uno iba, ya sea que nos enseñaran a bordar o escribir a máquina... se hablaba el inglés. (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón” 00:14:01- 3; 00:16:44- 17:30)

De este modo, es posible justificar el motivo por el cual RC pudo acceder a estudios secundarios, a pesar de pertenecer a un sector menos favorecido de la sociedad, hecho que significó para la poetisa una posibilidad de ascenso social que se concretó más adelante. De esta manera, podríamos explicar su postura frente a su lengua madre en la constitución de su identidad como mujer afrodescendiente. Herzfeld indica:

² Establecido a partir de sus expresiones: “me gradué gracias a Dios” y “Nosotros vivimos bajo el Black’s, con mucho orgullo” (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón” 00:16:44, 00:14:01- 3).

En cuanto a las actitudes personales de los hablantes respecto de su lengua materna, Simms concluye que en términos generales es positiva, excepto entre aquellos de escasa educación o bajo nivel socioeconómico, que todavía lo siguen considerando “un mal inglés”. [...] Mi propia experiencia en Limón es un tanto diferente. [...] Solo aquellos que están seguros de su identidad no lo rechazan; entre ellos se cuenta[n] [...] los de clase media que están orgullosos de su negritud (*Mekaytelyuw* 386, 388).

1.2. Fenómenos lingüísticos: el idiolecto de Reid Chambers

En la entrevista, observamos la aparición de ciertos fenómenos lingüísticos, que caracterizaremos en este listado con la terminología de la gramática tradicional, que considera a los idiomas como compartimentos estancos y separados entre sí.³ El orden de los fenómenos va de mayor a menor frecuencia de ocurrencia:

- i. Utilización de vocablos y discurso en inglés o criollo limonense
- ii. Uso de expresión característica (*gud ivnin*)
- iii. Repetición del adverbio ‘perfectamente’
- iv. Falta de concordancia entre el determinante y el sustantivo
- v. Falta de concordancia entre verbo y sujeto

Herzfeld explica las características de los hablantes bilingües en Limón diciendo:

En la típica situación en que un individuo está expuesto a dos sistemas diferentes de lengua y cultura, los lingüistas y los antropólogos identifican un proceso de aprendizaje psicológico de bilingüismo y aculturación. Consideran que los cambios que se producen en el individuo como resultado de ese proceso son la interferencia lingüística y el préstamo cultural, respectivamente. De allí que cuando las personas bilingües o multilingües conversan informalmente, lo más probable es que alternen los idiomas que hablan constantemente (*Mekaytelyuw* 383)

Sin embargo, lo interesante es considerar que esta entrevista, entre una poetisa y una académica de una universidad prestigiosa de Costa Rica, que, además, está siendo televisada, no es bajo ningún concepto una conversación informal. Por lo tanto, consideramos importante esbozar hipótesis respecto de los posibles motivos detrás de estos fenómenos.

3. En busca de correspondencias

A pesar de que RC goza de prestigio en Costa Rica y es convocada a participar en eventos llevados a cabo otros lugares de su país (donde la lengua que se utiliza para eventos académicos, literarios o culturales es el español), continúa manifestando, en su idiolecto, rasgos que son típicos del habla en Limón, según Zuñiga:

En la situación limonense, si lo que se va a hablar es el español, la mayoría de las reglas que se apropian del inglés son las fonológicas y morfo-sintácticas, y también algunos vocablos; el dialecto del español que se habla en Limón muestra una evidente transferencia de rasgos fonológicos del CL, particularmente en el uso de la /r/ [...]. En cuanto a la morfo-sintaxis, el pasaje de una lengua de género natural, como es el CL al español, fomenta la falta de concordancia entre los sustantivos y los determinantes; [...]. Lo mismo ocurre con la concordancia entre los pronombres personales y los verbos, y en general, con las conjugaciones de los verbos [...]. Y en cuanto al léxico, aunque son pocas las palabras inglesas que se intercalan cuando la gente habla español, los anglicismos son abundantes (cit. en *Mekaytelyuw* 356 -357)

³ A pesar de que en este trabajo se abordan hipótesis diversas, se partió de una base de gramática tradicional para argumentar (o cuestionar) algunos presupuestos y, también, para partir de una base común convencional.

De este modo, observando el aparente buen acceso que RC tiene a otras movi­lidades (hablar el español sin mostrar rasgos del dialecto limonense), debido a que conoce la variedad más prestigiosa del español, entendemos que debe existir otro motivo detrás del hecho de que su idiolecto esté más cerca del dialecto limonense que del español estándar en esta entrevista. Esto nos motiva a intentar buscar la causalidad de sus decisiones en términos lingüísticos.

Ahora bien, considerando todo lo dicho, podemos entender que los fenómenos lingüísticos (i), (ii), (iv) y (v) hallados en el discurso de RC se condigan con las características propias de un hablante nativo de CL que aprendió el español para comunicarse con funcionarios del gobierno, maestros en la escuela de español, etc. Y, también, podemos atribuir esa “lealtad” al idioma y su origen con un fenómeno global, en palabras de Herzfeld:

Considerando la “globalización” de las culturas, muy bien puede suceder que el fervor con que se defiende la propia identidad se estimule aún más que lo “normal”, en lugar de desaparecer. En estas condiciones, puede producirse un “renacimiento” del idioma, que se manifiesta en un esfuerzo por revitalizar y reorientar la identidad del grupo a través de una nueva lealtad al mismo. (“Lengua e identidad en una situación de contacto” 132).

Desde este lugar de lealtad hacia sí mismo y lo propio, se establecen límites entre las lenguas; sin embargo, estos límites se vuelven borrosos si se toman en cuenta otras líneas teóricas. Como se anticipó en el apartado anterior, se ha explicado el proceso de inserción de elementos lingüísticos del criollo y del inglés estándar en el discurso en español de RC mediante las nociones de *préstamo*, *aculturación* e *interferencia*; sin embargo, otra perspectiva teórica nos resulta pertinente para comprender esta decisión. Teniendo en cuenta la teoría del *translanguaging* (García y Otheguy), podemos considerar que, en realidad, RC está empleando con libertad su repertorio lingüístico, entendido como un sistema lingüístico único (con elementos fonológicos, léxicos, gramaticales, etc.), cuyo uso y construcción dependen de las distintas interacciones sociales establecidas, y de su entendimiento dependerá el uso de un lenguaje denominado o de otro (García y Otheguy 25). En este caso, los lenguajes denominados serán el inglés estándar, criollo limonense o español.

Por lo tanto, podemos proponer que es el conocimiento extralingüístico de la pertinencia del inglés o del criollo limonense lo que permite que RC se exprese también en estos idiomas denominados. La hablante hace uso de todo su repertorio lingüístico porque considera que su interlocutor es lo suficientemente competente como para captar ese mensaje, por ende, se siente libre de utilizar su repertorio no solo para dar ejemplos, sino también para incluir léxico al enumerar en español: “ahí todos hacían de todo, tanto que nos daban inglés como shorthand, como también eh... tocábamos el piano, teníamos que ocuparnos” (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón” 00:17:01- 8). Esta concepción podría también dar explicación a la respuesta enfática de RC en el siguiente pasaje:

Entrevistadora: ¿Y no había esa tensión entre ese inglés, el estándar que le estaban enseñando, y esa lengua materna, el inglés que se vivía en las casas también?

RC: Para nada, para nada. Se entendía perfectamente. Se entendía perfectamente. (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón” 00:17:30- 41)

Para la hablante, el continuo lingüístico no genera una confusión en su mente, sino que entiende, en la situación comunicativa planteada, que el uso de algunos rasgos lingüísticos particulares (de la lengua denominada *inglés estándar*) es lo esperado, ya que es el idioma que manejaban sus maestros y, probablemente,

el idioma deseado en ese contexto. A RC no le resulta intrusivo, dado que ambos idiomas están dentro de su repertorio lingüístico, del cual se seleccionan los elementos de acuerdo con el entendimiento sociocultural de la situación comunicativa, la cual requiere el uso de unos u otros (García y Otheguy 25).

Con esto en mente, el significado de la explicación de por qué y cuándo se utilizan determinadas frases y no otras (unas en criollo limonense y otras en inglés) es muy interesante: RC explica por qué necesita seleccionar determinados elementos y qué representan para ella. Respecto del uso de *gud ivnin*, como plantean Pizarro y Cordero, podemos establecer aquí la presencia de una frase típica de la comunidad de hablantes de CL, utilizada en el seno familiar, y muy arraigada en la identidad de los hablantes (107). En el ejemplo de RC, la frase se presenta en el contexto de la reproducción de una situación puntual, una niña yendo a la casa de su madre o de su tía:

Reid Chambers: - Lógico que cuando usted -como lógica, ¿verdad?- que usted llega, yo llego donde mis tías eh... yo no llego diciéndole *Good evening* porque estoy entrando, entonces yo digo *guv ivnin mader diar haw are you?* (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón” 00:17:44- 58)

En este caso, y retomando la idea de repertorio lingüístico como entidad plural, rica y única, RC toma ejemplos del inglés estándar y del CL para establecer una comparación. En su mente, es evidente la diferencia entre ambas formas: una es formal, distante; la otra cálida, amena, cariñosa. De hecho, la consultante no esconde la absoluta obviedad que para ella se plantea, como se percibe en el fragmento anterior, ‘lógico que cuando usted –como lógica, ¿verdad?’. Es la riqueza de su repertorio la que le permite establecer estas diferencias que, para otros hablantes de inglés que no hablan CL, pueden pasar desapercibidas. Pero aquí no vemos una ‘confusión’, sino la ganancia semántica de una expresión que nace ante un vacío lingüístico que la comunidad afrodescendiente de Limón percibió y reparó.

Si retomamos el *translanguaging* como marco teórico, también podemos entender la aparente falta de concordancia entre determinante/intensificador y sustantivo (‘*Muchos* variantes de hablar’, ‘*todos* los distintas nacionalidades’) y entre verbo y sujeto (‘*A mí* me ha sucedido *cosas muy bonitas*’). Si establecemos al CL como lengua madre de la hablante, entonces podemos ver la utilización de una sintaxis de CL en su lengua segunda, el español. En este caso, la hablante refleja la falta de necesidad de concordar el género y el número en estas combinaciones, ya que su lengua madre no establece estas concordancias de este modo (“Lengua e identidad en una situación de contacto” 173- 175).

Hasta aquí los cuatro fenómenos se pueden entender en una dinámica bilingüe de uso libre del repertorio lingüístico de la consultante, que se extiende o repliega en función de la situación comunicativa que se le presente. Sin embargo, queda un fenómeno lingüístico que no podemos intentar justificar solo mediante el cotejo con estudios del CL y sus hablantes, sino que entendemos que debemos analizar como parte del idiolecto de RC: la repetición del adverbio de modo ‘perfectamente’. Es interesante observar que la hablante hará uso del adverbio siempre que tenga que establecer (con énfasis) la inteligibilidad del CL (incluso, los idiolectos o las distintas formas del continuo lingüístico del CL) entre miembros de la comunidad, pero también entre hablantes del CL y hablantes del inglés estándar.

Ejemplos:

- (1) Reid Chambers: -[...] *Dura cabeza* jamás se va a decir.

Entrevistadora: -Pero se entendían

R.C.: -Pero se entendía **perfectamente** y nos comunicábamos de esa manera. (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón” 00:13:52- 59)

- (2) Entrevistadora: -¿Y no había esa tensión entre ese inglés, el estándar que le estaban enseñando y esa lengua materna, el inglés que se vivía en las casas?

R.C. (superponiéndose a las últimas palabras de la entrevistadora): Para nada, para nada, se entendía **perfectamente**. Se entendía **perfectamente**. Lógico que cuando usted -cómo lógica, ¿verdad?- que usted llega, yo llego donde mis tías eh... yo no llego diciéndole *Good evening* porque estoy entrando, entonces yo digo *guv ivinin mader diar haw are you?* [...] Pero ya después de que estamos ahí ya comenzamos a hablar normalmente. [...] Entonces era normal, nos entendíamos **perfectamente**. (“Identidades 20: Lengua criolla de Limón” 00:17:28-18:20)

De este modo, podemos establecer que este último fenómeno lingüístico es una evidencia clara del sentir de la hablante frente a su lengua, que se hace extensivo a su sentir respecto de su comunidad, de su familia, de su hogar. Si bien consideramos que esta actitud es evidente, y que este fenómeno es probablemente un ejemplo de su idiolecto, la actitud de la hablante puede ser estudiada desde la perspectiva de Herzfeld:

El comportamiento lingüístico del criollo, así como los otros marcadores de identidad, han transformado esta dramática situación social [de tratamiento humillante y brutal durante la colonia, y de racismo después] en una concepción positiva de la identidad. Esta actitud, aunque en apariencia pareciera ir contra todos los instintos, está basada en un prestigio encubierto de solidaridad compartida, un vínculo que viene también de la percepción del propio ser y de los otros miembros del grupo, como parte de la identidad negra (*negritude*), en oposición a los “otros”, a todos los demás (“Lengua e identidad en una situación de contacto” 132).

La perspectiva ecológica se plantea como un abordaje de los fenómenos lingüísticos que presta atención a características lingüísticas particulares (mezcla, variación y estabilidad) y a sus interdependencias con determinadas características urbanas (densidad, diversidad y movilidad), de modo que la descripción de dichas conexiones permita la comprensión de la manera en que el lenguaje organiza su estructura sistémica y los modos en que esta estructura es partícipe en las dinámicas urbanas (Godenzzi 110). Una característica lingüística puede contribuir a la categorización (y, en ocasiones, consecuente discriminación) social, no por ser intrínsecamente de una u otra manera, sino por cómo se interrelaciona con múltiples factores y funciones (Godenzzi 124). De este modo, se puede justificar –a la luz de su historia y connotación social– la asociación entre determinados rasgos lingüísticos pertenecientes a hablantes del CL con un sector social menos favorecido, falta de educación y pobreza; lo que llevó a la discriminación y segregación de esta población. Sin embargo, en nuestro caso de estudio, observamos que la presencia de determinados rasgos lingüísticos en RC es frecuente, a la vez que la hablante se manifiesta abiertamente orgullosa de su condición de bilingüe CL-español. A partir del vínculo de aspectos con la teoría de motilidad (Kaufmann, Bergman y Joye) podemos analizar cómo la trama social, en cuya “web of relationships the speaker acts and is caught” (Godenzzi 127), ayuda a determinar el capital de motilidad de la hablante, junto con su modo de apropiación personal.⁴

⁴ Se considera *apropiación* como un elemento interdependiente de la motilidad en la teoría de Kaufmann, Bergman y Joye.

Como explican Kaufmann, Bergman y Joye, la relación entre movilidad social y espacial es muy compleja, ya que “contempla todos los potenciales, restricciones y márgenes de maniobra de movilidad e incluye una variedad de aspectos sociales, culturales, políticos y económicos de la movilidad” (749).⁵ Por esto, los autores plantean un nuevo concepto que considera estos aspectos y que nosotros podemos utilizar para explicar el fenómeno que nos compete. Este concepto es el de motilidad, que incorpora las dimensiones estructurales y culturales de la movilidad, de modo que se establece que la capacidad real o potencial de esa movilidad espacial-social se pueda concretar de manera diversa, o tener distintas consecuencias, de acuerdo con el contexto sociocultural (Kaufmann, Bergman y Joye 750). ¿Puede, entonces, este concepto ayudarnos a pensar por qué RC eligió (según se puede entender de su entrevista) enseñarle a su hijo el CL y mantenerlo como la lengua de comunicación no solo en su casa, sino en su producción literaria? Creemos que sí.

Si seguimos la línea teórica planteada por Kaufmann, Bergman y Joye, debemos preguntarnos si RC presenta alguna característica diferente de su gente limonense, que elige hacer lo contrario de lo que ella hace, es decir, no enseña CL a sus hijos y, además, intenta limitarlo al mínimo en la oralidad de su hogar. La teoría de motilidad plantea diferentes elementos interdependientes dentro del concepto de motilidad: acceso, competencia y apropiación (Kaufmann, Bergman y Joye 750). En el caso de RC (y de la comunidad afrodescendiente del Limón en general), podemos mencionar que el *acceso*, considerado por los autores como rango de movibilidades posibles (Kaufmann, Bergman y Joye 750), en Puerto Limón encontró una limitación relacionada con la sedimentación de políticas espaciales en particular que, además, tuvieron un impacto especial en la comunidad afrodescendiente. En términos de *opciones* (contenido dentro del concepto de *acceso*), como plantean los autores, es de vital importancia mencionar la aparente imposibilidad de movilizarse a la capital del país o incluso a otras ciudades más grandes, debido a que Puerto Limón, hasta la década de 1980, solo estaba conectado con San José por un avión (de costo muy elevado) y por un tren diario, que demoraba entre seis y diez horas (aunque muy económico); luego, se construyeron las carreteras y desaparecieron tanto el avión como el tren, de modo que solo quedó la posibilidad de viajar por tierra a un costo alto (*Mekaytelyuw* 9). Pero también, consideramos pertinente contemplar que, dentro de las políticas espaciales que convergen en este concepto, es necesario referirnos, a partir de la década de 1920 en adelante (con auge entre los años 50 y 60), al desarrollo del UNIA, cuya expansión permitió abrir el camino al desarrollo social y cultural de la comunidad afrodescendiente en Costa Rica. En particular, en Puerto Limón, el establecimiento del Black Star Line cambió radicalmente la vida de esta comunidad, como RC menciona en su relato, citado más arriba. La posibilidad de desarrollo educativo, cultural y social se dio, además, en un marco global (principalmente a partir de los años 50) de lucha y obtención de derechos civiles de la población afrodescendiente, hecho del que hicieron eco los establecimientos del UNIA alrededor del mundo. Así, por ejemplo, se expandió la accesibilidad a textos de oradores, escritores, periodistas y pensadores afrodescendientes a su población, que, de este modo, podía sentirse, por primera vez, orgullosa de formar parte de algo más grande que su pequeña comunidad local, por más aislada que estuviera.

Tampoco se debe menospreciar el hecho de que la comunidad afrodescendiente hablante de criollo no obtuvo plenos derechos de ciudadanía costarricense hasta después de 1948 (Aguilar-Sánchez 103). Como

⁵ Traducción propia a partir de Kaufmann, Bergman y Joye (749): “*it concerns all mobility potentials, constraints and margins for manoeuvre, and it includes a variety of social, cultural, political and economic aspects of mobility*”.

Kaufmann, Bergman y Joye (753) sostienen, los roles sociales demarcan el movimiento (espacial y, nos atrevemos a decir, también social), de modo que un cambio trascendental en el estatus social de los miembros de esta comunidad, luego del año 1948 (RC nació en 1950), conllevó, sin dudas, a un cambio social no solo real, sino también figurado, o abstracto, en las mentes de los miembros de la comunidad.

Menos aún debemos olvidarnos de la trama social en que RC se encuentra inmersa, no solo a nivel global como miembro de una comunidad afrodescendiente que ahora es más visible y orgullosa, sino, a nivel local, como parte del grupo de autoras afrodescendientes que decidieron comenzar a escribir como hablaban, es decir, en creole, o utilizando un español con irrupciones del creole en su discurso. Así, como señala Meza (7), RC se encontró en medio del auge de un grupo que comenzó a cobrar visibilidad en la década del 70 (cuando ella tenía 20 años), en simultáneo con el auge de los estudios de los idiomas criollos (“De cómo el habla cotidiana” 187). Finalmente, en los últimos años, este grupo de autoras ha recibido premios reconocidos (Meza 8), que fomentan aún más el interés y la valoración de la literatura en CL hoy.

De este modo, podemos contemplar la característica de rizoma de la motilidad de RC que, además, cuenta con sus competencias (como habilidades y destrezas) y con su modo de apropiación (cómo el agente considera, estima apropiado y selecciona sus opciones) (Kaufmann, Bergman y Joye 750).

4. Conclusiones

En este trabajo nos propusimos vincular el capital de movilidad de una hablante nativa de criollo limonense y de español con sus decisiones lingüísticas y con los fenómenos lingüísticos que podemos apreciar en una corta entrevista que le realizaron para un video educativo y de difusión. La entrevistada no solo hace alusión explícita a sus sentimientos de afecto y orgullo, tanto por su comunidad como por su lengua madre, sino que, del análisis de su idiolecto, obtenemos (o creemos obtener) toda una declaración de principios.

La aproximación ecológica y el concepto de motilidad nos ayudaron a conceptualizar características históricas de la hablante y cotejarlas con los fenómenos lingüísticos con los que se hace para comunicarle su historia a una entrevistadora atenta. Mediante este cotejo, pudimos arrojar conclusiones tentativas, obtenidas de la puesta en práctica de las teorías mencionadas, nutriendolas de datos y estudios realizados sobre el criollo limonense.

De este modo, utilizando teorías tanto lingüísticas como sociológicas, hemos abordado distintos aspectos que pueden haber influenciado la vida de la hablante, y su consecuente expresión lingüística: su familia, su contexto social y cultural, el acceso a la educación, los movimientos universales de reivindicación de la comunidad afrodescendiente, el movimiento literario del que forma parte, entre otros. Con las herramientas que dicho análisis nos ha proporcionado, creemos haber hallado correspondencias que consideramos muestran la presencia de una tendencia criollizante en la hablante, es decir, si bien tuvo acceso al español (escribe, habla y puede utilizarlo diariamente), elige utilizar el CL en otros ámbitos de su vida, más allá del hogar, llevarlo de la oralidad a la escritura, y hace uso libre de su entero repertorio lingüístico (compuesto por elementos de los idiomas denominados *criollo limonense*, *español* e *inglés estándar*) para expresar, con orgullo, su sentimiento hacia su lengua, su cultura y su identidad. Y lo hace, como diría nuestra consultante, perfectamente.

Referencias

- Aguilar-Sánchez, Jorge. “Framing and Understanding the Linguistic Situation Found in Limón, Costa Rica through the Study of Language Attitudes”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 44, n.º 2, págs. 101- 131, 2019.
- García, Ofelia y Otheguy, Ricardo. “Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 23, n.º 1, págs. 17-35, 2019, DOI: 10.1080/13670050.2019.1598932. Consultado el 30 de enero 2020.
- Godenzzi, Juan Carlos. “Approaching Language in Urban Interactions Ecologically: the Case of Spanish in Lima.” *Linguistic Ecology and Language Contact*, editado por R. Ludwig, P. Mühlhäusler y S. Pagel. Cambridge: Cambridge University Press, 2019, págs. 109- 127.
- Herzfeld, Anita. *Mekaytelyuw: la lengua criolla de Limón*. 1a ed., San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2002.
- Herzfeld, Anita. “Lengua e identidad en una situación de contacto: el criollo limonense en Costa Rica”. *Signo & Seña, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*, editado por A. Herzfeld y A. Martínez, n.º 18, págs. 121- 137, 2007.
- Herzfeld, Anita. “De cómo el habla cotidiana de los limonenses llegó a categorizarse como idioma criollo: recuerdos de una lingüista en su trabajo de campo”. *Estudios de Lingüística Chibcha, revista de la Universidad de Costa Rica*, n.º 35, págs. 183- 200, 2016, <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/chibcha/article/view/29031>. Consultado el 20 de octubre de 2019.
- Kaufmann, V.; Bergman, M.; y Joye D. “Motility: Mobility as Capital”. *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 28, n.º 4, págs. 745-756, 2004.
- Meza Márquez, Consuelo. “Poetas afrodescendientes de la costa Caribe nicaragüense: identidad étnica y genérica, resistencia y utopía”. *Acta del Congreso ALAS Uruguay*, 2017.
- Pizarro Chacón, G. y Cordero Badilla, D. “Frasas de criollo limonense: vehículo para la conservación lingüística y cultural”. *Letras*, n.º 58, págs.. 91- 117, 2015, DOI: <https://doi.org/10.15359/rl.2-58.5>. Consultado el 20 de octubre de 2019.
- Reid Chambers, Marcia. “Identidades 20: Lengua criolla de Limón”. *YouTube*, 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=VGkijzcW4dY>.
- Semanario Universidad. “El Black’s, lugar de la negritud”. *Nodal Cultura*, <https://www.nodalcultura.am/2016/05/el-blacks-lugar-de-la-negritud/>. Consultado el 29 de octubre de 2019.

Fecha de recepción: 16/03/2020

Fecha de aceptación: 27/04/2020

Uso del par preposicional *por* / *para* en estudiantes de ELE francófonos¹

César Maloof Avendaño

cesar.enrique.maloof@umontreal.ca

Université de Montréal, Canadá

Resumen

El presente artículo explora el uso de las preposiciones *por* / *para* en estudiantes francófonos de español como lengua extranjera (ELE). En concreto, este trabajo ofrece una caracterización acerca de la utilización de las preposiciones mencionadas en cuatro etapas del aprendizaje e indaga acerca de los procesos subyacentes a los usos registrados. Los resultados muestran que los fenómenos documentados ocurrieron de manera predominante mediante la sustitución de *para* por la preposición *por*, originada por mecanismos de tipo interlingüísticos. El estudio pone de relieve, asimismo, que estos mecanismos son reforzados a través de procesos pedagógicos, principalmente, la falta de instrucción explícita y la escasez de tareas que faciliten el aprendizaje.

Palabras clave: interlengua, análisis de la interlengua, preposiciones *para* y *por*.

Cómo citar (MLA): Maloof, César. “Uso del par preposicional *por* / *para* en estudiantes de ELE francófonos”. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n.º 24, 2020, págs. 24 - 46.

ISSN 1913-0481



¹ El autor agradece a Shirley Muñoz, Anahí Alba de la Fuente y a los revisores anónimos por su lectura y las sugerencias aportadas.

Résumé

Cet article se concentre sur l'usage des prépositions *por* / *para* par des apprenants francophones de l'espagnol comme langue étrangère (ELE). Plus précisément, le travail vise à caractériser l'utilisation de ces prépositions à différentes étapes de l'apprentissage et à s'enquérir des processus sous-jacents aux usages documentés. Les résultats montrent que les phénomènes trouvés se sont produits principalement par la substitution de *para* par la préposition *por*, ce qui a été provoqué par des mécanismes de type interlinguistique. Ce travail souligne également que les processus linguistiques mentionnés ci-dessus se voient renforcés par des processus pédagogiques; principalement, l'absence d'un enseignement explicite et l'insuffisance de tâches qui facilitent l'apprentissage.

Mots clés: interlangue, analyse de l'interlangue, prépositions *para* et *por*.

Abstract

This article examines the way francophone learners of Spanish as a foreign language (ELE) use the prepositions *por* and *para*. Its goal is to characterize the use of these prepositions at different stages of the learning process and inquire into the underlying processes involved. Results show that the documented phenomena were mainly due to the substitution of *para* by *por*, which was caused by interlinguistic mechanisms. This research also demonstrates that such linguistic processes are reinforced by certain pedagogical approaches; mainly, the absence of an explicit teaching method and the insufficient use of tasks that facilitate the learning process.

Keywords: interlanguage, interlanguage analysis, prepositions *para* and *por*.

1. Introducción

La ubicuidad de las preposiciones en el discurso las convierte en elementos fundamentales en la comunicación para la construcción y negociación de sentidos. En contraste, la selección de preposiciones constituye uno de los aspectos que causa un mayor desafío a los estudiantes del español como lengua extranjera (ELE).

Pese a la dificultad que genera esta categoría semántica y gramatical, pocos trabajos han abordado de manera exhaustiva la problemática relacionada con el uso del sistema preposicional del español en aprendientes francófonos. En este sentido, algunas de las investigaciones que se centran en este grupo lingüístico se enfocan solamente en uno o dos niveles de aprendizaje (Campillos Llanos, Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán). Otros trabajos, entre los que vale la pena mencionar el de Brisson y Maccabée, examinan diferentes niveles de competencia comunicativa, no obstante, su objetivo no consistía en abordar de manera exclusiva y exhaustiva el aprendizaje o la adquisición de las preposiciones. Por otra parte, investigaciones como la llevada a cabo por Fernández Vallejo se limitan a un solo participante, lo cual no permite efectuar de manera confiable ningún tipo de generalizaciones.

El presente trabajo forma parte de una investigación mayor en la cual se aborda el uso del sistema preposicional del español en aprendientes francófonos de cuatro niveles de competencia comunicativa (A1, A2, B1 y B2).² Uno de los casos más interesantes, debido a la dificultad que generó a los participantes del estudio, alude a una serie de sustituciones asociadas al par preposicional *por / para* (Maloof Avendaño). En consecuencia, en este artículo exploraremos cómo utilizaron los aprendientes estas dos preposiciones y analizaremos diversos factores que ofrecen ciertas pistas para interpretar los fenómenos documentados.

Una de las contribuciones de este artículo consiste en abordar el sistema lingüístico de los aprendientes desde una perspectiva del análisis de la actuación, el cual ofrece un panorama más completo del objeto de estudio al englobar tanto las producciones idiosincrásicas como los valores preposicionales en conformidad con la norma.³ Otro aporte de este trabajo radica en analizar ciertos procesos pedagógicos, además de procesos sicolingüísticos, con el fin de explicar los fenómenos registrados. En suma, la descripción de los usos de *para* y *por* que examinaremos, así como las reflexiones ofrecidas en lo que respecta a algunas posibles causas que generaron los fenómenos documentados, pueden ser de utilidad para diversos actores en el campo de ELE, en particular, aquellos que trabajen con aprendientes de español francófonos.

2. Planteamientos teóricos

En la presente sección se introduce el concepto de interlengua, el cual nos ayudará a comprender las características y la manera como se construye el sistema lingüístico de la persona que aprende una L2. En una primera parte, se discute brevemente el concepto de dicho constructo. En una segunda parte, examinaremos los diferentes mecanismos lingüísticos y factores que interactúan en la construcción de la interlengua.

² La investigación ha sido presentada en la tesis doctoral titulada *Análisis del español de los estudiantes francófonos de ELE: el caso del sistema preposicional* (Maloof Avendaño).

³ El paradigma denominado *análisis de la actuación* (*Performance analysis*) será explicado en el apartado 3.4.

2.1 Definición de *interlengua*

Basándose en una comparación entre el discurso nativo versus el no-nativo, Selinker (1972, 1992) planteó la existencia de un sistema lingüístico, el cual emerge cuando el aprendiente de una L2 intenta utilizar la norma de la lengua meta para comunicarse. Este sistema recibió el nombre de interlengua. Previamente, diversos lingüistas habían planteado, de manera similar, la existencia de dicho sistema. Weinreich, por ejemplo, había planteado todo tipo de casos intermedios entre el sistema que da origen al discurso de la L1 y al de la L2. Nemser, por su parte, se refería a ese mismo constructo que se acercaba gradualmente a la lengua meta con el nombre de sistema aproximativo. Corder (1967, 1971, 1981) utilizaba los términos dialecto idiosincrásico y competencia transitoria. En lo que respecta a Porquier, este empleaba el término sistema intermediario con el fin de denominar el sistema lingüístico del aprendiente.

La noción de interlengua hace referencia de manera simultánea a dos constructos (Ellis, Baralo *La adquisición del español*). El primero de ellos concierne al sistema lingüístico del aprendiente de una L2 en una etapa determinada de su aprendizaje. El segundo atañe al conjunto de sistemas lingüísticos estructurados por el aprendiente, los cuales se entrelazan a medida que se desplazan a lo largo de un continuo lingüístico, al que solemos referirnos como proceso de aprendizaje. En conformidad con esta dualidad del concepto de la interlengua, este trabajo describe, por un lado, un aspecto del sistema lingüístico de los participantes de nuestro estudio en cuatro fases determinadas del aprendizaje o niveles de competencia comunicativa, en concreto, lo concerniente a determinados usos de las preposiciones *para* y *por*. Por otro lado, el estudio examina la evolución de dichos usos a lo largo del continuo lingüístico.

2.2 Mecanismos que intervienen en la construcción de la interlengua

El aprendiente de una L2 construye las reglas de su interlengua mediante un proceso continuo de formulación, evaluación y reformulación de hipótesis. Selinker (1972, 1992) identificó cinco mecanismos que interactúan en dicho proceso: transferencia de la L1, hipergeneralización de reglas, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. A continuación se ofrece una breve descripción de dichos mecanismos, los cuales sirvieron de base para analizar los usos recogidos en el corpus.

Transferencia de la L1

Este primer mecanismo lingüístico tiene lugar cuando el aprendiente de una L2 emplea el conocimiento de su propia L1 a lo largo del proceso de construcción de hipótesis de la lengua meta (Baralo “La interlengua del hablante no nativo”). Klee y Lynch se refieren a este mecanismo en términos de influencia interlingüística de tipo estructural. La transferencia puede ser de dos tipos: positiva o negativa. La primera de ellas tiene lugar cuando la hipótesis que se plantea el aprendiz a partir de su conocimiento de la L1 coincide con las reglas de la L2. La transferencia negativa, por su parte, se produce cuando las reglas o hipótesis formuladas por el aprendiente a partir de su conocimiento o de elementos de su L1 no concuerdan con aquellos de la lengua meta. Este último tipo de transferencia se le conoce, asimismo, como interferencia (Swan et al.).

Sobregeneralización o hipergeneralización de reglas de la L2

La hipergeneralización se refiere a la extensión de una regla o forma lingüística a dominios en los cuales no se aplica (VanPatten y Benati). De manera análoga al proceso anterior, la sobregeneralización puede producirse en los diversos niveles lingüísticos (fonológico, morfológico, sintácticos, pragmático, discursivo, etc.). Por un lado, este mecanismo constituye evidencia de la adquisición o aprendizaje de una determinada regla. Por el otro, esta extensión inapropiada de reglas pone de manifiesto el desconocimiento de los límites de la misma o las restricciones de su uso.

Transferencia de instrucción

Este proceso tiene lugar cuando la producción de una determinada forma lingüística puede asociarse directamente a la explicación o instrucción de las reglas de la L1. Dicho de otra manera, el aprendiente de una L2 aplica de manera adecuada o inadecuada las reglas que ha aprendido, bien sea de su profesor, de un libro de texto o de su(s) modelo(s) lingüístico(s).

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como el plan de acción del alumno para seguir el proceso de aprendizaje a través de la experiencia, el estudio o la enseñanza (Oxford 2017). Las desviaciones con respecto a la norma de la lengua meta que ocurren en la interlengua pueden generarse, asimismo, debido a las estrategias que emplea el aprendiente con el fin de procesar determinadas reglas y construir sus propias hipótesis.

Estrategias de comunicación

La selección de una determinada forma lingüística o su evitación para llevar a cabo una determinada función puede tener su origen en una estrategia de comunicación. Brown define este tipo de estrategias como aquellas que se relacionan al empleo de mecanismos verbales o no verbales para la comunicación productiva de la información. Dörnyei las clasifica en dos tipos: estrategias de evitación y estrategias de compensación.

Además de los cinco procesos precedentes planteados por Selinker (“Interlanguage”), existen otros procesos que intervienen en la construcción de la interlengua. Entre ellos, cabe destacar la transferencia proveniente de lenguas adicionales que conozca el aprendiente y la fosilización.

Transferencia de una L2

En adición a la L1, la transferencia interlingüística puede provenir igualmente de cualquier otra L2 que conozca el aprendiente (Rotham et al., Hopp). En este sentido, la hipótesis fundamental del *Cumulative Enhancement Model* (Flynn et al.) reafirma que todas las lenguas que han sido aprendidas previamente constituyen una fuente de transferencia en la adquisición de la L3. Dicha transferencia se debe a la convergencia de una multiplicidad de factores, entre los que destacan la proximidad tipológica entre las lenguas. Con respecto a este factor, el modelo conocido como *Typological Primacy Model*, propuesto por Rothman (2011, 2013,

2015), plantea que, en situación de multilingüismo el aprendiente suele recurrir a la lengua (o a las lenguas) en las que observe una mayor similitud desde un punto de vista estructural.

Fosilización

La sistematización de la interlengua puede conducir a dos procesos: la estabilización de la lengua o la fosilización (Griffin). La fosilización se define como el proceso a través del cual la interlengua detiene su desarrollo, lo cual se refleja en una producción reiterada de una serie de fenómenos o errores, sin importar la cantidad de retroalimentación que se reciba (“Interlanguage”). Los mecanismos anteriormente descritos que se asocian a la estructuración de la interlengua intervienen en el proceso de fosilización y pueden explicar la producción de idiosincrasias que llegan a fosilizarse Baralo (“La interlengua del hablante no nativo”).

3. Metodología de la investigación

El presente artículo tiene dos objetivos fundamentales. El primero consiste en realizar una caracterización acerca del uso del par preposicional *para / por* en un grupo de aprendientes francófonos de español, mediante un análisis de un corpus de producciones escritas. Como segundo objetivo, el estudio pretende arrojar luz sobre algunos de los procesos subyacentes a los fenómenos que se han identificado. En consecuencia, este artículo busca dilucidar las siguientes preguntas de investigación:

- i. ¿De qué manera se estructura el uso del par preposicional *para / por* a lo largo de los niveles de competencia comunicativa A1, A2, B1 y B2 en estudiantes francófonos de ELE?
- ii. ¿Qué procesos convergen en la producción de los usos idiosincrásicos asociados al par preposicional en cuestión?

3.1 Diseño de la investigación

El estudio adoptó un enfoque de investigación mixta. Este tipo de enfoque implica la recogida de datos tanto numéricos, como textuales, de manera que los resultados obtenidos arrojen información de naturaleza cuantitativa y cualitativa (Creswell). En coherencia con los objetivos planteados con anterioridad, se empleó un enfoque cuantitativo con el fin de determinar, en primer lugar, la recurrencia de determinados usos de las preposiciones *por* y *para* en los cuatro niveles de competencia comunicativa estudiados y, en segundo lugar, para establecer la frecuencia en que dichos usos no coinciden con la norma actual del español. Las frecuencias observadas en lo que respecta a la ocurrencia de producciones idiosincrásicas permitió contrastar la evolución de los fenómenos a lo largo de los cuatro niveles mencionados, así como descubrir algunas posibles tendencias. Por otro lado, con el fin de brindar una visión global del uso de las preposiciones *por* y *para* registradas en nuestro corpus, se presentará una descripción cualitativa. Esta será analizada a la luz de la teoría de la interlengua con el fin de ofrecer algunas explicaciones frente a las posibles causas de los fenómenos identificados y establecer una relación con los diferentes procesos que intervienen en la construcción del sistema lingüístico del aprendiente.

En lo que concierne a la periodicidad en la recogida de datos, en esta investigación examinamos la evolución de la interlengua a lo largo de cuatro niveles de aprendizaje empleando una población diferente. Por lo tanto la investigación es de corte seudolongitudinal.

3.2 Diseño del corpus y participantes

Para la realización de la investigación se compiló un corpus de producciones escritas de español L2 elaboradas por 40 estudiantes universitarios matriculados en diversos niveles de ELE en el *Centre de langues de la Université de Montréal*. La selección de informantes se llevó a cabo atendiendo a dos criterios de carácter lingüístico. En primer lugar, la lengua dominante debía ser el francés. En segundo lugar, el nivel de competencia comunicativa en español debía corresponder al de los niveles principiante (A1, A2) e intermedio (B1, B2). Los participantes fueron identificados con un código alfanumérico compuesto por los siguientes elementos: nivel de competencia (A1, A2, B1 y B2); una letra que indica la sección del curso al cual pertenecía el participante (a, b); un número asignado al participante (01-10); una abreviatura asignada al instrumento de recolección de datos (EI: examen parcial, EF: examen final).

En el proceso de diseño de nuestro corpus, se han seguido las directrices planteados por la lingüística de corpus, en particular los principios para la creación de corpus propuestos por Sinclair (2005). En concordancia con dichos principios, cabe destacar que los instrumentos de recogida de datos no fueron diseñados para estimular la producción de las preposiciones que constituyen el objeto del presente estudio.

La tabla 1 sintetiza la distribución de participantes por grupo o nivel de competencia comunicativo, al igual que el tamaño de la muestra en términos de número de palabras.

Tabla 1

Distribución del corpus

Grupo	Nivel de competencia	Número de participantes	Número de palabras
Grupo 1	A1	10	4939
Grupo 2	A2	10	6570
Grupo 3	B1	10	6539
Grupo 4	B2	10	3128
Total		40	21 176

3.3 Instrumentos empleados para la recolección de datos

Los datos se recogieron a través de dos tipos de instrumentos: (1) cuestionario de antecedentes lingüísticos y extralingüísticos y (2) redacciones escritas en los exámenes de mitad de curso y final. El cuestionario permitió confirmar que los participantes cumplieran con los criterios de selección descritos, así como para obtener datos acerca de los antecedentes lingüísticos de los participantes, su competencia en otras lenguas, sus hábitos de uso y percepciones acerca del nivel de dominio de dichas lenguas.

Con respecto a las composiciones, los estudiantes redactaron entre uno y tres textos en cada prueba. En concordancia con los principios para el diseño de corpus planteados por Sinclair, las tareas para la redacción de las composiciones se planificaron teniendo en cuenta las diversas funciones comunicativas, así como los contenidos estipulados por el plan de curso respectivo. Por su parte, las tareas abarcaron una variedad de temas, funciones comunicativas y tipos de texto (mensajes de correo electrónico, cartas, textos descriptivos, narrativos y argumentativos), con el fin de ceñirnos a los principios de representatividad y equilibrio propuestos por Sinclair.

3.4 Procedimientos

Tradicionalmente los trabajos que examinan el sistema lingüístico no nativo se han abordado desde diversos paradigmas: análisis contrastivo, análisis de errores, análisis de la actuación y análisis del discurso e interacción (De Alba Quiñones 1; Larsen-Freeman y Long; Weideman 48). Dado que el presente estudio se enfoca tanto en los fenómenos como los usos preposicionales adecuados, el modelo de aproximación a la lengua seleccionado fue el conocido como análisis de la actuación o de la interlengua.

El término actuación hace referencia a la manera como un hablante emplea el sistema lingüístico. El análisis de la actuación constituye un paradigma o modelo cuyo objetivo consiste en examinar la interlengua en su totalidad. Lo anterior implica analizar tanto las producciones que se ajustan a la norma, como aquellas que se desvían de esta.⁴

El modelo de análisis que se ha seguido en esta investigación comprende las siguientes etapas:

- i. Recopilación del corpus. La recogida de datos se llevó a cabo mediante la utilización de los instrumentos anteriormente descritos a lo largo del período comprendido entre el semestre de verano de 2016 y el semestre de invierno de 2018.
- ii. Codificación de las producciones de acuerdo a su uso normativo. Durante esta fase, cada uso preposicional fue categorizado como un acierto, una idiosincrasia o un uso ambiguo.
- iii. Descripción y clasificación de categorías. La categorización iniciada en la etapa precedente continuó en esta fase mediante una codificación de los mecanismos lingüísticos precisos a través de los cuales se generaron los usos idiosincrásicos.
- iv. Cuantificación de las categorías emergentes. Este dato nos permitió, en primer lugar, determinar la frecuencia de los diversos usos normativos e idiosincrasias asociados a las preposiciones *para* y *por*. En segundo lugar, dichas frecuencias posibilitaron descubrir ciertas tendencias con respecto a la evolución del aprendizaje de los distintos valores que comportan las preposiciones estudiadas a lo largo de los niveles A1, A2, B1 y B2.

4 Siguiendo a Coseriu, por *norma* se entiende el conjunto de elementos regulares o normales del sistema lingüístico utilizado por una determinada comunidad de habla. Cuando, en el presente artículo, se hable de la norma, en realidad se hace referencia al conjunto de normas o variedades en las cuales suele dividirse el español en la actualidad. En consecuencia, en este trabajo una desviación de la norma alude a cualquier uso preposicional que sea considerado atípico o inapropiado por hablantes de las diversas variedades del español.

- v. Análisis etiológico. Esta etapa se trazó como objetivo analizar, en primer lugar, los diversos mecanismos sicolingüísticos y factores subyacentes a los fenómenos registrados. En segundo lugar, se analizó igualmente la posible incidencia de algunos procesos lingüísticos, tales como la transferencia positiva, en los usos catalogados como adecuados.

4. Discusión de resultados

En la muestra seleccionada para este estudio se contabilizaron 229 usos, tanto normativos como idiosincrásicos, asociados al par preposicional *para* / *por*. De estos, 185 coinciden con la norma, es decir el 80.79% del total de casos. Por otra parte, se registraron 44 desviaciones de la norma, lo cual representa una tasa de errores del 19.21%.

En esta sección abordaremos inicialmente los usos adecuados e inadecuados de las preposiciones que constituyen el objeto de nuestro estudio. Exploraremos igualmente la manera cómo dichos usos evolucionan a lo largo de los cuatro niveles que se examinaron (A1, A2, B1 y B2). Posteriormente, se ofrecen algunas reflexiones acerca de los diversos procesos y factores subyacentes a los fenómenos registrados.

4.1 Usos normativos

Con el propósito de lograr un panorama preciso acerca del funcionamiento de las preposiciones *para* y *por*, se han recogido todos los usos registrados y se ha procedido a agruparlos según el valor que cumplen en el segmento en el cual aparecen.

Una de las categorías que registró un mayor número, tanto de apariciones como de aciertos, corresponde a la utilización de la preposición *para* ante un término que designa finalidad (ej. 1 a, b). De manera precisa se documentaron 108 casos de usos asociados a este valor en conformidad con la norma (93.91%). En contraste, se identificaron únicamente siete casos de sustitución de *para* por la preposición *por* con el fin de designar la misma noción (6.09%).

- (1) a. Estudio español para viajar en España el proximo invierno (A1a06EI).
 b. a. ¿Puedes creer que no es necesario de ir en un parque para ver a los animales salvajes?
 (B1a04EI)

Otra categoría que habría que destacar corresponde a la utilización de la preposición *para* con el fin de introducir un término que indica opinión (ej. 2). Puesto que no se registraron errores en esta categoría, la tasa de aciertos alcanzó un 100%. No obstante, este resultado debe ser interpretado con cautela, ya que solamente se documentaron seis casos en el corpus.

- (2) a. Para mí, Montréal es la mejor ciudad porque es todo excepte aburrido A2b10EF).

La tabla siguiente sintetiza todos los valores preposicionales de *para* y *por* en los cuales se registraron usos normativos en cada uno de los niveles estudiados.

Tabla 2

Usos normativos asociados al par preposicional *por* / *para* ^a

	A1	A2	B1	B2
Para				
Expresión de finalidad o destino				
Empleo de la preposición <i>para</i> ante un término que designa finalidad	26 89.66%	38 92.68%	33 97.06%	11 100%
Utilización de la preposición <i>para</i> con un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien	5 71.43%	10 62.5%	8 80%	8 100%
Empleo de la preposición <i>para</i> ante un término que designa destinatario o beneficiario	4 36.36%	3 50%	4 80%	-
Empleo de la preposición <i>para</i> ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo	-	-	3 37.5%	3 42.86%
Opinión				
Empleo de la preposición <i>para</i> con el fin de introducir un término que indica opinión	-	2	-	4 100%
Por				
Causalidad				
Empleo de la preposición <i>por</i> para expresar el motivo o la causa	1 25%	3 100%	2 66.67%	15 100%
Distribución				
Usos de la preposición <i>por</i> con un sentido de distribución	4	0	-	-

a. El 0 indica que no se registró ningún error en la categoría correspondiente. El guion (-) señala que no se encontraron usos, ni normativos ni no normativos, en la categoría en cuestión. Los porcentajes se presentan frente al número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

Una de las características de la interlengua o sistema no nativo hace referencia a su dinamicidad. La tabla precedente pone de manifiesto dicho rasgo. En concreto, podemos apreciar cómo, en ciertas categorías, a medida que avanza el proceso de aprendizaje de la lengua, los aprendientes reformulan sus hipótesis y van asociando gradualmente diversas funciones comunicativas o valores a cada preposición. La figura 1, a continuación, ilustra la evolución de tres categorías.

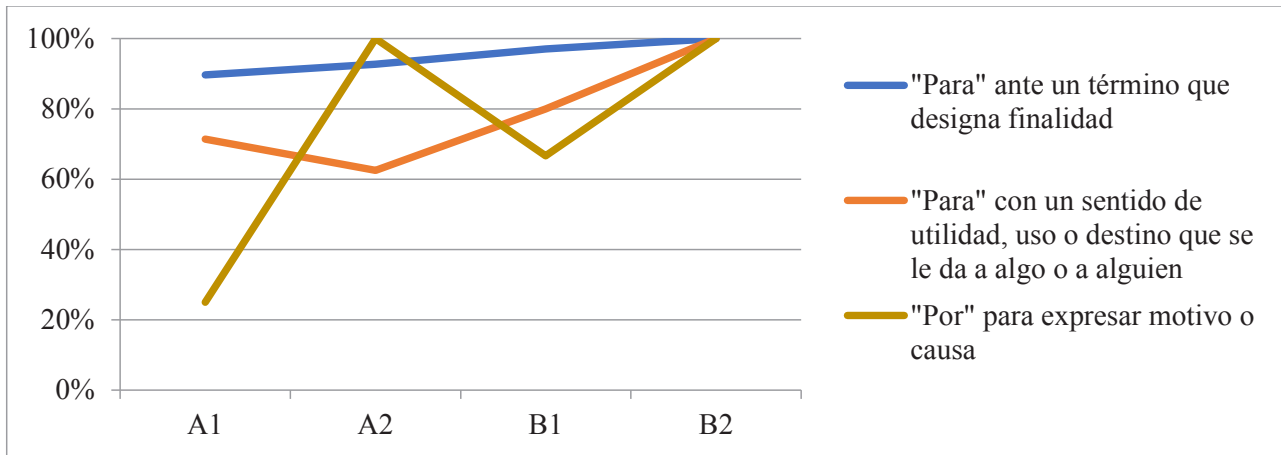


Imagen 1. Evolución de algunos usos normativos de *para* y *por*

En la figura podemos observar, a manera de ejemplo, una evolución positiva gradual con respecto a la tasa de precisión registrada en el nivel A1 en categorías tales como el empleo de la preposición *para* ante un término que designa finalidad (89.66%) o la utilización de la preposición *para* con un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien (71.43%). En el nivel B2, la tasa de aciertos asociada a ambas categorías alcanzó el 100%. Dicha progresión resulta más evidente en la utilización de la preposición *por* para expresar el motivo o la causa, cuya tasa de precisión pasa del 25% en el nivel A1 al 100%, en el nivel B2. En el nivel A2, se registró igualmente una tasa de acierto del 100%, pero al presentarse solo tres casos, no se considera de igual representatividad que el porcentaje en el nivel B2 que se refiere a 15 casos.

4.2 Usos idiosincrásicos

La tendencia principal en lo que atañe al par preposicional *para* / *por* consistió en la sustitución de *para* por la preposición *por* (36 casos). La sustitución inversa, es decir, la utilización inapropiada de *para* en lugar de *por* generó solamente cinco casos en nuestro corpus. La tabla siguiente presenta los valores o funciones en los cuales se produjeron las sustituciones en el par *por* / *para*, así como el porcentaje de incorrecciones a lo largo de los niveles A1, A2, B1 y B2.

Tabla 3

Sustituciones asociadas al par preposicional *por / para* en el plano nocional

	A1	A2	B1	B2	Total
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i>					36
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario	6 54.54%	3 50%	1 20%	-	10
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien	2 28.57%	5 31.25%	2 20%	0 0%	9
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo	-	-	5 62.5%	3 42.86%	8
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que designa finalidad	3 10.34%	3 7.32%	1 2.94%	0 0%	7
Sustitución de la preposición <i>para</i> por la preposición <i>por</i> para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan	-	2 100%	0 0%	-	2
Sustitución de la preposición <i>por</i> para					5
Empleo de la preposición <i>para</i> en lugar de <i>por</i> para expresar el motivo o la causa	3 75%	0 0%	1 33.33%	0 0%	4
Empleo de la preposición <i>para</i> en lugar de <i>por</i> con el fin de expresar valor distributivo	-	1 20%	-	-	1
Sustitución de la preposición <i>por</i> por <i>per</i>					2
Empleo de la preposición inglesa <i>per</i> en lugar de <i>por</i> con el fin de expresar valor distributivo	1	1			2
Sustitución de la preposición <i>para</i> por <i>per</i>					1
Empleo de la preposición inglesa <i>per</i> en lugar de <i>para</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario	1				1

Los valores porcentuales que podemos apreciar en la tabla precedente ponen de relieve que las sustituciones de *para* por la preposición *por* se asocian fundamentalmente a tres sentidos o valores: sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que indica destinatario o beneficiario (10 casos), sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que

conviene o se le da a algo o a alguien (9 casos) y sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo (8 casos). Los casos *a* y *c* del ejemplo (3) ilustran, en su respectivo orden, las tres categorías que se acaban de mencionar.

- (3) a. Hay una zona pública donde se organizan actividades *por* las familias o conciertos de música (A1a06EF).
 b. Me parece que el vocabulario de marino no esté realmente útil *por* la vida de cada día (B1a09EF).
 c. Tal vez por el tema del costumbre, opino que la “contaminación acústica” en las ciudades sea mala *por* la salud mental de los individuos, en comparación a la tranquilidad del campo (B201EI).

Por otra parte, se documentaron siete casos, a lo largo de los cuatro niveles que conforman el corpus, de sustituciones de *para* por la preposición *por* ante un término que designa finalidad (ej. 4). En contraste, los usos normativos de la preposición *para* con el fin de expresar finalidad ascienden a 108. Tal como lo refleja la tabla 3, la tasa de errores pasó del 10.34% en el nivel A1 a 0% en el nivel B2. La tendencia anterior, al igual que las cifras presentadas, evidencia que la utilización de *para* con el fin de denotar finalidad ha sido uno de los sentidos de esta preposición que ha generado menor dificultad a los participantes de nuestro estudio.

- (4) Poco días después, en el hospital, un hombre había venido *por* hablar con Velasco de su experiencia en el mar ... (B1a06EF)

En lo que concierne a la sustitución de *para* por la preposición *por* para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan (ej. 5), la baja frecuencia, tanto de casos registrados como de la tasa de errores, impide llegar a una conclusión confiable acerca del aprendizaje de este uso relacionado con la preposición *para*. Sería necesario, por lo tanto, administrar un tipo de prueba controlada con respuestas cerradas que nos permitiera observar de manera directa la preferencia en cuanto a la selección preposicional para introducir el tipo de complemento en cuestión.

- (5) Él está demasiado tranquilo *por* ser el asesino (A2b07EF).

Con respecto a las sustituciones en sentido inverso, es decir, la selección inadecuada de *para* en lugar de *por*, destaca un caso en particular. La preposición *para* ha sustituido a *por*, principalmente, en complementos que denotan el motivo o la causa (ej. 6 a, b). En la muestra se documentaron cuatro casos de este tipo de sustitución. El bajo número de casos observados en el corpus puede obedecer a la interacción de tres factores: la intención comunicativa de los participantes, la naturaleza de la tarea propuesta y una estrategia de evitación de ciertos elementos lingüísticos desconocidos.

- (6) a. Soy de Laval pero vivo en Montréal *para* mis estudios (A1a09EI).
 b. La ciudad de Montréal es muy famoso *para* el puerto y sa montaña (Mont-Royal) (A1a09EI).

La figura a continuación refleja tres de los usos o valores en los que se generaron los fenómenos de sustitución y que parecen haber generado cierta dificultad a los participantes del presente estudio en lo que respecta a la selección de las preposiciones *para* y *por*. De igual manera, la gráfica evidencia la evolución de

dichos fenómenos a lo largo de los cuatro niveles estudiados. Los porcentajes presentados corresponden a la tasa de usos idiosincrásicos frente a la tasa de aciertos de una misma categoría o valor.

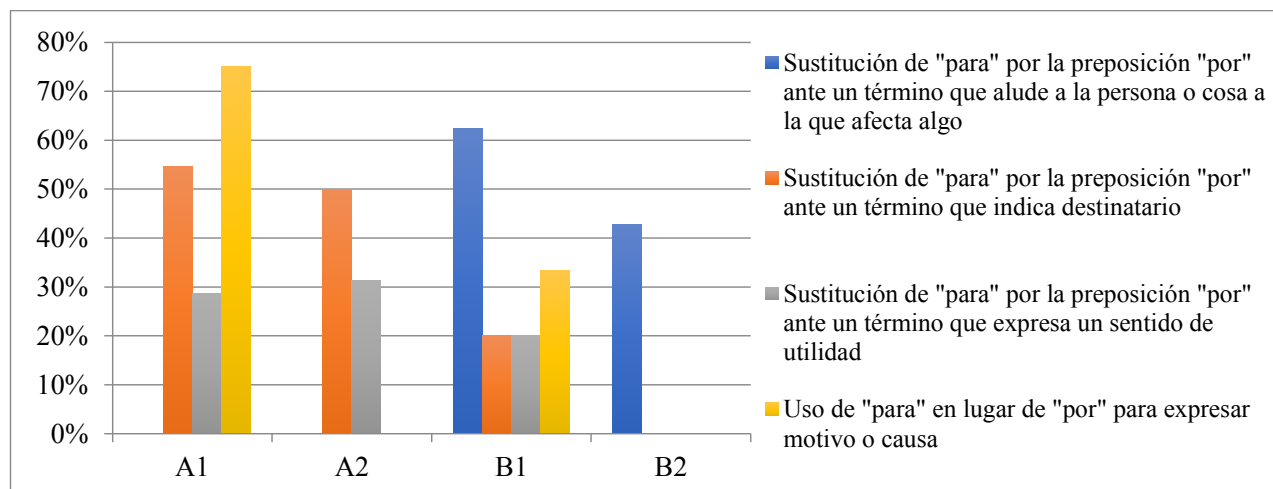


Imagen 2. Algunas sustituciones de *para* y *por*

4.3 Análisis etiológico

A continuación, exploraremos algunos de los usos idiosincrásicos más sobresalientes de *para* y *por* e intentaremos ofrecer algunas explicaciones acerca de los procesos o mecanismos de tipo lingüístico que pueden haberlos generado. De manera precisa, los fenómenos registrados han sido asociados a dos de los procesos que interactúan en la construcción de la interlengua, los cuales han sido descritos en el apartado 2.2: transferencia interlingüística y transferencia de instrucción.

Los errores asociados a mecanismos de transferencia interlingüística tuvieron lugar a través de tres procesos: interacción de procesos de interferencia provenientes tanto de la L1 como de otra L2, interferencia proveniente de la L1 de los participantes e interferencia proveniente de otra L2, la cual en el caso de nuestros participantes corresponde al inglés.

Interferencia proveniente de la L1 y de otra L2

Este tipo de proceso psicolingüístico en el cual interactúan la interferencia tanto de la L1 como de otra L2 parece explicar una serie de sustituciones de *para* por la preposición *por*. En concreto, este mecanismo se ha identificado en las siguientes categorías documentadas en la muestra: sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que indica destinatario o beneficiario; sustituciones de *para* por la preposición *por* ante un término, generalmente un sustantivo, que designa finalidad; sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien; sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo.

La tabla a continuación recoge las categorías mencionadas, ofrece una serie de ejemplos tomados de nuestro corpus y los presenta en contraste con los usos normativos en español, así como con sus equivalentes en francés e inglés.

Tabla 4

Interferencia de la L1 y la L2 identificada en las sustituciones de *para* por la preposición *por*

Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario			
Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en francés	Uso normativo en inglés
a Todos los domingos hay actividades <i>por los niños</i> y cada meses hay eventos de deportes (A1a10EF).	Todos los domingos hay actividades <i>para los niños</i> y cada mes hay eventos de deportes.	Tous les dimanches, il y a des activités <i>pour les enfants</i> et chaque mois il y a des événements sportifs.	Every Sunday, there are activities <i>for children</i> and every month there are sport events.
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término, generalmente un sustantivo, que designa finalidad			
Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en francés	Uso normativo en inglés
b Durante todo el domingo, yo estuve <i>por mis exámenes de español y de neuropsychología</i> con mi amiga Sara en un café en el centro de Montréal (A2b06EF).	Durante todo el domingo, yo estudié <i>para mis exámenes de español y de neuropsicología</i> con mi amiga Sara en un café en el centro de Montreal.	Pendant tout le dimanche, j'ai étudié avec mon amie Sara, dans un café du centre-ville de Montréal, <i>pour mes exámenes d'espagnol et de neuropsychologie</i> .	All Sunday, I studied <i>for my Spanish and neuropsychology exams</i> with my friend Sara at a cafe in downtown Montreal.
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien			
c Antes de ir a la escuela, voy a ayudar a un centro <i>por personas viejas</i> donde vive mi abuela (A1a10EF).	Antes de ir a la escuela, voy a ayudar a un centro <i>para personas viejas</i> donde vive mi abuela.	Avant d'aller à l'école, je vais aider dans un centre <i>pour personnes âgées</i> où ma grand-mère vit.	Before going to school, I go help at a center <i>for old people</i> where my grandmother lives.
d Mi tiempo libre es <i>por estudiar</i> (A1a07EI).	Mi tiempo libre es <i>para estudiar</i> .	Mon temps libre, c'est <i>pour étudier</i> .	My free time is <i>for studying</i> .
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo			
e Los tiburones son un peligro importante <i>por Velasco</i> (B1a02EF).	Los tiburones son un peligro importante <i>para Velasco</i> .	Les requins sont un danger majeur <i>pour Velasco</i> .	Sharks are an important danger <i>for Velasco</i> .

Los fenómenos (a-e) que recoge la tabla precedente parecen obedecer a un proceso de interferencia originado por la bifurcación en español de lo que tanto en la L1 (francés) como en la otra L2 (inglés) de los participantes constituye una sola marca preposicional. En otras palabras, el español cuenta con la dualidad de marcas preposicionales *por / para*, las cuales expresan una serie de valores o funciones relacionados con las preposiciones *pour*, del francés, o *for*, del inglés.

La decisión de seleccionar la preposición *por* en lugar de *para* con el fin de introducir los referentes expresados mediante *pour* o *for* puede deberse a la tendencia a transferir aquellos elementos o marcas que presenten una mayor similitud desde una perspectiva tanto morfológica como fonológica. Al respecto, Thomason y Kaufmann afirman lo siguiente: “... in cases of light to moderate structural interference, the transferred features are more likely to be those that fit well typologically with corresponding features in the recipient language” (54). En consecuencia, la posición adoptada en el presente artículo es que la transferencia tiene lugar, primeramente, desde el francés –L1 de nuestros informantes–. En segundo lugar, esta interferencia es reforzada por una transferencia proveniente del inglés.

En este sentido, los valores de destino, finalidad, utilidad y afectación que expresan los ejemplos de la tabla 4 (a-e) se neutralizan en la preposición *por*, la cual fonológica y morfológicamente resulta más cercana a la marca *pour* –que habría sido empleada en francés para expresar los mismos sentidos– tal como podemos constatar en las equivalencias ofrecidas en la tercera columna. La selección preposicional idiosincrásica de *por* viene a ser afianzada por la cercanía morfológica existente, asimismo, entre las preposiciones *por* –del español– y *for* –del inglés– tal como lo evidencian los usos presentados en la cuarta columna.

Interferencia proveniente de la L1

Los procesos de interferencia proveniente de la L1 se identificaron en las siguientes categorías: sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término, generalmente un proceso verbal, que designa finalidad y sustitución de la preposición *para* por la preposición *por* para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan. La tabla siguiente presenta las categorías precedentes junto con algunos casos representativos, los cuales se contrastan con sus equivalentes correspondientes en español y francés normativos.

Tabla 5

Interferencia de la L1 identificada en las sustituciones de *para* por la preposición *por*

	Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en francés
	Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que designa finalidad		
a	Estudio <i>por hacer</i> mi titro en sociología, a la Universidad de Montréal (A1a08EI).	Estudio <i>para obtener</i> mi título en sociología, en la Universidad de Montréal.	J'étudie <i>pour obtenir</i> un diplôme en sociologie à l'Université de Montréal.
	Sustitución de la preposición <i>para</i> por la preposición <i>por</i> para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan		
b	Él está demasiado tranquilo <i>por ser</i> el asesino (A2b07EF).	Él está demasiado tranquilo <i>para ser</i> el asesino.	Il est trop calme <i>pour être</i> l'assassin.

Por su parte, en las categorías de sustitución de *para* por la preposición *por*, que presenta la tabla anterior, se logra percibir una interferencia proveniente de la marca preposicional *pour* del francés. De este modo, los sentidos de finalidad expresados mediante un verbo (*J'étudie pour obtenir un diplôme en sociologie*), así como los complementos que indican una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan (*Il est trop calme pour être l'assassin*), suelen introducirse en francés a través de la preposición *pour*. Tal como se explicó anteriormente, la similitud tanto fonológica como morfológica de esta con la preposición *por* del español facilita que se asocien a esta última los valores que comporta la marca *pour*.

Interferencia proveniente de la L2

Como pudimos observar en la tabla 3, se registraron tres casos de usos preposicionales idiosincrásicos que se han asociado a una interferencia proveniente del inglés. La tabla a continuación recopila dichos usos y los contrasta con sus respectivos equivalentes normativos tanto en español como en inglés.

Tabla 6

Interferencia léxica proveniente de otra L2 (inglés)

	Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en inglés
Empleo de la preposición inglesa <i>per</i> en lugar de <i>por</i> con el fin de expresar un valor distributivo			
a	Cuando tengo la escuela, trabajo solamente <i>dos días per semana</i> , porqué estudio también (A1a08EF).	Cuando tengo escuela, trabajo solamente <i>dos días por semana</i> , porque estudio también.	When I have school, I work only <i>two days per week</i> , because I study too.
Empleo de la preposición inglesa <i>per</i> en lugar de <i>para</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario			
b	Es una buena cosa <i>per ti</i> et tu perro Snoopy (A1a08EF).	Es una cosa buena <i>para ti</i> y tu perro Snoopy.	It's a good thing <i>for you</i> and your dog Snoopy.
Uso idiosincrásico en español Uso normativo en español Uso normativo en francés			
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que designa finalidad			
a	Estudio <i>por hacer</i> mi titro en sociología, a la Universidad de Montréal (A1a08EI).	Estudio <i>para obtener</i> mi título en sociología, en la Universidad de Montréal.	J'étudie <i>pour obtenir</i> un diplôme en sociologie à l'Université de Montréal.
Sustitución de la preposición <i>para</i> por la preposición <i>por</i> para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan			
b	Él está demasiado tranquilo <i>por ser</i> el asesino (A2b07EF).	Él está demasiado tranquilo <i>para ser</i> el asesino.	Il est trop calme <i>pour être</i> l'assassin.

En los fenómenos descritos, los participantes han sustituido a *por* y *para* por la preposición del inglés *per*. En el primer caso (a) se observa una utilización de la preposición inglesa *per* en lugar de *por* con el fin de introducir un complemento con valor distributivo (*'dos días per semana'*). En el ejemplo el sentido de distribución antes mencionado. Este valor, que se expresa en inglés bien sea mediante la marca preposicional *per* (*'two days per week'*) o a través de un sintagma encabezado por el artículo indefinido *a* y sin marca preposicional (*'two days a week'*), corresponde a la preposición *por* en español (*'dos días por semana'*). En el segundo caso (b), la preposición inglesa *per* ha sido utilizada en remplazo de *para* ante un término que in-

dica el destinatario o el beneficiario ('buena cosa *per* ti *et* tu perro Snoopy'). A diferencia del primer caso, se constata únicamente un préstamo de la unidad léxica preposicional *per*, mas no del sentido inherente a esta, ya que el valor de esta última preposición perteneciente al inglés no coincide con la noción de destinatario que se pretendía transmitir. Normalmente el valor en cuestión se expresa mediante la preposición *for* ('a good thing for you and your dog Snoopy').

Transferencia de instrucción

En la sección 2.2, se mencionó que, además de los mecanismos lingüísticos, tales como la transferencia interlingüística, la transferencia de instrucción es otro de los factores que incide en la construcción de la interlengua. Por este motivo, en el marco de la investigación que dio vida al presente artículo, se revisó la manera cómo Aula internacional (Corpas et al. 2013a, 2013b, 2014), libro de texto empleado en los diversos cursos en los cuales se recopiló nuestro corpus, enseña los diversos valores preposicionales, entre ellos los de las preposiciones *para* y *por*. La tabla a continuación sintetiza los usos de *para* y *por* que han sido abordados en los tres primeros volúmenes del libro de texto, el número del volumen, la unidad y el número de ejercicios o actividades dedicados a cada uso:⁵

Tabla 7

Usos de *para* y *por* abordados en los libros de texto

Libro	Unidad	Uso	Nº de ejercicios
1	2	Para: Finalidad (con infinitivos). <i>Estudia español <u>para</u> chatear con sus amigos.</i>	2 (2 ítems)
2	1		1 ejercicio (2 ítems)
1	4	Para: Destinatario. <i>Elige una camiseta <u>para</u> ti y otra <u>para</u> un compañero.</i>	0
1	3	Para Uso o destino que se le da a algo: <i>Una casa <u>para</u> vivir.</i>	1 ejercicio (1 ítem)
3	10	<i>Sirve <u>para</u> lavar las verduras.</i>	Dos ejercicios orales. El uso de <i>para</i> es opcional.
1	2	Por: Por + sustantivo para hablar de motivos. <i>Estudia español <u>por</u> su trabajo.</i>	1 (1 ítem)

La síntesis presentada en la tabla anterior pone de manifiesto, en primer lugar, que ciertos valores o sentidos preposicionales que han generado dificultad en los participantes no son abordados de manera explícita en los libros de texto. Destacan, entre otros, los siguientes casos: empleo de la preposición *para* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo y la utilización de la misma preposición con el fin de introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se

⁵ Se excluyen los valores preposicionales asociados a los planos espacial y temporal, que no se han examinado en este artículo.

sobrepasan. Cabe pensar, por lo tanto, que el mecanismo lingüístico de interferencia que se evidencia en estos dos tipos de idiosincrasias viene a ser reforzado a través de la falta de instrucción explícita de dichos valores preposicionales.

En segundo lugar, tal como podemos apreciar en la tabla 7, otros usos preposicionales que sí han sido explicados en los libros de texto registran un porcentaje importante de incorrecciones. Entre estos, vale la pena mencionar tres casos: utilización de la preposición *para* ante un término que indica destinatario o beneficiario; utilización de la preposición *por* para expresar el motivo o la causa; empleo de la preposición *para* ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que se le da a algo o a alguien. Las dos primeras categorías son abordadas en una sola unidad de los libros de texto. La última aparece en dos unidades. A la baja frecuencia observada en lo que respecta a la presentación explícita de los tres valores preposicionales en cuestión se le suma el número limitado de ejercicios o tareas para poner en práctica dichos valores. De esta manera, no se documentó, por ejemplo, ninguna actividad o tarea destinada a trabajar el uso de *para* ante un término que indica destinatario. De manera análoga, se encontró únicamente un ítem en un ejercicio para trabajar el uso de la preposición *por* con un valor de motivo o causa. Con respecto al sentido de utilidad de *para*, se registraron tres ejercicios en dos unidades y dos libros de textos diferentes, aunque en dos de las tareas el uso de *para* resulta optativo.

Los datos anteriores nos motivan a pensar, por lo tanto, que los procesos de carácter lingüístico que subyacen a los fenómenos descritos se han visto afianzados por dos factores de tipo pedagógico identificados en los libros de texto: la falta de instrucción directa de los valores asociados a las preposiciones y la escasez de experiencias significativas que faciliten el aprendizaje de los usos preposicionales en los cuales se evidenció cierta dificultad.

5. Conclusiones

Entre los principales aspectos que hemos examinado en este trabajo, resulta interesante destacar los siguientes:

- i. Los fenómenos originados mediante un intercambio erróneo de las marcas preposicionales *para* / *por* se originaron mayoritariamente a través de la sustitución de *para* por la preposición *por* (87.80%). En contraste, se registró una menor proporción del fenómeno opuesto, es decir el uso inadecuado de *para* en lugar de *por* (12.20%).
- ii. De todos los casos descritos en este estudio, se destacan cuatro fenómenos: (1) sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo; (2) sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que indica destinatario o beneficiario; (3) sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien y (4) uso de *para* en lugar de *por* para expresar motivo o causa.
- iii. A nivel sicolingüístico, los usos idiosincrásicos aquí presentados se han explicado a través de tres tipos de procesos interlingüísticos de transferencia: (1) interferencia tanto de la L1 (francés) como de

- otra L2 (inglés), (2) interferencia de la L1 y (3) interferencia de otra L2.
- iv. La interferencia identificada ha sido facilitada por dos factores lingüísticos. El primero concierne a la bifurcación en la lengua española (para / por) de lo que tanto en la L1 (pour) como en la otra L2 (for) de los participantes constituye una sola marca preposicional. El segundo factor atañe a la tendencia a transferir los rasgos que presenten una mayor similitud desde una perspectiva fonológica, morfológica o tipológica con los de la lengua meta.
 - v. Los fenómenos descritos en este artículo parecen haber sido reforzados, asimismo, por factores de tipo pedagógico. En concreto, la falta de instrucción directa de los diferentes usos y sentidos de las preposiciones y la escasez de oportunidades para poner en práctica dichos usos.

En futuras investigaciones, sería interesante contrastar los resultados presentados con los obtenidos a partir de pruebas de naturaleza experimental que examinen los usos descritos en el presente trabajo. Lo anterior permitiría obtener un mayor número de datos con respecto a los valores que se han documentado, así como determinar con mayor certeza los valores que resulten más susceptibles a una potencial fosilización.

Referencias

- Baralo, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2004.
- Baralo Ottonello, Marta. “La interlengua del hablante no nativo”. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, editado por J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2016, n.º 1, págs. 369-389
- Brisson, Richard y Maccabée, Daniel. *L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. Montréal: Éditions Carte Blanche, 1998.
- Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Longman, 2000.
- Campillo Llanos, Leonardo. *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. 2012. Universidad Autónoma de Madrid, tesis doctoral, https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/660336_
- Corder, Pit. “The significance of learners’ errors”. *International Review of Applied Linguistics*, n.º 5, 1967, págs. 161-170.
- Corder, Pit. “Idiosyncratic dialects and error analysis”. *International Review of Applied Linguistics*, n.º 9, 1971, págs. 147-159.
- Corder, Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Corpas, Jaime, et al. *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión, 2013a.
- Corpas, Jaime, et al. *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión, 2013b.
- Corpas, Jaime, et al. *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión, 2014.
- Coseriu, Eugenio. *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos, 1986.
- Creswell, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, Ca. / London / New Delhi: SAGE Publications, Inc., 2003.
- De Alba Quiñones, Virginia. “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 3, n.º 1, págs. 1-16, 2009, <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-analisis-de-errores-en-el-campo-del-español-como-lengua-extranjera>
- Doquin de Saint Preux, Anna y Sáez Garcerán, Patricia. “Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior”. *Marcoele: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 19, 2014, <http://marcoele.com/errores-gramaticales-en-francofonos/>
- Dörnyei, Zoltán. “On the teachability of communication strategies”. *TESOL Quarterly*, n.º 29, págs. 55- 84, 1995.

- Ellis, Rod. "Sources of Variability in Interlanguage". *Applied Linguistics*, vol. 6, n.º2, págs. 118-131, 1985, <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.118>
- Flynn, Suzanne et al. "The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses". *International Journal of Multilingualism*, n.º1, págs. 3-16, 2004.
- Griffin, Kim. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2005.
- Hopp, Holger. "Cross-linguistic influence in the child third language acquisition of grammar: Sentence comprehension and production among Turkish-German and German learners of English". *International Journal of Bilingualism*, 2018, Doi: 10.1177/1367006917752523.
- Klee, Carol y Lynch, Andrew. *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2009.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael H. *An introduction to second language acquisition research*. New York, NY: Routledge, 2014.
- Maloof Avendaño, César. *Análisis del español de los estudiantes francófonos de ELE: el caso del sistema preposicional*. 2019. Université de Montréal, tesis doctoral.
- Nemser, William. "Approximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics*, n.º9, págs. 115-123, 1971.
- Oxford, Rebecca. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York / London: Routledge, 2017.
- Porquier, Rémy. *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Paris: Université Paris VIII, 1975.
- Rothman, Jason. "L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model". *Second Language Research*, n.º27, págs. 107-127, 2011.
- Rothman, Jason. "Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance". *Romance languages and linguistic theory 2011*, editado por S. Baauw et al. Amsterdam: John Benjamins, 2013, págs. 217-247.
- Rothman, Jason. "Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered". *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 18, n.º2, págs. 179-190, 2015, Doi:10.1017/S136672891300059X.
- Rothman, Jason et al. "Third language acquisition". *The Cambridge handbook of second language acquisition*, editado por J. Herschensohn y M. Young-Scholten. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 2013, págs. 372-393.
- Selinker, Larry. "Interlanguage" *IRAL : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 10, n.º3, págs. 209, 1972, <http://search.proquest.com/docview/1300515708?accountid=12543>.

Selinker, Larry. *Rediscovering Interlanguage*. New York, NY: Routledge, 1992.

Sinclair, John. "Corpus and Text - Basic Principles". *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*, editado por M. Wynne. Oxford: Oxbow Books, 2005, págs. 1- 16, <http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm> .

Swann, Joan. et al. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Tuscalloosa: The University of Alabama Press, 2004.

Thomason, Sarah Grey y Kaufman, Terrence. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. California / Oxford: University of California Press, 1991.

VanPatten, Bill y Benati, Alessandro G. *Key terms in second language acquisition*. London / New York: Continuum, 2010.

Weiderman, Albert. *Responsible Design in Applied Linguistics: Theory and Practice*. Switzerland: Springer, 2017.

Weinreich, Uriel. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

Fecha de recepción: 13/03/2020

Fecha de aceptación: 18/04/2020

Analyse sociosémiotique d'un panneau de signalisation comme tactique de détournement social

Elpidia María Hernández Maldonado

elpidiahernandes@mail.uniatlantico.edu.co

Universidad del Atlántico, Colombia

Jimmy Spencer Roa Bernal

jspencerb@hotmail.com

Université du Québec à Montréal, Canadá

Resumen

Este artículo ilustra un ejercicio de carácter lingüístico cuya finalidad es el análisis sociosemiótico de una señal de tránsito de la ruta, alterada por un desconocido y su relación con la cultura y el carnaval de la ciudad de Barranquilla. Los hallazgos indican que la alteración es una representación de la cultura local y una reapropiación del espacio público, lo cual sugiere que existe una relación de poder entre grupos resistentes a las autoridades gubernamentales y los entes públicos.

Palabras clave: arroyo, Barranquilla, relaciones sociales, señal de tránsito, sociosemiótica.

Cómo citar (MLA): Hernández, Elpidia M. y Roa, Jimmy S. “Analyse sociosémiotique d'un panneau de signalisation comme tactique de détournement social”. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n.º 24, 2020, págs. 47 - 61.

ISSN 1913-0481



Résumé

Cet article illustre un exercice linguistique dont le but est l'analyse sociosémiotique d'un panneau de circulation modifié par un inconnu et sa relation avec la culture et le carnaval de la ville de Barranquilla. Les résultats indiquent que l'altération est une représentation de la culture locale et une réappropriation de l'espace public, ce qui suggère qu'il existe une relation de pouvoir entre les groupes résistant aux autorités gouvernementales et les entités publiques.

Mots clés: Barranquilla, cours d'eau, panneau de signalisation, relations sociales, sociosémiotique.

Abstract

This article describes a linguistic exercise whose goal is the sociosemiotic analysis of a road sign modified by a stranger and its relationship with Barranquilla's culture and carnival. The results show that the sign's alteration represents the local culture and takes a claim on public space, which suggests the existence of a power relationship between public entities and the groups that resist governmental authorities.

Keywords: Barranquilla, waterway, social relationships, road sign, social semiotics.

Tout phénomène social est une production de sens, peu importe le niveau d'analyse que l'on envisage; c'est-à-dire que chaque activité sociale, chaque action, chaque rituel ou chaque objet a une signification particulière et produit un sens à une époque et dans un contexte précis. Ce type de discours est configuré par un sujet, individuel ou collectif, inscrit lui-même dans une société soumise, évidemment, à des contraintes de production et de réception sociohistoriques propres à une époque.¹ Or, pour rendre compte des effets que les objets ont dans la société, il est nécessaire de les aborder du point de vue de la sociosémiotique. Verón note avec justesse que la sociosémiotique « trouve son point de départ dans les discours sociaux tels qu'ils se donnent à l'expérience, [qu'elle] est obligée d'affronter le fait que ceux-ci sont toujours des 'paquets' constitués par des matières signifiantes hétérogènes » (« Il est là, je le vois, il me parle » 100). Nous partons de l'idée que la sociosémiotique est une théorie d'analyse des phénomènes sociaux qui fournit des outils conceptuels et méthodologiques qui ne conduit pas simplement à une description de l'objet, mais plutôt à une réflexion sur les modes de production; autrement dit, à des réflexions sur les procédés des instances de production et de réception qui impliquent la mise en œuvre des caractéristiques du fonctionnement de la pensée critique.

Pour articuler toutes ces idées, nous proposons d'analyser un panneau de signalisation routier de la ville de Barranquilla, en la Colombie, lequel a été altéré par un inconnu. Dans cet article, une question s'est posée : de quelle manière l'altération du panneau routier donne-t-elle une représentation identitaire et culturelle de la société de Barranquilla ? Pour mener à bien notre démarche, nous nous appuyerons principalement sur les travaux de Bakhtine M., de Jakobson R., de Martinet J., de Verón E. et de Hodge R. et Kress G. Dans un premier temps, nous passerons en revue les outils méthodologiques et conceptuels offerts par la sociosémiotique pour l'étude des phénomènes sociaux d'un objet. Ensuite, nous répondrons à la question de recherche. Enfin, nous rapprocherons ces deux espaces de production et de réception, celui du panneau original et celui du panneau altéré, pour faire ressortir une relation dialectique et réflexive de cet objet produit socialement.

On sait très bien que le *social* joue un rôle important non seulement du point de vue sémiotique, mais aussi pour les sciences du langage. La sociosémiotique développe d'une façon articulée ces deux courants. Selon Ranviir, « la sociosémiotique est l'analyse de l'usage des systèmes de signes et du sens produit par les individus dans un contexte socioculturel » (74). Elle vise donc à rendre compte du processus de communication dans les rapports sociaux. Cette connaissance du monde que la société perçoit de la réalité est articulée dans une production verbale ou non verbale laquelle devient objet d'analyse sociosémiotique. Le défi de la sociosémiotique consiste à fournir une méthodologie permettant d'étudier tout ce que la sémiotique a examiné théoriquement.

L'analyse sociosémiotique résulte de la mise en scène d'un sujet qui est à la fois un être psychologique et un être social. Cette analyse insère le discours dans une problématique d'ensemble qui tente de relier les faits de langage (construction du sens et construction du texte) à d'autres phénomènes sociaux (logique d'action et influence sociale). De surcroît, la sociosémiotique offre des outils méthodologiques pour examiner la mise en scène de l'objet à analyser sous l'aspect sémiotique (qui porte sur le système verbal et iconique), l'aspect sémantique (qui fait appel au sens des mots selon les représentations supposément partagées), l'aspect

¹ Voir à ce propos : Patrick Charaudeau. « Un modèle socio-communicationnel du discours. Entre situation de communication et stratégies d'individuation ».

situationnel (qui correspond au contexte où l'objet à analyser a été produit) et l'aspect discursif (qui fait référence aux comportements discursifs des interlocuteurs, exprimés par des marques linguistiques). L'approche de l'analyse sociosémiotique se révèle donc un outil adéquat pour étudier les stratégies de construction du sens dans le travestissement d'un panneau routier en tant que discours produit dans un espace public. Un tel examen permettra de bien comprendre une représentation identitaire et culturelle de la société de Barranquilla.

Ainsi, cette méthode d'analyse nous propose différentes formes de lecture et de reconstitution de la réalité symbolique à partir de l'identification des discours qui s'insèrent dans la construction du social. Ce n'est donc pas qu'au niveau de la discursivité, affirme Verón ("Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir"), que le sens révèle ses déterminations sociales et que les phénomènes sociaux dévoilent leur dimension signifiante. Scolari l'a fort bien dit à propos du texte de Marrone : « La sociosemiótica no es simplemente una mirada semiótica sobre ciertos objetos tradicionales de la sociología, sino una reconstrucción teórica que trata de explicar cómo lo social crea su propio juego a través de un efecto de sentido » (17). D'après Verón ("Discurso, poder y poder del discurso"), on doit regarder l'*objet*, appelé aussi *manifestation matérielle*, à un moment déterminé (et ne pas faire simplement une analyse structuraliste) pour mettre en évidence l'ensemble du processus communicationnel. On prend donc un fragment, une *crystallisation* de ce processus sémiotique et on retrouve des *traces* dans ce produit, dans ce *texte* pour recréer le processus qui a permis la production de cet objet.

Pour Verón, le *discours* « designa toda manifestación espacio-temporal de sentido, cualquiera sea su soporte signifiante: ella no se limita, pues, a la materia signifiante del lenguaje propiamente dicho » ("Discurso, poder y poder del discurso" 85). Trois caractéristiques découlent de cette définition : *primo*, la notion du discours cesse d'être totalement verbale; *secundo*, tous les phénomènes sociaux ont des effets signifiants; *tertio*, toute production de sens est nécessairement sociale. Le discours traduit donc une *vision du monde* qui est le fondement pour que la réalité ait finalement du sens. Le *sens*, défini lui aussi par Verón, c'est « la forme d'investissements dans des conglomerats de matières sensibles devenant de ce fait des matières signifiantes (investissements susceptibles d'être décrits comme des ensembles de processus discursifs) » ("Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir" 7). Le sens est donc *partout*. Il n'est observable qu'à partir des textes discursifs. Or, un *texte* est susceptible de produire une multiplicité de lectures et d'interprétations, selon Verón.

Il ressort de ce qui précède qu'à partir de ces trois postulats, nous pouvons identifier la manière dont les systèmes de production de sens opèrent. C'est ici que la sémiotique sociale prend tout son sens. Verón définit la *sémiotique sociale* comme « la dimension signifiante des phénomènes sociaux : l'étude de la sémiotique est l'étude des phénomènes sociaux en tant que processus de production de sens » (*La sémiotique sociale* 122). Le chercheur argentin affirme encore que « tout *système productif* peut être considéré comme un ensemble de contraintes dont la description spécifie les conditions sous lesquelles quelque chose est produit, circule, est consommé. [...] Or, ces contraintes [...] ne constituent certainement *pas* un ensemble homogène [...], elles n'ont pas toutes les mêmes fondements ni ne renvoient toutes au même type de *lois* » ("Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir" 7). Donc, dans sa théorie de discours sociaux, Verón propose que l'on analyse deux types de conditions : les *conditions de production*, lesquelles concernent les déterminations qui rendent compte des contraintes d'engendrement d'un discours, et les *conditions de reconnaissance*, relatives aux

déterminations qui définissent les contraintes de sa réception. C'est entre ces deux conditions que les discours sociaux *circulent*.

Toujours selon les postulats de Verón (“Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir”), les rapports des discours à leurs conditions de production et de reconnaissance doivent être représentés sous une forme systématique des règles d'engendrement et des règles de lecture. On les appelle respectivement *grammaire de production* et *grammaire de reconnaissance*. Celles-ci décrivent des *opérations* d'investissement de sens dans les matières signifiantes. Ces opérations sont reconstruites à partir de *marques* présentées dans la matière signifiante. En d'autres mots, on peut parler de marques lorsqu'il s'agit de propriétés signifiantes dont le rapport soit aux conditions de production, soit aux conditions de reconnaissance n'est pas spécifié. Lorsque le rapport entre une propriété signifiante et ses conditions de production ou de reconnaissance est établi, ces marques deviennent des traces de l'un ou l'autre ensemble de conditions. Ainsi, en considérant la sémiosis comme un réseau de rapports entre le produit et sa production, on sera capable de mettre en évidence le processus qui a permis la production de l'objet.

Les conceptions de Verón rejoignent celles de Hodge et de Kress. Dans leur texte *Social Semiotics*, les auteurs soulignent l'importance de la sémiotique comme suit : « It is semiotics [...], that must provide this possibility of analytic practice, for the many people [...] who deal with different problems of social meaning and need the ways of describing and explaining the processes and structures through which meaning is constituted » (2). Pour eux, l'aspect sociologique est souvent négligé par la sémiotique puisqu'il est compliqué de rendre compte de la sémiosis sociale, de ce qui n'est pas linguistique et de ce qui sort du cadre analysable du texte. Hodge et Kress poursuivent ces propositions et affirment que dans la société existent deux types de groupes : les *dominant groups* et les *dominated groups*. De cette nécessité contradictoire résulte la catégorie ambiguë de l'*idéologie*, laquelle est vue en tant que : « false consciousness represents the world *upside down* and in inverted form » (3). Or, pour caractériser ces contradictions, il faut parler plutôt d'*ideological complexes*. D'après ces auteurs, « an ideological complex exists to sustain relationships of both power and solidarity, and it represents the social order as simultaneously serving the interests of both dominant and subordinate » (4). Selon Hodge et Kress, ces composantes sont de deux types : « *relational models* (classifications of kinds of social agent, action, object, etc.) [et] *actional models* (specifications of actions and behaviours required of, permitted or forbidden to kinds of social agent) » (4).

Hodge et Kress affirment qu'il est nécessaire de faire appel à un second niveau de messages qui vont réguler le fonctionnement des *ideological complexes* : « a level which is directly concerned with the *production and reception* of meanings » (4). Entre ces deux instances, il doit y avoir « a knowledge of a set of messages on another level, messages that provide specific information about how to read the message » (4). Ils définissent donc ce mécanisme de contrôle, le *logonomic system*, comme « a set of rules prescribing the conditions for production and reception of meaning [...]. The *logonomic rules* are specifically taught and policed by concrete social agents [...] coercing concrete individuals in specific situations » (4).

Les deux auteurs ajoutent que la sociosémiotique devrait redéfinir un certain nombre de concepts. Ils commencent par la définition de *message* : « the smallest semiotic form that has concrete existence. It has a source and a goal, a social context and purpose » (Hodge et Kress 5). Le message s'analyse sur le *semiosis*

plane en termes de production, d'échange et de représentation reliée au monde auquel il fait référence; et sur *le mimetic plane* dont sa signification provient de cette fonction représentative. Ils poursuivent avec des unités sémiotiques plus larges telles que *text* et *discourse*, en les définissant de la manière suivante : « Text is a structure of messages or message traces which has a socially ascribed unity. Discourse is the social process in which texts are embedded » (6). L'orientation primaire du Text se situe dans le *mimetic plane*, tandis que l'orientation primaire du Discourse s'inscrit dans le *semiotic plane*. Selon Hodge et Kress, « texts are both the material realization of systems of signs, and also the site where change continually takes place » (6). Ils ajoutent finalement que « logonomic systems have constrained the general forms of text and discourse. Such systems often operate by specifying *genres* of texts [...]. Each such genre codes *particular* relationship among sets of social participants [...]. Genre therefore represents one semiotic category that codes the effects of social change, of social struggle » (7).

Dans ce qui suit, nous utiliserons les outils offerts par la sociosémiotique pour rendre compte du processus de communication du sens d'un objet produit socialement. Pour illustrer notre propos, nous avons choisi un panneau de signalisation de la ville de Barranquilla, en Colombie. Ce type de panneau est très particulier, car c'est la seule ville de tout le pays où il est affiché dans plusieurs rues. On peut lire « ARROYO PELIGROSO »² sur le panneau de signalisation de couleur jaune. Ce panneau se veut une mise en garde pour éviter que les passants traversent les rues lorsqu'il y a de grosses tempêtes. Les arroyos³ sont de forts courants d'eau qui se forment quand il pleut et qui traversent les rues de la ville à toute vitesse, ce qui entrave considérablement la circulation et réduit la sécurité des piétons.⁴

Or, un inconnu a pris un de ces panneaux et en a modifié le texte en ajoutant différents autocollants : « PELIGRO TSUNAMI CURRAMBERO ». Ce travestissement reflète une vision du monde caractéristique de cette ville. On peut donc poser la question suivante : de quelle manière l'altération du panneau routier représente-t-elle la société de Barranquilla sur les plans identitaire et culturel ? Nous considérons que cette question est pertinente puisque les panneaux sont publics et à la portée de tous. C'est aussi un objet facile à altérer d'une manière comique ou sérieuse. Ils sont souvent utilisés comme point de départ pour dénoncer quelque chose, et ainsi servir de support à l'exercice d'un certain *droit de parole*. En s'en prenant aux panneaux de signalisation imposés par une institution gouvernementale, on les « fait parler » autrement, mettant ainsi cette institution dans une relation de subordination ou de domination par rapport à celui qui les a altérés. C'est donc un moyen facile de se faire entendre.

D'après le site internet du *Código de Tránsito de Colombia*,⁵ les panneaux de signalisation indiquent un règlement de circulation en vigueur à un moment et à un endroit précis. Ils indiquent ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Ils présentent différentes formes et couleurs. Dans le cas analysé ici, il s'agit d'un *panneau d'avertissement* qui prévient les conducteurs de conditions possiblement dangereuses sur des routes ou à

2 Une possible traduction libre serait : « flot ou avalanche d'eau dangereuse ».

3 Dorénavant, on utilisera ce terme en espagnol et sans guillemets pour alléger le texte et pour faire référence aux flots d'eau.

4 L'absence d'égouts pluviaux, les régimes topographiques et géomorphologiques, les conditions de précipitations de pluies et le développement urbain accéléré sans planification représentent quelques-uns des facteurs impliqués dans l'augmentation des volumes d'arroyos dans la ville de Barranquilla.

5 Abrégé dorénavant CTC.

proximité. Il est en forme de losange carré et arbore une bordure, un pictogramme et des inscriptions noirs sur fond jaune. Ce type de panneau est érigé avant certaines intersections dans la ville. En nous appuyant sur le schéma de communication de Jakobson (214), nous allons commencer par la description du *logonomic system*, à savoir l'ensemble de messages sociaux qui déterminent l'instance de production et de réception.



Fig. 1 . Panneau de signalisation; Parkosewich, Gary. « Arroyo peligroso! ». *flickr.com*, Barranquilla, Sept. 2010, <https://www.flickr.com/photos/gojstomp/5885681105>.



Fig. 2 . Exemple d'un arroyo à Barranquilla; Pulzo.com, « Exemple d'un arroyo à Barmaquilla ». Barranquilla, mai. 2018, <https://www.pulzo.com/nacion/desaparecido-dejan-arroyos-barranquilla-PP480832>.

Si l'on regarde le panneau de signalisation de la figure n° 1, on voit dans le coin supérieur des traits noirs inclinés vers la gauche représentant la pluie. Au centre, quatre lignes ondulées figurent le mouvement de l'eau et est dessinée la silhouette d'une automobile sur le point d'être submergée. Dans le coin inférieur sont écrits en majuscules les mots « ARROYO PELIGROSO ». Ces panneaux sont placés par une autorité ou par

un organisme qui les conçoit, les fait fabriquer avec un matériel particulier et d'une couleur spécifique, et les place enfin dans des endroits précis. Cette autorité, c'est le *Ministerio de Transporte y de Tránsito* en Colombie, qui a le pouvoir et la responsabilité du développement et de l'application des règlements ainsi que de la mise en œuvre des politiques dans le domaine des transports.⁶

On peut parler, donc, de *logonomic rules* : comme organisme gouvernemental, cette autorité a le contrôle et elle possède le droit d'ériger ce type de panneau. Hodge et Kress ajoutent que « local council by-laws or discretionary power scan determine both whether a text may appear here » (9). Les *conditions de reconnaissance* concernent les éventuels usagers des routes, c'est-à-dire que ces conditions s'adressent plutôt aux automobilistes et aux piétons qui passent par la rue où se trouve le panneau. Celui-ci, en tant que texte, entraîne une légitimité et une autorité conférées par le ministère des Transports. Ainsi, si on ne le respecte pas, il y aura des conséquences⁷ (des amendes, la révocation ou la suspension du permis de conduire, par exemple). À ce propos, Martinet dit : « Il serait bon, en outre, que l'observateur [...] discerne la nature des dangers signalés ou ce qu'il en coûte de transgresser les injonctions des panneaux, que la sanction soit de type collision, dérapage ou contravention [...]. [Les notions] de prescription et d'interdiction [...] se fondent sur une législation et une convention et exigent de l'utilisateur de la route un certain comportement. » (94)

Observons maintenant le *texte* en lui-même. La structure syntaxique de son message, « ARROYO PELIGROSO », est assez simple. C'est un prédicat nominal, renforcé par des icônes de pluie, d'eau et d'automobile qui signifient directement cette idée de danger. Son *canal* de transmission est de type visuel, lui permettant de présenter le message sous forme d'unités discrètes. Martinet dit encore que « l'utilisation d'un espace à deux dimensions permet d'échapper à la contrainte de la linéarité [...] et d'effectuer une lecture globale plus rapide » (100). Quant au *contrat de communication*, il consiste à informer les piétons et les automobilistes du danger qui les guette en traversant la rue lors de pluies. Les attentes du *Ministerio de Transporte y de Tránsito* sont celles-ci : les usagers de la route doivent adopter un certain comportement après avoir lu et vu le panneau. Ils doivent respecter le panneau de signalisation : dans le cas contraire, il y aura des sanctions. Martinet a bien saisi le but poursuivi par l'institution envers les récepteurs : « La présence d'un panneau au bord de la route constitue un signal émis en permanence. L'acte sémique prend effet lorsque, à la vue de ce signal, un usager de la route se reconnaît comme le destinataire ou le récepteur du dit signal et y réagit ou y répond par une modification appropriée de son comportement. » (90)

Comme nous l'avons déjà dit dans cet article, tout objet s'inscrit dans une situation sociale. Il circule librement entre les instances de production et de reconnaissance, et donc son message peut être décodé dans un certain contexte. Cette nouvelle interprétation est rendue possible, car le texte est toujours dans une situation dynamique et accessible à tous dans un lieu particulier. Dans notre cas, un individu ou un groupe que nous appellerons P.Q.E.K.⁸ a pris le panneau de signalisation de la figure n° 1 et en a proposé une lecture différente. Nous pensons que, de cette façon, il défie l'Autorité, l'Institution. Hodge et Kress estiment que « by defacing

6 Artículo 110° du CTC: « Es responsabilidad de las autoridades de tránsito la colocación de las señales de tránsito en los perímetros urbanos inclusive en las vías privadas abiertas al público ».

7 Artículo 122° du CTC: « Tipos de sanciones. Las sanciones por infracciones del presente Código son: Amonestación, Multa, Suspensión de la licencia de conducción, Suspensión o cancelación del permiso o registro ».

8 Nous pensons que c'est ce groupe qui a altéré le panneau de signalisation.

a [traffic sign,⁹ the] readers/authors are inserting themselves into a forbidden semiotic role, as communicators of subversive meanings » (11). P.Q.E.K ne partage pas l'idée de la législation et il travestit le panneau pour pervertir les règles dominantes, peut-être s'en moquer et ainsi faire passer un message. La lecture proposée par ce groupe est une lecture parallèle, mais possible. À travers celle-ci, P.Q.E.K affirme que la lecture dominante du *Ministerio de Transporte y de Tránsito* n'est pas nécessairement celle que tout le monde fait. Ce groupe utilise une logique tactique¹⁰ représentée dans la figure n° 3.



Fig. 3 . Panneau de signalisation altéré; Santiago, Jorge. « Peligro Tsunami Currambero ». *flickr.com*, Barranquilla, Apr. 2008, <https://www.flickr.com/photos/web08/2584562934/>.

Aux extrémités du panneau, nous observons les icônes de deux personnes qui semblent se noyer, les bras en l'air, criant à l'aide : on voit la moitié supérieure de leur corps entre les lignes qui représentent les eaux. Celui de droite, dans un phylactère, dit : « Corre que me lleva!!! » (En français, on devrait lire : « Cours, le torrent m'emporte!!! » En effet, il s'agit d'un appel à l'aide qui veut dire : « Au secours, aidez-moi!!! ») Nous voyons trois poissons, un grand, un moyen et un petit, nageant, très à l'aise, dans le courant. À gauche, à côté du personnage qui semble se noyer, est dessinée une petite décalcomanie d'interdiction de faire du surf. Les mots « ARROYO PELIGROSO » ont été couverts par une autre décalcomanie : « PELIGRO TSUNAMI CURRAMBERO ». Au-dessous de ces phrases figure la signature du groupe P.Q.E.K.

Ce travestissement traduit une conscience sociale festive liée à une vision du monde où l'on cherche à se moquer de tout. En effet, le groupe P.Q.E.K. a comme intention, à travers ce déguisement, de travestir, d'une manière joyeuse et exagérée, le message que le *Ministerio de Transporte y de Tránsito* veut transmettre aux usagers de la route. Il faut comprendre que le groupe commet ce type d'action en lien avec une culture de la fête. Ce niveau idéologique représente une façon de s'exprimer, de ridiculiser, d'exagérer et de se moquer

⁹ C'est nous qui ajoutons l'expression *traffic sign* au lieu de *billboard the BUGA UP*.

¹⁰ De Certeau définit les *stratégies* comme « des opérations effectuées par les puissants, comptant sur l'imposition d'une lecture littérale, les *tactiques*, celles mises en œuvre par les dépossédés, toujours mobiles et incapables de former une base permanente de culture » (62-63).

de tout. Cela est dû à l'héritage des festivités carnavalesques qui se déroulent dans la ville depuis plus d'un siècle. Il importe de préciser que le discours sur la signalisation du trafic se matérialise à travers un *texte*, à savoir un panneau de signalisation déguisé. Celui-ci comporte des *traces*, l'ensemble d'éléments iconiques et linguistiques que nous allons expliquer permettant de vérifier notre hypothèse sur la représentation identitaire et culturelle de la société de Barranquilla.

Commençons par les signes linguistiques. Les mots « ARROYO PELIGROSO » ont été changés par « PELIGRO TSUNAMI CURRAMBERO ». On note d'emblée le changement de l'adjectif *peligroso* par le nom *peligro*, affiché comme premier élément linguistique d'avertissement. Le mot *arroyo* a été remplacé de façon métonymique par le mot *tsunami*. Or, pour que cette référence soit valide, nous devons reconnaître la valeur significative du mot *tsunami* et de son effet catastrophique relié à l'événement de 2004 en Asie. Bien qu'un arroyo n'ait pas tout à fait la même intensité, l'auteur veut donner une image de force et de destruction. Le troisième mot, *currambero*, est associé à Barranquilla. Dans la culture populaire, le *barranquillero* (personne née à Barranquilla) se distingue des autres citoyens de Colombie par son authenticité. Ainsi, le mot Barranquilla est devenu *Barrancu* et celui-ci a donné lieu à *curramba* et à son adjectif *currambero*. Ce mot présente une double signification : *currambero* désigne les habitants de la ville de Barranquilla, mais il est aussi un synonyme de fêtard. Cette expression issue du vocabulaire de Barranquilla est cependant compréhensible par tous les Colombiens; elle remplace souvent le mot *barranquillero*.

Il est important de signaler qu'en Colombie, les personnes provenant de certaines régions sont identifiées par les caractéristiques qui leur sont propres. Ce sont précisément ces particularités distinctives qui tentent de représenter le profil d'une société à travers une image réfléchie de ce qui s'y passe. En ce sens, le *barranquillero* se distingue par son esprit de fête. D'après Mendoza, « la originalidad de los barranquilleros se reconoce por su forma de expresarse y su manera de pensar [...], si hay algo que [los] caracteriza es su alegría y su forma de encontrar lo positivo en cualquier situación [...], los barranquilleros son alegres, les gusta la música, les encanta el baile ». Cela nous confirme que l'identité des *Barranquilleros* est représentée par leur façon particulière de parler, de fabriquer leur propre langue et d'interagir de manière détendue et enjouée. Gossaín semble abonder dans le même sens lorsqu'il assure que « el barranquillero le pone un poco de humor a todo, no porque sea irresponsable sino porque sabe que la vida es demasiado cruel pa' tomarla en serio » (95).

Si l'on se penche alors sur les icônes, on voit que deux décalcomanies font référence à des gens qui n'ont pas respecté la consigne de prudence et qui, par conséquent, se sont retrouvés piégés dans les eaux du « tsunami ». L'expression « CORRE QUE ME LLEVA!!! » est employée oralement en guise d'avertissement lorsqu'il pleut à verse et que les gens se sentent menacés à proximité d'une rue dangereuse. Quant aux poissons, les légendes urbaines racontent qu'il y a tellement d'eau dans les arroyos que l'on peut même y pêcher.¹¹ On trouve aussi un petit autocollant interdisant le surf à cet endroit, ce qui produit un effet ironique : on utilise une interdiction sur un panneau de signalisation préventif. Examinons maintenant l'acronyme. L'institution de production se fait appeler P.Q.E.K., qui est un acronyme du mot *pecueca* (PE = P/ CU = Q/ E = E/ CA = K).

¹¹ Ces images font aussi appel à faire un lien avec El Magdalena, le fleuve qui entoure la ville.

Dans l'argot de Barranquilla, ce terme désigne, entre autres, les mauvaises odeurs des pieds, des produits de mauvaise qualité, ou encore des gens de la pire espèce.

De ce point de vue, tout invite à constater que ce panneau est rempli de signes linguistiques et iconiques qui représentent non seulement l'identité des Barranquilleros, mais aussi la culture de leur ville. Ce panneau est unique et se trouve dans la seule ville qui a comme festivité principale le Carnaval (appelé aussi « Carnaval de Curramba »). Une fois par année, au mois de février et pendant cinq jours, la ville cesse toute activité et accueille des gens de partout dans le monde pour faire place à la fête, aux déguisements, aux défilés de chars allégoriques, à la musique. Ce folklore, qui a commencé à la fin du XIX^e siècle, a imprégné l'esprit des Barranquilleros, dont le comportement est burlesque et festif. Dans le Carnaval, selon Bakhtine, « tout le monde participe activement, tout le monde communit au jeu carnavalesque. Le carnaval [...] se vit, c'est-à-dire qu'on y vit d'une vie carnavalesque » (143). Plus encore, ajoute-t-il : « L'excentricité est une catégorie [...] de la sensibilité carnavalesque liée organiquement à la catégorie du contact familial; elle permet que se découvrent et s'expriment [...] les aspects cachés de la nature humaine » (144). Enfin, Bakhtine ajoute : « La profanation : les sacrilèges carnavalesques comprennent tout un système de moyens pour rabaisser et ramener à ras de terre, les indécences du carnaval, liées à la force productrice de la terre et du corps, les parodies carnavalesques de textes et de formules sacrés, etc. » (144-145)

Toutes ces fonctions de production sont dirigées vers leurs *conditions de reconnaissance*, c'est-à-dire que les Barranquilleros comprennent le message d'exagération et de moquerie, et se voient donc représentés dans la vision carnavalesque proposée par l'auteur. Fuenmayor a vu juste lorsqu'il affirme que « el carnaval es una espontánea prolongación, una manifestación natural del espíritu de los barranquilleros » (16). Il est alors compris comme une concentration culturelle typique de la côte caraïbe et est lié à la fête des Barranquilleros. Ainsi, nous voyons comment la sémiosis sociale circule entre ces deux conditions, qui nous permettent d'affirmer que tous les éléments iconiques et linguistiques du panneau déguisé et placé dans cette ville constituent une représentation identitaire et culturelle de la société de Barranquilla.

Nous observons avec cette analyse sociosémiotique un exemple révélateur des relations sociales. D'un côté, le *Ministerio de Transporte y de Tránsito*, en tant qu'institution gouvernementale, détient le droit et le pouvoir de décider, concevoir, configurer et placer les panneaux de signalisation dans tout le pays. Cette institution se trouve en position dominante, en position d'autorité. Si l'on ne se plie pas à ses règles, il y a des conséquences. Or, où il y a pouvoir, il y a résistance et contre-pouvoir. C'est le cas pour le panneau altéré. En adoptant une tactique de détournement, le groupe P.Q.E.K., que l'on peut considérer comme groupe dominé, censé suivre les règles imposées par l'autorité, prend la parole et invalide la stratégie du *Ministerio de Transporte y de Tránsito* en proposant une lecture ironique, voire comique, de sa signalisation. En d'autres mots, le groupe se réapproprie un objet de l'espace public, faisant de celui-ci le porte-parole qui dénonce, dévie et pervertit le message.

Le dispositif de communication proposé par l'institution est alors instrumentalisé au service de P.Q.E.K. et se retourne contre l'institution elle-même. On observe un effet d'appropriation du canal médiatique avec une très grande efficacité symbolique. Cette nouvelle proposition de lecture pour attirer l'attention des passants est issue, comme nous l'avons déjà démontré, d'une culture carnavalesque, laquelle est enracinée dans la vie

sociale, économique et politique de Barranquilla. Ainsi, le carnaval n'est rien d'autre que le résultat culturel de Barranquilla, car cette festivité folklorique rassemble des expressions emblématiques de la mémoire et de l'identité de cette ville. Gilberto Giménez (54) définit à cet égard l'identité culturelle comme « el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado ». On voit donc un rapport de pouvoir dominant/dominé très fort puisque le détournement de ce panneau, réalisé à l'aide d'un simple collage, est un acte illégal.

De fait, les autorités publiques craignent que ce signal incompréhensible ou illisible, voire risible, puisse nuire à la sécurité des automobilistes et des piétons. Bref, entre jeux de mots et situations cocasses, ce panneau de signalisation totalement loufoque défie ouvertement le rapport au pouvoir. Selon Agier : « Le carnaval contient cette ambivalence pleine de potentiel symbolique : en tant que travestissement, il *déforme* la réalité (tout en restant donc en rapport avec elle) [...] : la parodie, la caricature, la satire, la bouffonnerie sont ce qu'on pourrait appeler des formes élémentaires du carnaval » (236).

En conclusion, si on parle de production sociale, nous faisons référence à la manière dont l'homme donne du sens au monde, l'appréhende, le connaît et se met en rapport avec lui. Donc, la production sociale du sens est un processus constant entre les interactants. C'est ici que la sociosémiotique s'insère. Elle donne les moyens d'approcher la complexité du processus de production et de reconnaissance des objets dans la société. Entrelacé partout aux opérations discursives, ce procédé est un réseau de traces qui vient se greffer sur des structurations déterminées de l'ordre symbolique ("Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir" 20). On a pu démontrer que, derrière un panneau de signalisation, il existe une législation de sa configuration. Ceci implique que l'instance de production détient le pouvoir et les ressources, ancrés dans une dynamique institutionnelle, pour décider le sens du panneau et l'endroit où il sera placé.

Or, on a vu comment un groupe anonyme se réapproprie cet objet dans un espace public et propose une parodie culturelle pour dénoncer ce qui est perçu comme une hégémonie. À travers une tactique de détournement, comme mode d'action, le groupe a rejeté le véritable sens du panneau et l'a transformé, dans une alternative inattendue, en dessin comique dans une ville carnavalesque, créant ainsi une déviance par rapport à l'image d'un produit particulier dans une société qui n'a pas souvent la parole ou le pouvoir de décision. Un autre exemple intéressant à analyser serait un panneau de signalisation, placé dans une rue de Montréal, qui a été altéré pour dénoncer une politique gouvernementale qui n'est pas écologiste : sous l'indication « ARRÊT », on voit une décalcomanie qui ajoute « AUX SABLES BITUMINEUX » (Voir figure n° 4).



Fig. 4 . Panneau de signalisation dans une rue de Montréal; Roa, Jimmy. *Panneau de signalisation*. Montréal.

References

- Agier, Michel. *Anthropologie du Carnaval: la ville, la fête et l’Afrique à Bahia*. Paris : Parenthèses, 2000.
- Bakhtin, Mikhail. *Problèmes de la poésie de Dostoïevski*. Lausanne Éditions L’Âge d’homme, 1970.
- Charaudeau, Patrick. « Un modèle socio-communicationnel du discours. Entre situation de communication et stratégies d’individuation ». *Médias et Culture. Discours, outils de communication, pratiques : quelle(s) pragmatique(s) ?*, 10 Oct. 2017, <http://www.patrick-charaudeau.com/Un-modele-socio-communicationnel.html>.
- Código de Tránsito de Colombia, 10 Oct. 2017, www.colombia.com/actualidad/codigos-leyes/codigo-de-transito/.
- De Certeau, Michel. *L’invention du quotidien*. Paris: Gallimard, 1990.
- «Diccionario De Urbanismos». *DiccionarioLibre LLC*, 29 Sept. 2017, diccionariolibre.com/.
- Fuenmayor, Alfonso. « Génesis de Barranquilla y otros escritos sobre el carnaval ». *Huellas*, 2005, no 71-75, 12-18, <http://manglar.uninorte.edu.co/calamari/handle/10738/88#page=1>.
- Giménez, Gilberto. « Identidades étnicas: estado de la cuestión ». En : Reina, Leticia, *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista, Miguel Ángel Porrúa, 2000
- Gossaín, Juan. « Características de los Barranquilleros ». En : *Colombia Panorama 2020*, https://www.adlatina.com/uploads/files/191220070450_Colombia-Panorama-2020.pdf.
- Hodge, Robert et Gunther, Kress. *Social Semiotics*. Oxford : Polity Press, 1988.
- Jakobson, Roman. *Essais de linguistique générale*. Paris : Éd. De Minuit, 1974.
- Martinet, Jeanne. « Essai d’analyse fonctionnelle des panneaux de signalisation routière ». *De la théorie linguistique à l’enseignement de la langue*. Paris : Presses universitaires de France, 1974, 89-136.
- Mendoza, Javier. « Una breve radiografía de lo que significa ser un hijo de Curramba ». *El Herald*, 9 de abril de 2018, <https://www.elheraldo.co/informes-especiales/que-es-ser-barranquillero-480208>.
- « Patrimonio Cultural Inmaterial De La Humanidad ». *Carnaval de Barranquilla*, 29 Sept. 2017, www.carnavaldebarranquilla.org/.
- Parkosewich, Gary. « Arroyo peligroso! ». *flickr.com*, Barranquilla, Sept. 2010, <https://www.flickr.com/photos/gojistomp/5885681105>.
- Pulzo.com, « Exemple d’un arroyo à Barranquilla ». *Barranquilla*, mai. 2018, <https://www.pulzo.com/nacion/desaparecido-dejan-arroyos-barranquilla-PP480832>.

- Randviir, Anti. Mapping the World: Towards a Sociosemiotic Approach to Culture. Tartu: Tartu University Press, 2004.
- Roa, Jimmy. Panneau de signalisation. Montréal.
- Santiago, Jorge. « Peligro Tsunami Currambero ». flickr.com, Barranquilla, Apr. 2008, <https://www.flickr.com/photos/weba08/2584562934/>.
- Scolari, Carlos. « ¿Qué es la socio-semiótica? ». Reseña al libro de Gianfranco Marrone : Corpi sociali. Processi comunicativo e semiótica del testo, 15 Nov. 2017, http://www.designisfels.net/designis3_2.htm.
- Verón, Eliseo. « Discurso, poder y poder del discurso ». Anais do primeiro coloquio de Semiótica. Rio de Janeiro. Pontificia Universidade Católica de Río de Janeiro, 1978, 85-98.
- Verón, Eliseo. « Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir ». Communications, vol. 28, 1978, 30 Sept. 2019, 7-20, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1978_num_28_1_1416
- Verón, Eliseo. « Il est là, je le vois, il me parle ». Communications, vol. 38, 1983, 98-120, https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1983_num_38_1_1570
- Verón, Eliseo. La sémiosis sociale. Fragments d'une théorie de la discursivité. Paris : Presses universitaires de Vincennes, 1988.

Fecha de recepción: 16/03/2020

Fecha de aceptación: 18/04/2020

Dispositivos de las políticas culturales en las prácticas musicales andinas¹

Aurélie Boutant

aurelie.boutant@umontreal.ca

Université de Montréal, Canadá

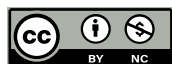
Resumen

El presente artículo examina el peso de las políticas culturales que rigen las prácticas musicales andinas. Compara los estudios des Abercrombie y Estenssoro sobre las dinámicas de los patrones del poder colonial y neocolonial en las performances. Esta reflexión se profundiza y se actualiza con el uso de los conceptos de *dispositivo*, sobre todo a través de la perspectiva de Giorgio Agamben y de la *inmunización* de Roberto Espósito. Precisamente, esta reflexión comparativa pone de relieve el funcionamiento del engranaje sistémico del colonialismo y de la *colonialidad*, que, a través de sus modalidades de control, canaliza y anestesia la vitalidad y la *agentividad* de los andinos.

Palabras clave: dispositivo, política cultural, prácticas musicales, Andes, inmunización, colonialidad.

Cómo citar (MLA): Boutant, Aurélie. “*Dispositivos* de las políticas culturales en las prácticas musicales andinas”. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n.º 24, 2020, págs. 62 - 74.

ISSN 1913-0481



¹ Agradezco a la institución Colectividad Territorial de Martinica (CTM) por su ayuda en el financiamiento de esta y otras investigaciones.

Résumé

Cet article examine le poids des politiques culturelles qui régissent les pratiques musicales andines. Il se construit sur une comparaison des études menées par Abercrombie et Estenssoro pour révéler les dynamiques des patrons du pouvoir colonial et néocolonial sur les performances. Cette réflexion s'approfondit et s'actualise en incorporant les concepts de *dispositif* de Giorgio Agamben et de *l'immunisation* pensée par Roberto Esposito. Plus précisément, cette étude comparative met en lumière le fonctionnement de l'engrenage systémique du colonialisme et de la *colonialité* qui, à travers ses modalités, canalise et anesthésie la vitalité et *l'agentivité* des populations andines.

Mots clés : dispositif, politique culturelle, pratiques musicales, Andes, immunisation, colonialité.

Abstract

This article examines the weight of the cultural policies that rule over the musical practices of the Andes. It is based on a comparison of Abercrombie and Estenssoro's studies on the dynamics of colonial and neocolonial powers in performances. This analysis is delved into and updated by the incorporation of Giorgio Agamben's concept of *dispositif* and of Roberto Esposito's *immunization*. More precisely, this comparative study reveals the functioning of the colonialism and *coloniality* apparatus which, through its ways and means of control, channels and anesthetizes the vitality and *agentivity* of the Andean people.

Keywords: dispositif, cultural policies, musical practices, Andes, immunization, coloniality.

1. Introducción

La música es un microcosmos /universo de la creatividad y de la sensibilidad que favorece la expresión de sentimientos, sentidos y mensajes a través del canal simbólico de los ritmos, las melodías, los cantos y el lenguaje corporal (Martínez 70-72). Posicionados en un contexto sociohistórico y cultural,² los lenguajes musicales cristalizan la afirmación de la presencia / *agentividad* (Butler) de los sujetos en el mundo. En las regiones geográfico-culturales de los Andes, las prácticas musicales se enraízan en la vida cotidiana de las poblaciones. La música, el canto y la danza llegan a formar parte integrante de la vida social del hombre andino, pues con esas expresiones, manifiesta sus creencias religiosas, su actividad laboral y sus costumbres (Bolaños 229). Operando como un canal de comunicación comunitaria con los seres vivos, los animales, las plantas, la tierra y los árboles (Stobart 4-6), estas prácticas creativas de los sujetos vehiculan un lenguaje de la convivencia, del relacionamiento y del diálogo con los miembros vivos de su entorno de vida.

Correlativamente, este microcosmos creativo de las expresiones musicales no queda fijo, sino que evoluciona a través de los diversos contactos históricos que modelan y cambian el paisaje sociocultural andino. Los sentidos y mensajes producidos en la esfera musical son informados y enriquecidos por el ingrediente del mestizaje. Este tema es recurrente en los estudios y evidencia las relaciones entre los ritmos y los instrumentos andinos y europeos durante la época de la colonización (Palominos). Como resultado de estos intercambios, la profusión creativa se traduce por “la elaboración de las técnicas propias” de las poblaciones andinas (Palominos 35-53, Bernand 30-35).

Sin embargo, a partir del periodo colonial, se opera un giro en el uso de la música andina, precisamente porque los patrones del poder colonial y, más tarde del nacional, se apropian de ella. Se puede notar la articulación de una escritura en contrapunto (caracterizada por la superposición simultánea de dos melodías) con tensiones y motivaciones diferentes entre la melodía alegórica de las creatividades musicales andinas y la de los aparatos de estos poderes. En los estudios de *La Revista Andina*, “Los bailes de los indios y el proyecto colonial” y en “La fiesta del carnaval postcolonial en Oruro: Clase, etnicidad y nacionalismo en la danza folclórica”, Estenssoro y Abercrombie respectivamente elaboran sus reflexiones sobre el papel de estos sistemas de poder que condicionaron la producción de la música y de los bailes con el fin de concretizar la subordinación al poder colonial y la creación de una identidad cultural nacional que celebra las herencias musicales andinas.

En el presente texto, me apoyaré principalmente en estos dos últimos estudios para profundizar el tema de la apropiación y descifrar el funcionamiento del engranaje sistémico de los *dispositivos*, el colonial (con su misión civilizadora) y el del indigenismo (encabezado por las élites nacionales en los años 20-30). Estableceré un nexo de comparación para enfatizar la red de los mecanismos del colonialismo y de la *colonialidad*, que, a través de sus dinámicas y modalidades, canalizan y anestesian la vitalidad de la creatividad y expresión cultural de los andinos. Sin embargo, no se debe olvidar que ciertas performances musicales andinas

² Aquí se hace eco a la noción de *posicionalidad* del sociólogo jamaicano Stuart Hall para destacar la importancia del contexto (histórico, geográfico, cultural, político) y de la subjetividad de los sujetos creadores de discursos y de producciones culturales (Hall).

escapan o se liberan de esta *captura* (Agamben 31) por parte de los aparatos de poder, de manera que expresan formas de resistencia y militancia cultural en ciertos festivales o espacios nacionales.³ Quiero enfatizar más bien la necesidad de tomar conciencia del carácter inextricable de las configuraciones de los poderes colonial y nacional que dejan huellas de sus influencias en la esfera cultural.

Considero estos dos aparatos de poder como *dispositivos* de las políticas culturales cuyas motivaciones consisten en la elaboración de un plan /proyecto estratégico a fin de controlar, vigilar y orientar la producción cultural y artística en dominios diversos: la música, la literatura, el cine, etc. De esta forma, se inscribe en un mandato implícito y autoritario impuesto por los actores que ejercen el poder. Mi reflexión es motivada y guiada por la problemática siguiente: ¿en qué medida el control de las performances y producciones de las músicas y de los bailes andinos por parte de los *dispositivos* de las políticas culturales colonial e indigenista puede ser considerado como una estrategia de inmunización contra la presencia / *agentividad* andina en la sociedad colonial y en el panorama nacional postcolonial?

Cabe decir que me inspiro de la noción de inmunización (*immunitas*) propuesta por el filósofo italiano Roberto Esposito en su obra *Immunitas: The Protection and Negation of Life*. En esta, se reflexiona sobre los diversos programas estratégicos de protección cuya motivación es la inmunización contra el otro / la alteridad en las formaciones comunitarias, sociales y globales. Concretamente, esto se traduce en la creación de un aparato discursivo que genera fronteras y separaciones imaginarias entre un ‘nosotros’ *versus* ‘los otros’. De esta manera, se estigmatiza al otro con un potencial de peligro que amenaza al equilibrio de un organismo colectivo alegórico, por lo que se toman diversas medidas concretas a modo de protección, como la violencia armada, la difusión de la estigmatización en los discursos periodísticos, las expulsiones de los extranjeros en el estado-nación (Esposito 1-11). A continuación, el autor propone otra lectura de la inmunización, en la cual se incorporan de manera controlada una pequeña dosis del otro / la alteridad en un organismo / cuerpo simbólico:

... life combats what negates it through immunitary protection, not a strategy of frontal opposition but of out-flanking and neutralizing. Evil must be thwarted, but not by keeping it at a distance from one’s borders, rather, it is included inside them. The dialectical figure that thus emerges is that of exclusionary inclusion or exclusion by inclusion. The body defeats a poison not by expelling it out of the organism, but by making it somehow part of the body (Esposito 8).

A la luz de este paradigma, demostraré que las políticas culturales canalizan las expresiones musicales andinas, al operar la incorporación selectiva de una pequeña proporción en los crisoles católico-colonial y nacional (haciendo eco al discurso del *melting pot*) para controlarlas y negar su presencia / *agentividad* de los pueblos andinos. Mi demostración se enfocará en dos ejes de lectura. En el primero, estudiaré los protocolos de la inmunización que se despliega a través de las lógicas del orden y el control. En el segundo, relacionaré la idea de la inmunización con la de la conjuración para descifrar los aparatos discursivos de las políticas culturales.

³ Mendoza (52) y Turino examinan las formas de resistencia cultural y de contestación de los estereotipos a través de las performances y producciones musicales andinas.

2. Los protocolos de la inmunización: Orden y control de las prácticas culturales andinas

En este apartado, procedo a la identificación de los actores del poder de los dos *dispositivos*; además, comienzo a examinar los protocolos de las inmunizaciones, a través de las lógicas del orden y del control que componen las bases del poder autoritario. El objetivo principal de estos sistemas consiste en la creación de una economía / organización para imponer un organismo de poder (colonial y nacional) y preservar su equilibrio. Esta configuración de pensamiento pone en evidencia una tensión entre la vitalidad, lo enérgico y popular de las prácticas musicales andinas *versus* lo sistémico, lo institucional, lo nacional y lo ideológico. Como corolario, en esta ecuación dicotómica, lo político y lo nacional priman sobre lo humano. Los dos *dispositivos* estudiados emplean estrategias diferentes para *capturar* (Agamben) lo vital de las energías creativas andinas e inmunizarse contra el desorden y las potenciales resistencias de estos pueblos.

2.1 Los protocolos de la inmunización en el *dispositivo* colonial

Durante la época colonial, la música sirvió de vehículo de conquista simbólica de los pueblos andinos por parte de los evangelizadores europeos:

La presencia importante del baile en muchos ritos y ceremonias religiosas indígenas forzaba a los evangelizadores a tomar posturas al respecto. Su presencia obligaba ya fuera a construir un ceremonial religioso que tuviera afinidades con el anterior o a reutilizar parte del ceremonial preexistente. Sabemos que los agustinos por ejemplo crearon bailes y ceremonias nuevas con el fin de suplantar las antiguas tradiciones, y apostaban por la mayor aculturación posible. Ellos pueden representar la opción más decidida por el método de la tabula rasa (Estenssoro 360).

Los evangelizadores empezaron por observar y descifrar las prácticas rituales de los andinos; de manera que constataron el rol del baile como un medio de expresión de las creencias andinas. Para prevenirse contra la reticencia de los sujetos y facilitar su conversión al catolicismo, optan por el modelamiento de nuevos ritos católicos de inspiración andina. Otra estrategia consiste en la construcción de bailes híbridos a partir de una filtración de las prácticas existentes. Este proceso se basa en la selección parsimoniosa de algunos componentes rituales endémicos en los cánones católicos de la época (Estenssoro 360). Correlativamente, los instrumentos europeos son “incorporados selectivamente al mapa de los Andes” (Mendoza 85). Estenssoro propone dos pistas de reflexión para explicar de manera más concreta la realización de las “incorporaciones de los bailes indios a las ceremonias católicas” (360). La primera tiene que ver con la estrategia de la *sustitución*, como es el caso de la preservación de las fechas de las ceremonias indígenas, pero alterándolas con un nuevo objeto de culto europeo (Estenssoro 360). La segunda concierne a la “analogía o afinidad formal con ciertas necesidades de las celebraciones cristianas”, la cual se caracteriza por el uso de los bailes endémicos, como los *takis* utilizados como un medio de subordinación y de inclinación al poder colonial, cuyos modos de performances tienen resonancias con las prácticas católicas (Estenssoro 360-361).

Cabe decir que el despliegue del protocolo de las incorporaciones híbridas entre lo andino y lo europeo revela la existencia de una asimetría cultural caracterizada por una lógica de dominación y de subordinación. Como señala Estenssoro, los sacerdotes católicos realizan una “captación del excedente indígena” (Estenssoro 367), con la cual amasan la relación con lo extranjero para edificar el proyecto de la sociedad colonial. Este procedimiento de la *captación* tiene resonancias con las modalidades y los objetivos de una operación

científica, transformando, neutralizando y evacuando el potencial energético presente en los bailes andinos. Si las prácticas de danzas andinas tienen una significación y un valor propios a las experiencias de vida de estas poblaciones, el proceso de la *captación* introduce no solamente un nuevo uso, sino también una nueva significación represiva con una carga ideológica y autoritaria. Por consiguiente, los sujetos libres andinos cambian de posturas, porque se convierten en sujetos colonizados cuyas prácticas de bailes se colonizan y politizan en las dinámicas del *dispositivo* de control.

2.2 Los protocolos de la inmunización en el *dispositivo* del indigenismo

En relación con esta ecuación de la apropiación / *captación* / colonización usada por los actores del poder colonial en la concretización de incorporaciones inmunizantes, la de la apropiación / colección / fetichización usada por los indigenistas – miembros de las élites nacionales que militan en apariencia por la defensa de los derechos de los indígenas pero que, en realidad, sus la modalidad en que lo hacen ponen en evidencia la ambivalencia de sus motivaciones (De La Cadena 325) – evidencia el proyecto de construcción de una *indianidad* (De La Cadena 324) musical impregnada de valores discriminantes y despreciativos. Precisamente, en esta parte de mi estudio, hago hincapié en el papel jugado por las instituciones culturales nacionales compuestas por miembros de las élites en las que se proponen políticas relacionadas a este campo (Mendoza 70-72). Estas instituciones pueden ser consideradas como un micro *dispositivo* o una rama del macro *dispositivo* del nacionalismo. En efecto, imbricados e interrelacionados, estos dos aparatos de poder colaboran, complementándose para edificar un proyecto de construcción del panorama nacional.

Si existen algunos ecos y similitudes entre las operaciones de incorporaciones selectivas de los bailes de los andinos en los sistemas del poder colonial y nacional, la particularidad del contexto nacional llama la atención sobre la persistencia, la reformulación y la reactualización de algunos residuos y ecuaciones del poder colonial en la formación de las políticas culturales. Como respuesta y modo de actuar frente al vasto panorama de desafíos, metas y dilemas que constituyen la obra de construcción nacional, los políticos y las élites nacionales emplean un método / protocolo racional de censo, de análisis, de evaluación y de filtración de los bailes y de las músicas andinas con el fin de “convertir el problema indio en una herencia nacional” (Abercrombie 298-305, Mendoza 90-92). Para profundizar esta idea de la conversión, es interesante notar que, frente al peso de la historia colonial, los actores del poder nacional convierten un grupo de sentimientos negativos (miedo, estigmatización, de rechazo) proyectados en los indígenas, en un sentimiento positivo de celebración y de “orgullo nacional” (Abercrombie 281). A propósito, esta operación de cristaliza en apariencia, una inclusión superficial de la presencia andina en el museo patrimonial nacional. No obstante, en realidad, funciona como una estrategia que permite activar un mecanismo de defensa a fin de velar la existencia de problemas nacionales más profundos sobre las raíces de la marginalización de los andinos y de inmunizarse contra esos problemas.

Por consiguiente, en el procedimiento de la fetichización de las prácticas musicales andinas, las instituciones culturales se convierten en laboratorios donde las élites manipulan, controlan, validan y aprueban las incorporaciones en el organismo de la nación. Como lo observa Mendoza, estas formaciones institucionales representan figuras de la autoridad que rigen los parámetros de las producciones, filtrándolas a través del aparato del poder oficial:

Since the 1920s, artists, intellectuals and other members of the middle class in the city of Cusco have promoted models of ‘folklore’ and ‘authenticity’ through *instituciones culturales*. These models have shaped not only Cusco dance dramas and musical forms but also the performers’ perception of themselves as holders of ‘traditions’ [...] The *indigenistas*’ efforts to recuperate traditional cultures were facilitated by the creation of *instituciones culturales*. The *indigenista* intellectuals and artists, who were not themselves indigenous ‘invented a series of ritual, dance and music traditions (Hobsbawn and Ranger 1986) promoting stereotypes about ‘authentic’ cusqueño and Andean culture (Mendoza 89-90).

Al examinar la configuración y la lógica que soporta el *dispositivo* del indigenismo y de las instituciones culturales, noto que la construcción del papel de los preservadores del patrimonio folclórico resulta problemática y limitante en dos planos: tanto para los indigenistas como para los sujetos andinos.

En un primer plano, los actores de las instituciones que recolectan y catalogan las creaciones musicales intentan subordinarlas a una selección de normas y criterios estrechos establecidos en los programas de las políticas culturales con una finalidad utilitaria: su uso en el proyecto de identidad cultural nacional. Por consiguiente, estos representantes del poder cultural toman una postura que entorpece la articulación de un puente de diálogo con la diversidad de las producciones culturales andinas. Paralelamente, en un segundo plano, al descifrar y explorar la lógica del aparato del poder, cabe observar que la posición subordinada de los sujetos andinos constreñidos a adoptar una postura de productores de las tradiciones folclóricas hace visible una voluntad de aniquilar su *agentividad*, lo que los aleja del presente y de la actualidad de la nación.

En síntesis, en los *dispositivos* del colonialismo y del indigenismo, las diversas etapas que componen los protocolos de las inmunizaciones (identificación, selección, filtración, incorporación) son medidas concretas tomadas para alterar las prácticas musicales y subordinarlas al sentido ideológico colonial y nacional. Correlativamente, estas estrategias protocolarias se acoplan a un aparato discursivo que establece y cimienta líneas ideológicas.

3. Inmunización / conjuración: Un estudio de los aparatos discursivos de las políticas culturales

En esta sección, ahondaré la argumentación sobre la inmunización al realizar un *zoom-in* en los mecanismos de los aparatos discursivos generadores de una violencia simbólica con un proyecto de depuración cultural de los pueblos andinos. Leeré este proyecto de purificación como una conjuración / exorcismo de la presencia andina en los territorios colonial y nacional. Cabe precisar que destacaré el modelo de pensamiento de la modernidad / colonialidad⁴ que se funda en el juego de dicotomías semiótico / simbólicas articuladas a través de una lógica de la pureza y de la autenticidad. Los recursos de la política ideológica colonial y nacional contribuyeron a la difusión y al fortalecimiento del mito colonial del indio salvaje (Abercrombie), bien internalizado y enraizado en las mentalidades de las élites y de los políticos. Si he mostrado en la segunda parte cómo las estrategias inmunizantes pueden capturar la *agentividad* de los andinos, el examen de los aparatos discursivos me permitirá profundizar esta idea de la *neutralización* (Esposito 8), resaltando así cómo los sujetos son convertidos en objetos de discursos.

4 Quijano averigua las raíces del colonialismo que modelan la modernidad etnocéntrica.

3.1 *Extirpación / Conjuración: cristalización de las trazas discursivas del dispositivo colonial*

En primer lugar, el aparato discursivo del *dispositivo* colonial opera como un instrumento de defensa que mantiene la coherencia de la estructura colonial. Los objetivos principales del orden y de la autoridad son mediados y superpuestos al orden católico de lo sagrado. De este modo, fusionada con la ideología colonial, la religión católica funciona como un modelo de referencia y de pensamiento para la elaboración de un juego de correspondencias dicotómicas: el diablo *versus* lo sagrado, lo racional *versus* lo irracional. En esta configuración de razonamiento, el mito de la *diabolización* (Estenssoro) aparece como una ramificación rizomática del discurso central colonial de la misión de la civilización y sirve para articular una política de radicalismo cultural. A modo de ilustración, el estudio realizado por Estenssoro pone de manifiesto la *diabolización* de los bailes andinos a través de una retórica del peligro, de la amenaza y de la estigmatización extrema.

Si, a través del filtro colonial, las performances musicales y rituales andinas son percibidas como expresiones impuras, malas, desordenadas y supersticiosas, el impuesto de los rituales católicos puede, según los actores coloniales, favorecer la purificación de los indígenas, su civilización por el orden sagrado europeo. Vale la pena notar la adopción de una nueva orientación en la praxis de la política cultural colonial que se traduce por una retórica de la *diabolización* cuya motivación es la exterminación de todas las expresiones musicales andinas (Estenssoro 373), incluyendo las incorporaciones híbridas estudiadas en el primer eje de mi reflexión. Las expresiones concretas de este discurso se articulan por la realización de varias campañas de extirpación de la idolatría, de prohibiciones, de castigos, de confiscación de instrumentos y del control del lugar de las performances (Estenssoro 373-378) con el fin de reforzar la estigmatización cultural y hacerla más visible. Incorporadas en el engranaje discursivo colonial, las performances musicales andinas se convierten en un chivo expiatorio cultural.

Asimismo, fundado sobre las lógicas y los tonos de la condenación y de la acusación, el aparato discursivo colonial consolida la actuación de una policía cultural (se puede constatar en este contexto, la distancia ínfima y las porosidades entre esta y la política cultural) para lidiar con y detener la difusión de la amenaza ‘epidemiológica’ proyectada en los rituales musicales endémicos:

La evangelización organizada a raíz del tercer concilio tendrá ya claramente en cuenta la importancia del tema de las idolatrías y el peligro de los *takis*. Si no había en sentido estricto una nueva norma al respecto, una de las formas de lograr evitarlos será predicar la prohibición y el castigo [...] El diablo escondido entre los indios con el fin de que hicieran sus bailes y se condenasen aparecerá también en la plástica relacionado directamente con el infierno. Las pinturas del pueblo de Carabuco en la provincia de La Paz (Mesa Gisbert 1977: Iám. 116), muestran precisamente al diablo escondido entre los indios que bailan en el campo debajo de ellos, la inmensa representación de las penas del infierno. La amenaza del infierno y el miedo que éste podía ocasionar era un medio de trabajar las conciencias [...] Para los españoles, la idolatría no sólo se encontraba en el ámbito de los bailes andinos que habían sobrevivido tal cual, sino entre aquellos que los propios evangelizadores habían incorporado a las ceremonias católicas [...] Los encargados de efectuar las extirpaciones de las idolatrías serán expertos que han aprendido a reconocer las peculiaridades formales de estos bailes [...] Las precisiones sobre cantos, bailes e instrumentos musicales servirían para detectar cuándo en una ceremonia que se creía cristianizada o que era cristiana se habría deslizado algún elemento demoníaco. En realidad la propuesta era suprimir de los bailes todos los elementos antiguos (instrumentos musicales, textos, vestuarios, ciertas técnicas vocales y coreografías) para no correr riesgos (Estenssoro 376-377).

Las medidas concretas de la *extirpación* / conjuración evidencian el objetivo católico / colonial de infundir el miedo en las mentalidades y percepciones de las poblaciones andinas para que se distancien de sus prácticas rituales y las abandonen.

Más adelante, la estigmatización extrema vehiculada a partir del esfuerzo complementario y sinérgico entre los mecanismos del aparato discursivo y el programa de las acciones represivas favorece la *mistificación* (Fanon, Memmi) de los sujetos andinos. En otras palabras, pueden internalizar la carga denigrante, despreciativa y errónea del discurso de la *diabolización*, porque esta carga puede influir sobre las percepciones de sus performances culturales a través del filtro de los valores y criterios del orden sagrado colonial. Convirtiéndose en una ideología invasiva, este aparato discursivo difunde sus trazas en diversos espacios: el espacio mental, el espacio artístico-cultural y el espacio social. Corroborando esta idea, noto que la trascendencia invasiva de este discurso inmunizante esclarece la motivación de despojar a los sujetos de sus prácticas propias, pues implica otra perspectiva de esta percibida en este contexto como una exclusión de lo amenazante.

3.2 Cristalización del aparato discursivo de la *indianidad* en las performances de las élites nacionales: el proyecto de la conjuración /inmunización

Si los actores coloniales emplean una lógica de la *extirpación* explícita y radical a fin de dismantelar las expresiones musicales y rituales andinas, las élites indigenistas parecen desplegar medidas diferentes, en apariencia. Contrariamente a los tonos de acusación y de condenación visibles a través del *dispositivo* colonial, los indigenistas vehiculan un mito de la fetichización / *folklorización* (Abercrombie, Mendoza),⁵ usando tonos románticos e idealistas en su poética ideológica. En este último argumento de mi estudio, cuestionaré la distancia entre las políticas represivas de las extirpaciones del contexto colonial y las performances de los bailes andinos por parte de las élites nacionales a través del panorama mitográfico de la *folklorización* andina. Cabe destacar que el fondo del proyecto de la inmunización / conjuración se esconde detrás del follaje discursivo de la *folklorización* / autenticidad / romanticismo.

Para esta demostración, me apoyo en la reflexión de Abercrombie sobre las ambivalencias y las problemáticas de las performances de los bailes andinos realizadas por las élites durante el carnaval de Oruro en Bolivia. En sus propias palabras, Abercrombie explica sus intereses y motivaciones de análisis: “el ensayo no intentaba ser un estudio exhaustivo del carnaval en Oruro, menos aún una historia de los festivales andinos de danza, sino una meditación sobre algunas de las paradojas inherentes a la adhesión de la élite (criollos o gente decente) al ‘folklore’ nacional en los últimos cincuenta años” (Abercrombie 348).⁶ En efecto, al escutar la alegoría del recorrido histórico / memorial de estas performances conmemorativas de las élites, el ensayista detecta el vigor del discurso heredado de la época colonial a través de su modelo de pensamiento elaborado por la conjunción semiótico / simbólica de la pureza, la civilización y la localidad urbana nacional, símbolo contemporáneo que se superpone a estas dos alegorías de naturaleza histórica. Demuestra que las élites tiñen las performances con una narración sobre la evolución de los indígenas, poniendo de evidencia su conversión

⁵ Esta noción de la *folklorización* aparece en los estudios de Mendoza (89) y de Abercrombie (280) para estudiar la instrumentalización de la cultura andina en el territorio nacional.

⁶ Ver la respuesta de Abercrombie en la *Revista Andina*. El pensador responde a las diversas críticas que hacen resaltar la existencia de otras formas de expresiones musicales andinas en el Carnaval de Oruro (Barragán 333-334). El autor insiste en los esquemas de segregación-socioespacial que configuran las representaciones culturales (Abercrombie 350-351).

civilizadora en el crisol nacional. Basada en una configuración de desigualdad y de asimetría socioespacial, la representación de los bailes andinos ilustra la purificación de las poblaciones andinas, desde la periferia rural de la ignorancia rumbo a la ciudad nacional del saber y de la civilización (Abercrombie 304).

A continuación, comparto algunas líneas principales de su estudio crítico:

Cada año durante la época de carnaval en Oruro, Bolivia, las élites de la ciudad dejan a un lado su usual desprecio por las costumbres, supersticiones y trajes de los pueblos indígenas y ‘clases populares’ para bailar por las calles en ropas ‘indias’, representado dramas ‘indígenas’, en un complejo espectáculo donde participan bailarines de ambos sexos [...]. Las danzas más novedosas puestas en escena, conforman lo que podríamos llamar cánones de ‘realismo etnográfico’. Estos tratan de capturar la ‘verdadera esencia’ de las culturas indígenas contemporáneas, y buscan autenticidad en el vestuario y la coreografía [...] Todas las danzas misionales o no, participan de una macronarrativa de conquista y conversión que estructuran un marco procesional más amplio: la danza es practicada como un acto penitencial y de ofrenda material, en cumplimiento a una devoción particular e imagen de Cristo o de la Virgen, ante los cuales los danzantes oran al final de la procesión ([...] Estos festivales están cada vez más imbuidos de valores patrióticos y son difundidos ampliamente por periodistas y políticos como emblemas del orgullo regional y nacional [...] Sin embargo, apenas cincuenta años atrás, tales espectáculos eran evitados por la élite del país, la que se llama a sí misma ‘gente decente’ (léase “blancos”), que condenaba estas danzas por sus excesos plebeyos e indígenas y por su contenido supersticioso y no refinado. Sin embargo, hoy en día las élites dominan la mayoría de estos festivales [...] El centro del carnaval es una procesión religioso-folclórica en la cual se ejecuta un drama litúrgico que trata sobre la condición salvaje del indio que existe dentro de cada uno. Quitadas las máscaras, el desfile termina con una misa de arrepentimiento, día que en Oruro coincide con la Cuaresma, que es el final del Carnaval (Abercrombie 282).

Para comentar este análisis de Abercrombie, es interesante relacionarlo con el aporte teórico de Giorgio Agamben sobre su concepción de las esferas sagrada y profana en su conceptualización del *dispositivo*. Desde mi perspectiva, esto permite entender mejor la complejidad de la configuración y la maleabilidad del aparato ideológico soportado por las élites en el carnaval de Oruro. En su proceso de captura / apropiación de las fuerzas y de las energías humanas, el *dispositivo* crea y estratifica un orden sagrado (religioso, nacional o de otra naturaleza) a fin de imponer un juego de control, de poder y de autoridad.⁷ Al contrario, el filósofo sugiere que los sujetos (cuyas fuerzas han sido captadas y neutralizadas) operan un acto de profanación del orden sagrado para su liberación y el bienestar común (contribuyendo así al fortalecimiento de su presencia / existencia) (Agamben 37-38).

Sin embargo, el ejemplo de las performances descritas por Abercrombie puede atenuar el potencial liberador de la profanación, percibida como un orden de la emancipación con respecto a los confines estrechos y subordinantes del *dispositivo*. La lectura analítica del ensayista revela que el orden profano (en el contexto del Carnaval de Oruro) puede afiliarse con el orden sagrado (nacional), consolidándolo. En otras palabras, al elaborar las danzas andinas en el espacio profano del Carnaval para producir un entretenimiento ideológico, las élites nacionales se apropian de este, lo que fortalece el *dispositivo* del poder nacional. Imbuido de las trazas ideológicas y discriminantes de la *indianidad*, el espacio profano es instrumentalizado, en cierta medida, por algunos actores del poder que despliegan una autoridad político-policial, por su apropiación de las performances y, también, de sus parámetros. De esta manera, el ejemplo revela cómo la actuación profana puede ser convertida un *médium* para difundir y narrar el mito del indio salvaje. Además de ser una fuente de liberación,

⁷ En su razonamiento teórico, vincula la noción de *dispositivo* con la de la *oikonomía* que caracteriza la creación de diversos canales jerárquicos de comunicación entre lo divino y lo humano (Agamben 22-23).

el orden profano puede ser fusionado e interrelacionado con el orden sagrado (nacional), lo que evidencia la creación de pasarelas simbólicas entre estas dos ramas del poder ideológico y discursivo nacional.

Correlativamente, en su conjunción, estas pasarelas enriquecen la articulación de una escritura en contrapunto subalternante entre un discurso de celebración de la *herencia* (Abercrombie) andina y un proyecto de conjuración / *extirpación* de la “condición del indio salvaje”. Estas dos líneas contrapuntistas se entremezclan y asocian con un proyecto que es corolario de la purificación simbólica de las poblaciones andinas en el territorio nacional. Con la colaboración de los órdenes sagrado y profano, los dos mandatos identificados son soportados por la articulación de una analogía simbólica entre la devoción a la Virgen y a la nación por parte de los protagonistas de la performance. Se cristaliza aquí la edificación simbólica de un puente de la continuidad entre los procesos de *subalternización* (Spivak) histórica y contemporánea de las poblaciones andinas. A modo de ilustración, el hecho de “quitarse las máscaras” al final de la representación, coincide con uno de los argumentos principales del aparato discursivo de la *indianidad* (De la Cadena 324) sobre la inhumanidad primordial de los indios. Precisamente, este acto figura la incorporación de los nuevos sujetos despojados de lo impuro e irracional para tener una nueva identidad validada por la autoridad oficial / nacional. Eso implica que las performances de las élites se arraigan en una fuerte creencia de una identidad primordial pre-civilizada cuyas carencias e insuficiencias pueden ser paliadas por la nación.⁸

4. Conclusión

La comparación analítica entre las políticas culturales de los *dispositivos* colonial e indigenista revela múltiples expresiones históricas y contemporáneas de mecanismos de defensa para inmunizarse contra la presencia / existencia / visibilidad de los sujetos andinos. Análogos al modelo científico, los diversos protocolos inmunizantes (las hibridaciones coloniales, la *folklorización* nacional la estandarización de las músicas) evidencian la realización de una selección de una pequeña proporción de las prácticas musicales de los Andes para operar su incorporación en los organismos sistémicos del colonialismo y del nacionalismo. Al establecer una lista de atributos, de criterios y de estándares que sirve para evaluar, validar, invalidar o condenar las danzas y las creaciones musicales de los andinos, los miembros de estas políticas se aseguran de que estas incorporaciones fortalezcan la salud de los aparatos del poder.

Paralelamente, los aparatos discursivos de los *dispositivos* destacan los ecos de una mentalidad colonial; de manera que cristalizan una forma de etnocentrismo de deshumanización y de discriminación entre el centro colonial / nacional y la periferia andina subalterna. Esta mentalidad colonial se percibe tanto a través del eufemismo de las incorporaciones inmunizantes, como a través de las políticas culturales más radicales, como las campañas coloniales de la *extirpación*. Obsesionados por la dominación y el control de la alteridad, los aparatos de poder colonial y nacional promueven políticas que carecen de humanidad, porque no favorecen un modo de vivir con la alteridad, en una perspectiva enriquecedora de convivencia y de diálogo. Al contrario, con sus lógicas de control, de colonización mental y de apropiación de las producciones musicales andinas, se limitan a un modo de vivir contra la verdadera presencia / existencia de una cultura que forma, en realidad, parte integrante de la historia y de la actualidad de estas regiones.

⁸ En este mismo sentido, De La Cadena (325-327) estudia la retórica de la evolución de los indígenas en los discursos de los indigenistas de Cusco y de los miembros de los movimientos indígenas.

Referencias

- Abercrombie, Thomas. “La fiesta del carnaval postcolonial en Oruro: Clase, etnicidad y nacionalismo en la danza folclórica”. *Revista Andina*, vol.10, n.º2, 1992, págs. 279-316.
- Agamben, Giorgio. *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Editions Payot et Rivages, 2007.
- Bernand, Carmen. “Identificaciones: músicas mestizas, músicas populares y contracultura en América (siglo XVI-XIX)”, *Historia crítica*, n.º54, septiembre-diciembre 2014, págs. 21-48.
- Bolaños, Cesar. “Música y danza en el antiguo Perú”. *Revista Española de Antropología Americana*, vol.39, n.º 1, 2009, 219-230.
- Butler, Judith. *Le pouvoir des mots : discours de haine et politique du performatif* (traducido por Charlotte Nordmann). Paris : Ediciones Amsterdam, 2008.
- De la Cadena, Marisol. “Indígenas mestizos, desindianización y discriminación: racismo cultural en el Cuzco”. *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cuzco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2004, 323-346.
- Esposito, Roberto. « Introduction ». *Immunitas: The Protection and Negation of Life*. Cambridge : Polity Press, 2011. 1-20.
- Estenssoro Fuchs, Juan Carlos. “Los bailes de los indios y el proyecto colonial”. *Revista Andina*, vol.10, n.º 2, 1992, págs. 353-383.
- Fanon, Frantz. *Les damnés de la terre*. Paris: Maspero, 1961.
- Foucault, Michel. *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard, 1993 [1975].
- García, Leonardo. “Músicos populares y bicentenarios en el espacio urbano andino: El caso de la “Guerra del charango”. *Nuevo mundo, mundos nuevos*, Open Editions Journal, diciembre 2011, págs. 1-22.
- Hall, Stuart. «Cultural Identity and Diaspora». *Identity: Community, Culture, Difference*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.
- Martínez, Rosalía. “Cosmología y música en los Andes: simposio interdisciplinario e internacional”. *Journal de la Société des Américanistes*, vol.78, n.º 1, 1992, págs. 95-97.
- Memmi, Albert. *Portrait du colonisé, portrait du colonisateur*. Paris : Gallimard, 2012 [1957].
- Mendoza Robles, Román. “Los nuevos rostros de la música andina a través de los instrumentos musicales”. *Investigaciones Sociales*, vol.10, n.º 18, 2007, págs. 67-107.
- Mendoza Walker, Zoila. “Genuine but marginal: exploring and reworking social contradictions through ritual dance performance”. *Journal of late American anthropology*, vol.3, n.º 2, 1999, págs. 86-117.
- Mendoza Walker, Zola. “Contesting identities through dance: Mestizo performance in the Southern Andes of Peru, *Repercussions*, otoño 1994, págs. 50-80.

Palominos, Simón. “Entre la oralidad y la escritura: La importancia de la música, danza y canto de los Andes coloniales como espacios de significación, poder y mestizajes en contextos de colonialidad”. *Revista musical chilena*, vol.68, n.º 222, 2014, págs. 35-57.

Quijano, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de ciencias sociales), 2014.

Spivak, Gayatri Chakravorty. *Les Subalternes peuvent-elles parler ?* Paris : Ediciones Amsterdam, 2009.

Stobart, Henry. *Music and the poetics of production in the Bolivian Andes*. Aldershott: Ashgate Publishing, 2006.

Turino, Thomas. *Moving away from silence: Music of the Peruvian Altiplan*. ° Chicago /London: The University of Chicago Press, 1993.

Fecha de recepción: 25 /02 /2020

Fecha de aceptación: 18 /04 /2020

El lugar de la producción literaria indígena en la historiografía de la literatura hispanoamericana: problemas y posibilidades

Óscar Yesid Zabala Sandoval

oscar.yesid.zabala.sandoval@umontreal.ca

Université de Montréal, Canadá

Resumen

En este artículo se revisa el modo como se han incluido las literaturas indígenas en las historias de la literatura hispanoamericana. Se parte de la propuesta de Martin Lienhard (2016), la cual designa la literatura indígena como aquella en la cual hubo una participación fundamental de al menos un individuo de estas comunidades; además de estar enmarcada en situaciones comunicativas de “performance oral”. Con base en esto, se discute la pertinencia del concepto de “entextualización” y de “colonialidad del poder” para restituirle el sentido histórico a los textos indígenas. Luego del análisis de las historias de la literatura hispanoamericana, se encuentran dos obstáculos principales: la lengua como criterio de selección y la idealización de las comunidades indígenas. El primero de estos elementos ha impedido en historias previas a los años 2000 la inclusión de literaturas indígenas; el segundo ha impactado el lugar que han ocupado estas literaturas dentro de las historias, relegándolo a un estado previo, de origen de la cultura hispanoamericana. Se propone la superación de estos dos paradigmas con el fin de reconocer, por un lado, el carácter cultural híbrido que poseen estas obras, en tanto las comunidades se vieron insertadas en procesos de colonización, lo que las transformó inevitablemente. Por otro lado, se recupera el carácter histórico de estos textos, los cuales fueron producidos en momentos específicos y responden a funciones particulares. De esta forma, se demuestra que las literaturas indígenas deben integrarse como parte de la evolución de la literatura hispanoamericana, más que como parte de los orígenes de la cultura.

Palabras clave: literatura indígena, historia de la literatura hispanoamericana, entextualización, colonialidad del poder, Yurupary, Huarochirí.

Cómo citar (MLA): Zabala, Óscar. “El lugar de la producción literaria indígena en la historiografía de la literatura hispanoamericana: problemas y posibilidades”. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n.º 24, 2020, págs. 75 - 89.

ISSN 1913-0481



Résumé

Cet article réfléchit sur la façon dont les littératures autochtones ont été incluses dans les histoires de la littérature hispanoaméricaine. Il a pour point de partie la définition de la littérature autochtone donnée par Martin Lienhard (2016). Selon Lienhard, toute littérature autochtone bénéficie de la participation fondamentale d'au moins un individu appartenant à ces communautés et s'inscrit dans des situations de communication dites de « performance orale ». On examine ensuite la pertinence des concepts d'« *entextualización* » et de « colonialité du pouvoir » pour redonner aux textes autochtones leur sens historique. Une analyse des histoires de la littérature hispanoaméricaine permet d'identifier deux principaux obstacles à l'intégration des textes autochtones : l'utilisation de la langue comme critère de sélection et l'idéalisation des communautés natives. Le premier de ces éléments a empêché l'inclusion des textes autochtones dans les histoires littéraires avant l'année 2000, alors que le deuxième a affecté la place qui leur a été accordée, ces œuvres ayant été reléguées à la position primitive d'origines de la culture hispanoaméricaine. Ainsi, on propose de surmonter ces deux paradigmes pour reconnaître, d'une part, l'hybridité culturelle de ces productions, les communautés autochtones ayant été transformées par leur insertion dans les processus de colonisation. D'autre part, on cherche à récupérer la dimension historique de ces textes, qui ont été produits à des moments spécifiques et qui remplissent des fonctions particulières. De cette manière, on souhaite démontrer que les littératures autochtones devraient être intégrées dans l'analyse de l'évolution de la littérature hispanoaméricaine, et ce, pas uniquement à titre de racines de la culture.

Mots clés: littérature indigène, histoire de la littérature hispanoaméricaine, entextualization, colonialité du pouvoir, Yurupary, Huarochirí.

Abstract

This article reviews the way Indigenous literature has been included in the histories of Hispano-American literature. It is based on Martin Lienhard's definition of Indigenous literature (2016), which involves the fundamental participation of at least one member pertaining to Native communities and an implication in communicational situations of "oral performance". From there, we discuss the pertinence of concepts such as "*entextualización*" and "coloniality of power", so as to restore the historical dimension of Indigenous texts. An analysis of Hispano-American literature histories has allowed us to identify two main obstacles to the inclusion of Native texts: the use of language as a selection criterion and the idealization of Indigenous communities. The first element has impeded the inclusion of Indigenous texts in the history of literature before the year 2000, while the second has impacted the way these works have been considered, causing them to be viewed exclusively as the primitive origins of Hispano-American culture. We propose to go beyond these two paradigms to recognize, on the one hand, the culturally hybrid nature of this literature, Autochthonous communities having been transformed by their insertion in the colonization process. On the other hand, we aim to retrieve the historical quality of these texts, which were produced in specific moments and fulfill precise functions. In doing so, we wish to demonstrate that Indigenous literature should be integrated into the analysis of the evolution of Hispano-American literature, and as such, viewed as more than the roots of this culture.

Keywords: Indigenous literature, Hispano-American literature history, entextualizations, power coloniality, Yurupary, Huarochirí.

1. Introducción

Los pueblos reconocidos como indígenas en Hispanoamérica han sido parte integral de los procesos sociales, históricos y culturales que han dado forma a los territorios colonizados por España. Sin embargo, al igual que otras comunidades, como las de afrodescendientes, han sufrido una continua discriminación, lo cual ha impedido el reconocimiento de su lugar en la historia. A pesar de que en los últimos años se han promovido políticas que parecieran reconocer la presencia de estos pueblos indígenas¹ y de que ellos mismos se han tratado de movilizar,² su presencia sigue siendo menospreciada, incluso invalidada bajo los discursos hegemónicos. Ni siquiera el auge de corrientes como el pensamiento decolonial han logrado visibilizarlos satisfactoriamente, aunque se puedan reconocer los grandes avances que se han realizado. Por esto, resulta necesario continuar el trabajo de reinterpretación y revaloración del lugar de estos pueblos en el desarrollo de las sociedades de las cuales forman parte.

Precisamente, uno de los campos en los cuales es necesario continuar este trabajo es el de la historiografía literaria. Como puede apreciarse en las últimas historias de la literatura hispanoamericana, las llamadas “literaturas indígenas” han ganado un espacio. Aunque todavía se mantienen discusiones acerca de su estatus como literatura, de su procedencia y de su idioma,³ parece haber un consenso, al menos, en el importante papel que jugaron en el desarrollo de la cultura hispanoamericana desde el período colonial. Como refiere Rolena Adorno, si no se tiene en cuenta la participación de lo indígena, “no puede haber una historia completa de la cultura colonial hispanoamericana, ni en el mundo de la palabra hablada ni en el de la escrita” (60).

Sin embargo, estas visiones aún son muy reduccionistas, si se tiene en cuenta que, como menciona Barisone, es necesario

...incluir las producciones indígenas de etapas posteriores, pues estas no cesaron en el período colonial, sino que continuaron desarrollándose en líneas diversas, en contextos de enunciación diferentes y en registros plurales configurando un proceso complejo de índole multicultural y plurilingüístico, tanto en el sistema literario culto-institucional, como en el popular (161).

¿Cómo se puede proceder a esta inclusión? ¿Los textos creados posteriormente a la conquista pueden ser considerados como indígenas? En las siguientes páginas se busca mostrar la necesidad de crear una nueva

1 Si bien los estados del continente han dado un giro en las últimas décadas hacia la *multiculturalidad*, esta, en realidad, no busca una integración efectiva de estos pueblos, más allá de un plano cultural. Para solventar esto, se ha propuesto el concepto de *interculturalidad*, con el cual se busca fundar unas relaciones basadas en el reconocimiento de la diversidad en el plano económico, político y social. Sobre este contraste, se recomienda ver Catherine Walsh, “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”.

2 En este punto, son particularmente importantes los movimientos que se han dado en Ecuador y en Bolivia en las últimas décadas. Como ejemplo, se puede mencionar las organizaciones con reconocimiento político como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) o la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), entre otras, que han actuado desde 1980 por el reconocimiento de un estado pluricultural. De la misma forma, las movilizaciones masivas de indígenas en el territorio colombiano, conocidas como la Minga han visibilizado las luchas indígenas por su reconocimiento dentro de los estados latinoamericanos. Sobre esto, pueden verse artículos como “Comparando movimientos indígenas: Bolivia y Ecuador (1990-2008)” de Cruz Rodríguez o “Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado” de Javier Rodríguez Mir.

3 Sobre estas discusiones, puede consultarse la síntesis que realiza José Alberto Barisone, “Problemas en el estudio de las literaturas indígenas”.

propuesta historiográfica que tenga en cuenta que el desarrollo de la literatura hispanoamericana y el de las literaturas indígenas no deberían ser tomados como procesos independientes, sino imbricados.

Para esto, se explorará en un primer momento el lugar que se la ha destinado a esta literatura en las historias, con el fin de establecer los principales obstáculos por superar. El corpus que se analiza en este trabajo consta de cinco historias de la literatura hispanoamericana elaboradas desde 1971 hasta el año 2010. Estas historias se han elegido principalmente por considerarse representativas e influyentes en la formación de juicios críticos sobre la literatura a finales del siglo XX. De la misma manera, se ha tratado de recoger las historias de la literatura más recientes principalmente debido a que el objetivo de estas páginas es el de realizar una propuesta que permita tener en cuenta el aporte de las literaturas “indígenas” en la historia de la literatura hispanoamericana. En segundo lugar, se expondrán algunos conceptos que podrían facilitar la articulación de estas literaturas dentro del marco de una historia de la literatura hispanoamericana. Finalmente, se realiza una propuesta para la inclusión dos obras *La leyenda del Yurupary* (1983) y *El manuscrito de Huarochirí* dentro de las historias de la literatura hispanoamericana.

Antes de comenzar, resulta necesario señalar que se trabajará bajo la idea de “literatura” como un conjunto de textualidades con las cuales “una cultura se comprende a sí misma, mediante actividades simbólicas verbales” (Adorno 63). Una concepción de este tipo permite superar el escollo del término definido a partir de las prácticas eurocéntricas de las cuales nació. Desde mi perspectiva, reducir lo literario en virtud de su origen, sería negar el hecho mismo de que las prácticas culturales son históricas, por lo cual, los fenómenos incluidos en esta categoría dependen de las normas estéticas y las discusiones acerca de lo que es o no literatura que se ponen en juego en un determinado momento.

Ahora bien, la literatura indígena puede concebirse como aquella en la cual fue decisiva la participación de la comunidad indígena en su producción (Lienhard). En este sentido, serían parte de estos textos de diversas naturalezas, puesto que “no es la apariencia de los textos, sino su papel en determinadas prácticas comunicativas lo que permite contemplar la posibilidad de su naturaleza ‘indígena’ ” (47). Debido a esta definición, es necesario dejar de pensar las comunidades indígenas como aquellas que habitaron antes de la llegada de los españoles. Según el mismo Lienhard, la categoría de *indígena* solo puede designar “la cultura y las actitudes de los descendientes coloniales de los habitantes autóctonos” (79). Por este motivo, no solo las comunidades definidas como tal, así como los textos que producen (sea en español o en cualquier otra lengua amerindia), no pueden ser comprendidos por fuera de las dinámicas coloniales que se establecieron a lo largo del territorio hispanoamericano desde la llegada de los españoles.

Lo anterior, permite dejar de lado las perspectivas que tienden a idealizar estas comunidades, como si pertenecieran a un mundo situado por fuera de las relaciones de poder en las cuales se han visto imbricadas desde el período colonial. Se trata de devolverles la dimensión histórica tanto a las comunidades, como a las producciones textuales ligadas a ellas. Desde mi perspectiva, esta es una manera de reconocer el lugar de las comunidades indígenas en el desarrollo histórico y cultural del territorio, una manera de reconocer que la historia de nuestro continente es pluricultural.

2. Las literaturas indígenas en la historiografía literaria

Como bien señala Barisone, las historias de la literatura hispanoamericana pueden ser divididas entre aquellas que deciden incluir las literaturas indígenas y aquellas que no. Sin duda, como advierte también el crítico, “el diseño de estos textos [las historias] responde, en buena medida, a los criterios variables que orientaron a la constitución de la literatura hispanoamericana como disciplina, sobre todo durante el siglo XX” (158-159). Si bien en el espacio de estas páginas no es posible hacer una reconstrucción exhaustiva de las historias de la literatura, se pretende evidenciar generalidades de estos criterios de las que considero más importantes, para responder cómo están incluidas en las historias de la literatura.

En primer lugar, el hecho mismo de pensar una historia de la literatura hispanoamericana presupone una suerte de unidad entre las comunidades que habitan el territorio. Como explica Padilla (2010), las primeras historias de la literatura surgidas en el siglo XIX estuvieron guiadas por un primer impulso nacionalista que buscó la unidad en elementos tomados del legado español y del pasado independentista:

Esta creencia trae como consecuencia la negación de la historia de las civilizaciones precolombinas. Para los historiadores del siglo XIX, la historia de América empieza con el Descubrimiento y la Conquista [...] En la historia de la Conquista y la Colonización, primero, el historiador descubre los elementos del legado español (lengua, costumbres, religión) que explican su presente y caracterizan el carácter nacional; y, luego, en el movimiento emancipador y el ideario ilustrado y libertario [...] los valores jurídicos de los nuevos estados (Padilla 151).

De este modo, la unidad identitaria reclamada por los primeros historiadores de la literatura estuvo basada en elementos claramente contradictorios: la afirmación y, a la vez, negación del pasado europeo. Cristina Rojas en su libro *Civilization and violence. Regimes of representation in Nineteenth-century Colombian* (2001) sostiene que los proyectos nacionales de la élite criolla que ejerció el poder en el siglo XIX luego de los procesos de independencia estuvieron acompañados de fuertes procesos de violencia simbólica. Así, la formación de un estado nacional se fundamentó en la creación de una identidad colectiva excluyente de los grupos populares que, al menos en el caso colombiano, conformaban: artesanos, esclavos, indígenas y afrodescendientes. La asimilación de paradigmas provenientes de Europa: el concepto de civilización, la religión cristiana y la lengua castellana, profundizaron estos procesos.

A pesar de que los discursos americanistas fueron incluyendo poco a poco la idea de una cultura mestiza y pluricultural, las historias de la literatura fueron reduciendo sus criterios de selección únicamente al uso de la lengua castellana. En otras palabras, las historias mantuvieron los procesos de discriminación y de invisibilización de las comunidades ‘otras’ que habitan el territorio. La lengua ha permitido no solo darle nombre al territorio, sino también ha guiado la inclusión de las obras que forman parte de la historia literaria y que la representan culturalmente. Este es el criterio principal por el cual, de las historias consultadas, solamente la coordinada por Roberto González Echavarría y Enrique Puppo Walker incluye desde una perspectiva crítica las producciones de literatura indígena, puesto que no articulan el corpus a partir del criterio del español. Vale la pena señalar que estas literaturas están incluidas también en la historia de José Miguel Oviedo (1995) y en la editada por Darío Puccini y Saúl Yurkievich. Sin embargo, en estas su inclusión se articula a partir del criterio de la lengua, lo que pone en duda su importancia en el desarrollo de la cultura hispanoamericana.

En la misma línea, vale la pena señalar que otro criterio por el cual las literaturas indígenas no aparecen en las historias se debe también al concepto de literatura que manejan. Como se mencionó más arriba, una definición de literatura que se restringe a las formas eurocéntricas, producto de las tradiciones grecorromanas y judeocristianas,⁴ tiende a dejar de lado otros modos de expresión. En este sentido, como las textualidades de origen indígena no podían responder a estos criterios, se tendió a dejarlas a un lado en las historias de la literatura hasta entrado el siglo XX.

De las historias de la literatura hispanoamericana que no incluyen las literaturas indígenas, vale la pena resaltar el caso de la de Anderson Imbert. Aunque esta comienza con los textos de los cronistas y el período colonial, el historiador hace una mención a la tradición indígena en los siguientes términos: “no ignoramos la importancia de las masas de indios” (8). Como puede notarse, hay un cierto reconocimiento de la importancia de las comunidades nativas en el desarrollo de la cultura hispanoamericana. Sin embargo, como se había advertido, el hecho de no haber producido obras en español es motivo suficiente para su exclusión; además, es posible notar que ese reconocimiento está marcado por una generalización que es evaluada negativamente.

Otras historias, como la de Luis Leal, la de Giuseppe Bellini y la de Oviedo, incluyen un capítulo dedicado a las literaturas indígenas, aunque no por eso carecen de problemas. En estas, los textos indígenas aparecen relegados en el capítulo inicial como antecedentes de la cultura hispanoamericana, aún cuando una revisión de los textos que aparecen en estos capítulos permite notar que sus fechas de producción no corresponden con ese pasado prehispánico. En efecto, obras como el *Popol Vuh*, los libros del *Chilam-Balam*, el *Manuscrito de Huarochirí*, entre muchos otros, fueron producidos durante el período colonial. De esta forma, estos historiadores cometen, en palabras de Salomon, el error de suponer que “los textos coloniales tienen por base relatos orales de memorias prehispánicas invariables” (230). Esto puede notarse, por ejemplo, en la siguiente descripción de Oviedo:

la expresión “literatura precolombina” señala la fuente más remota de nuestra imaginación literaria, pero no su límite u horizonte final, porque el espíritu creador indígena se manifiesta en las diversas épocas que siguen a Colón: parcial y a veces entrecortada, hay una convivencia (o tal vez una convergencia) de dos sistemas, porque el desplazamiento de uno por otro no fue total, como el proyecto colonizador había previsto (36).

Como puede notarse, Oviedo escribe pensando que las culturas de las comunidades indígenas son las mismas que las de los pueblos que habitaban antes de la llegada de los españoles. Esto se evidencia en el calificativo de “precolombino” o “prehispánico”, pues denuncia la persistencia de elementos culturales que se transmiten de manera invariable, en las culturas que sobrevivieron al proceso de conquista. Sin embargo, como señala Lienhard, lo indígena es en realidad el producto del choque cultural, de forma que las expresiones literarias de estos pueblos no podrían expresar un *espíritu* previo a su constitución. Debido a este error, no resulta sorprendente que el capítulo se ubique como un antecedente, lo cual constituye una limitación a la hora de analizar estos fenómenos.

Sin duda, la historia coordinada por González y Pupo-Walker y la de Puccine y Yurkievich han sido las últimas grandes historias de la literatura hispanoamericana. A pesar de contar con los ensayos de Rolena Adorno y de Walter Mignolo, las literaturas indígenas siguen siendo tratadas en un primer capítulo, como si se

⁴ Sobre este aspecto, se recomiendan los textos Adorno y Barisone.

tratase de un episodio inicial. Esto contrasta con las declaraciones hechas por los historiadores, pues, como ya vimos, Adorno (2006) reconoce la importancia de esas literaturas en la consolidación de la cultura hispánica colonial.

La historia realizada por Puccine y Yurkievich, llama la atención la manera como se refieren a los libros del *Chilam Balam* y al *Manuscrito de Huarochirí*:

Hoy sabemos que los dos libros cosmogónicos de la cultura maya, el *Popol Vuh* y el *Chilam Balam*, guardianes de la memoria ancestral, verdaderas amalgamas culturales, son posteriores a la conquista. Sabemos que los pueblos amerindios siguieron gestando leyendas, componiendo poemas y canciones. Consiguieron hacer perdurar manifestaciones y formas artísticas prehispánicas, como el doliente yaraví de los quechuas (24).

Este fragmento revela la percepción que se desprende de esta historia de la literatura. Los textos de las culturas indígenas son percibidos más como expresiones de las culturas prehispánicas que como el resultado de las condiciones de colonización. El valor de estos textos se interpreta en razón de su capacidad de ser “guardianes de la memoria ancestral”. Los historiadores esperan encontrar en ellos características inmutables de las sociedades que vivieron antes de la llegada de los españoles.

La historia de Puccine y Yurkievich busca una comprensión mayor de la realidad pluricultural hispanoamericana al incluir lenguas indígenas como productoras de literatura. Sin embargo, solamente tiene en cuenta el quechua, la maya, la náhuatl y la guaraní. En palabras de los historiadores:

Las vicisitudes de los idiomas indígenas tienen importancia, porque es necesario tener en consideración que las literaturas amerindias no son exclusivamente prehispánicas. Si bien las mismas tienen sus expresiones fundacionales, la cosmogonía y la elaboración de los grandes mitos de aquella época, siguen siendo producidas durante la dominación hispánica y llegan hasta nuestros días. Las condiciones de la represión colonial y de la ejercida posteriormente por las “sociedades nacionales” son determinantes para entender su gestación y el proceso de su evolución (Puccine y Yurkievich 29).

La expansión del criterio de la lengua hacia otras no europeas tiene la intención de una mayor inclusividad de las comunidades indígenas; sin embargo, este deseo se enfrenta algunos obstáculos en esta historia. En primer lugar, el reconocimiento de solamente algunas de las lenguas indígenas implica nuevamente una invisibilización de otras, como, por ejemplo, la ñe'engatú, en la cual se afirma se escribió la versión manuscrita de *La leyenda del Yurupary* (1983).

Según afirman los historiadores, la selección se realiza debido a que estas lenguas han continuado produciendo literatura desde la conquista hasta nuestros días. En este punto, resulta necesario cuestionar la inadecuación de la concepción de literatura al referirse a los textos indígenas. Rike Bolte crítica precisamente la manera incoherente como críticos como Orjuela (1983) utilizan categorías de la literatura occidental para referirse a este tipo de producciones:

Neither Orjuela, when he refers to an epic poem, nor Caicedo de Cajigas, when she uses the term “poem”, examine the type of verse or other parameters that could have been considered as constituting a traditional definition of either epic or lyric poetry. Neither do they propose their own definitions for these terms to adapt them to the object of the study. Given the level of knowledge and the structuralist approach they share, these appreciations appear rather out of proportion (Bolte 224).

De la misma manera, Puccine y Yurkievich señalan que las comunidades indígenas continuaron utilizando su lengua en la producción de leyendas, canciones y poemas. El problema no radica tanto en que las

comunidades no puedan producir este tipo de obras, sino que se busca aplicar estas categorías a producciones indígenas que no necesariamente lo son y que ameritan un acercamiento distinto.

Un tercer obstáculo al que se enfrenta el deseo de inclusión de la historia de Puccine y Yurkievich reside en su misma organización. Los textos indígenas tratados en la historia no resultan estudiados de manera orgánica. Por el contrario, se ubican solamente dentro del ámbito colonial. El interés por el periodo colonial en este campo es evidente, si se tiene en cuenta que los textos indígenas considerados como canónicos aparecen en este periodo histórico. Sin embargo, ¿qué sucede con obras como el *Rabinal Achí*, una pieza teatral, o la misma *Leyenda del Yuruparí*, producidas en el siglo XIX? Esto sin contar de otras que han sido reconocidas también como parte de la literatura indígena, pero que han sido escritas y publicadas en los dos últimos siglos.

Como demuestra este breve recorrido, comprender el papel de las literaturas indígenas en el desarrollo de la literatura hispanoamericana implica evitar obstáculos limitantes: como el deseo de tratar solamente las producciones escritas en español o la idealización de las culturas precolombinas como comunidades que han permanecido invariables en cuanto a sus prácticas simbólicas, a pesar de haber sido sometidas a las dinámicas de colonización.

Sin embargo, desde mi perspectiva, el obstáculo más importante en el caso de las historias de la literatura hispanoamericana reside en la periodización que se desprende del modo de organizar estas historias. Como se ha visto en las historias analizadas que incluyen las literaturas indígenas, estas últimas han sido, sin excepción, ubicadas al inicio de las historias. Así, obras publicadas en distintos periodos históricos terminan siendo analizadas a partir de categorías que desdibujan en ellas su contenido histórico. La *academic nostalgia and literary nationalization*, como la llama Rike Bolte, impulsa a los historiadores a interpretar en estas obras orígenes de la cultura hispanoamericana aun cuando estos textos han sido constitutivos de sus procesos de evolución. Así, mientras se mantengan como un capítulo aparte, ubicado al inicio, será imposible reconstruir los diálogos que establecen las literaturas indígenas con el resto de las producciones culturales del continente y de los procesos sociohistóricos que lo han definido. Se trata de otorgarles el lugar que les ha sido negado por los discursos colonialistas hasta el momento. ¿De qué manera sería posible estudiar estas obras dentro de las historias de la literatura hispanoamericana?

3. Alternativa para introducir las literaturas indígenas en la historia literaria hispanoamericana

Como ya se ha mencionado, los textos que hacen parte de las literaturas indígenas han sido producidos, editados, publicados y puestos en circulación después de la llegada de Colón. En su trabajo, Lienhard ha identificado una diversidad de tipologías textuales que corresponderían con esta categoría. Este concepto incluiría no solo los relatos de carácter cosmogónico, sino también textos de variada naturaleza, entre los que se incluirían, transcripciones de tradiciones orales autóctonas, transcripciones de testimonios legales indígenas, cartas, cartas-crónicas y manifiestos indígenas, cartas indígenas de “uso interno”, poesía eclesiástica hispano-andina, textos dramáticos, poesía indígena y mestiza. Como puede verse, la ampliación de la categoría literatura es más inclusiva; sin embargo, nos plantea nuevos interrogantes: ¿cómo es posible trabajar este tipo de texto dentro de la historiografía literaria? En lo que sigue, se expondrá algunas nociones con las cuales se podría construir una propuesta para esto, como *entextualidad*, como la expone Mannheim, y la de *colonialidad*

de poder, en Aníbal Quijano (“Colonialidad del poder y subjetividad”). Estas permitirán entablar un diálogo entre la llamada “literatura indígena” y el resto de la producida en hispanoamérica. Finalmente, se explorarán dos ejemplos para evidenciar la utilidad de estos conceptos.

Antes de revisarlos, resulta necesario discutir un aspecto de la definición de Lienhard de las literaturas indígenas. Según el crítico, “los textos que con mayor derecho merecerían llamarse ‘indígenas’ serían, pues, los que surgen y se difunden, bajo forma de ‘performance’ oral” (47). Sin duda, esta característica se comprende debido al privilegio que posee la textualidad oral⁵ dentro de estas comunidades. En consecuencia, las producciones culturales realizadas por ellas deberían poseer ciertas “marcas” propias de este tipo de comunidades, como el carácter comunitario de sus relatos que permite que se encuentran diversas versiones de sus textos o diversas funciones más allá de la estética que desempeñarían en el seno de sus comunidades.

Aunque la propuesta anterior es coherente con la manera como se han definido estas comunidades desde los estudios antropológicos, implicaría una adecuación del corpus de literatura “indígena”. Es necesario tener en cuenta que no es hasta las últimas décadas que se pueden registrar y estudiar las manifestaciones orales. El modo privilegiado de conservación de estas producciones ha sido siempre el proceso de transcripción, incluso de traducción de estas piezas. Se puede tomar como ejemplo, el caso de *La leyenda del Yurupary* (1983). La publicación realizada en español tiene como base una traducción al italiano de un manuscrito escrito originalmente en ñe’engatú de Maximiano José Roberto, un nativo del Amazonas. Si bien las bases del relato fueron unas recopilaciones realizadas por él y por el antropólogo italiano Ermanno Stradelli de distintas versiones del “mito” de las distintas tribus que lo transmiten, desde la perspectiva de Bolte, este proceso fue en realidad una transformación que convirtió la textualidad oral en una escrita. Por este motivo, se ha planteado la necesidad de realizar una lectura de la obra que tenga la relación con el contexto de su producción, como el romanticismo y los intereses nacionalistas (Bolte 224).

En este orden de ideas, ¿puede seguirse considerando una obra como el *Yurupary* (1983) como parte de la “literatura indígena”? Desde la perspectiva tomada en este artículo, se puede afirmar que la participación de Maximiano en la construcción del manuscrito en ñe’engatú sería suficiente para considerarla como fundamental. Por otro lado, resulta obvio considerar que Stradelli pudo haber incorporado cambios al manuscrito entregado por el nativo; sin embargo, ante la ausencia del manuscrito original no es posible comprobar en qué grado esto sucedió. Por este motivo, no se puede rechazar el texto como una manifestación occidental, ni tampoco aceptarlo como uno puro de parte de las culturas indígenas. Como concluye Bolte:

I propose to accept that there is no way to reach the *Yurupary* in its original form. But although both the lost version by Maximiano J. Roberto and its translation by Stradelli represent homogenizing texts that eliminate the variegated set of Amazonian myths, they participate in a process in which Maximiano J. Roberto, a multilingual (p.226) inhabitant of the Amazon, acted as a mediator between several cultures, as one of the protagonists of a transference that continues in our days, arousing interest in different audiences, from Colombia or Brazil to an audience interested not only in the so-called world literature but also in world myths (225-226).

La experiencia descrita por Bolte permite señalar una característica que se debe tener en cuenta al tratar la literatura indígena: su carácter híbrido. Con el fin de superar la visión idealista que reclama la pureza de

⁵ La textualidad oral debe entenderse aquí de la manera amplia como la trabaja Ong (5-16). De manera general, la oralidad consiste en el modo como los individuos verbalizan el mundo; esto es, lo comprenden, lo ordenan y le dan significado.

estas obras, se sugiere comprender que en el proceso de colonización estas se transformaron inevitablemente. Una historia de la literatura debería ser capaz de comprender esas transformaciones y ponerlas en diálogo con el resto del proceso evolutivo de la literatura hispanoamericana. La condición híbrida implicaría además la eliminación del criterio de la lengua, no solo entraría obras escritas en español, sino también las producidas en lenguas indígenas. La cultura hispanoamericana amerita tomarse también en su carácter híbrido, pluricultural.

Por otro lado, si se acuerda introducir textos considerados indígenas que, como el *Yurupary*, han sufrido un proceso de transcripción o traducción en el intento de fijarlos por escrito, será necesario tener en cuenta que han sufrido un proceso de *entextualización*. Según Mannheim, se trata de “reordenamiento y edición de acuerdo con cánones locales de la prosa escrita, muchas veces sin que el etnógrafo, el editor o el lector estén conscientes del grado en que se diferencia el texto final de las normas andinas de textualidad” (49). Aunque el autor se encuentra en este punto hablando sobre los textos producidos en los andes, este mismo principio puede ser aludido para el resto del territorio hispanoamericano, *mutatis mutandis*.

Ahora bien, lo interesante de este concepto es la forma como contempla el proceso de textualización en la situación discursiva. El hecho de fijar la actividad oral de las comunidades indígenas por medio de la escritura implica un cambio innegable en la situación comunicativa que los comprende, tanto a nivel del emisor, de los receptores, del canal por el que se transmite, del código y del contexto mismo (Dédenbach y Sáenz). De esta manera, como resalta Godenzzi, “tanto la narración oral quechua [y las otras producciones del mundo indígena] de los informantes como el mismo trabajo de transcripción no pueden dejar de estar mediatizados por su propio contexto histórico y socio-cultural” (193). En otras palabras, el producto que se fija en la escritura no obedece a unas situaciones enmarcadas en lo precolombino, sino en dinámicas coloniales, republicanas, etc.

Además, el concepto de *entextualización* permite fijarse también en los procesos de edición de los textos literarios indígenas. En otras palabras, permite comprender que estos textos pasan por un proceso de ordenamiento, impresión y distribución acorde a las formas de circulación del material impreso en las épocas históricas en las que se enmarca cada uno. Esta perspectiva permite incluir las literaturas indígenas en los procesos de consolidación de la cultura escrita hispanoamericana, por medio de su difusión.

Sin embargo, resulta necesario subrayar que las literaturas indígenas están situadas en procesos coloniales. A este respecto, vale la pena reproducir un comentario de Frank Salomon de manera integral acerca del inevitable carácter colonial de las literaturas indígenas de origen andino, aunque vale también para las otras literaturas indígenas:

No se trata de la prolongación de tradiciones orales orgánicas en sus contextos habituales. Las décadas de conversión religiosa, revolución tecnológica, desastre demográfico y guerra política, ya habían problematizado de una vez por todas el tiempo de los antepasados. Las condiciones represivas del coloniaje comenzaban a impedir hasta la formulación de preguntas relevantes al pasado precristiano. Todo lo que se recordaba del pasado inca cambiaba rápidamente de significado y los testigos lo sabían. A cada paso los narradores tanteaban nuevos empleos del pasado, bajo nuevas reglas discursivas, ante foros recién establecidos. Es, pues, inútil buscar en la documentación colonial objetos verbales prehispánicos en un sentido simple. Nuestro objeto de estudio es el recuerdo en el mismo acto de reconceptualizarse (250).

Es necesario recordar que el carácter colonial de la literatura indígena no se reduce solamente al período del imperio español. Si se comprenden las literaturas indígenas dentro de los procesos de la cultura escrita

occidental, estas se introducen necesariamente dentro de las dinámicas de la colonialidad del poder. Como exponen autores como Quijano (“Colonialidad del poder y subjetividad”), las formas de dominación colonial no desaparecieron con los procesos de independencia en el siglo XIX, sino que se transformaron. Esto quiere decir que la manera como se ha distribuido el poder entre las antiguas colonias y colonizadores se ha mantenido a partir de nuevas prácticas de dominación. Así, por ejemplo, la inserción del mundo hispanoamericano y, por tanto, del indígena a la economía globalizada se ha hecho manteniendo su posición de subordinación. Poco se han transformado las relaciones de poder entre dominados y dominadores, quienes han buscado continuamente estrategias de seguir legitimando la dominación.

De la misma manera, dentro de los estados hispanoamericanos se ha mantenido también relaciones de poder análogas a las anteriores, por lo cual las comunidades indígenas, como también las afrodescendientes, se han visto invisibilizadas, relegadas y excluidas.⁶ Por este motivo, puede afirmarse con Salomon que “todos los textos disponibles son saturadamente coloniales” (230). La constatación de esto no implica restarles legitimidad a las literaturas indígenas, sino reconocerlas dentro de las condiciones históricas en las cuales estos textos fueron producidos. Reconocer el carácter colonial que han tenido hasta el momento, ayudaría en la determinación de los diálogos que han establecido con las culturas dominantes; es decir, darles legitimidad en el desarrollo del devenir histórico de las sociedades hispanoamericanas.

A partir de estos dos conceptos, se puede diferenciar y situar textos literarios indígenas. Así, si se toman como ejemplo, textos como el ya mencionado de *La leyenda del Yurupary* o *el Manuscrito de Huarochirí*, es posible encontrar algunas semejanzas en la forma como podrían ser tomados. Un análisis superficial muestra que entre estos textos media una gran diferencia temporal: mientras el primero fue producido en el siglo XVI, durante la colonia; el segundo en la segunda mitad del siglo XIX. Esta distancia marca distintos procesos de entextualización, por lo que en ellas se inscriben momentos distintos del desarrollo de la cultura hispanoamericana.

Es notable ver cómo poseen una organización distinta, a pesar de ser relatos de carácter cosmogónicos de las comunidades indígenas a las que se les atribuyen. Los relatos del *Huarochirí* obedecen a un ensamblaje que asemeja a la tradición bíblica. Como señala Salomon, esto algo común en los modos como se ordenaban estos relatos durante la colonia y obedecía a la interacción con la cultura judeocristiana de los evangelizadores. No se debe perder de vista que, en el caso de este texto, la transcripción fue hecha primero en quechua por indígenas conversos al cristianismo. En este sentido, la obra fue desarrollada en un momento en que la religión católica buscaba legitimarse ante las poblaciones autóctonas, lo que suscitaba un interés por conocer estas culturas. De ahí que en este texto se perciba aún el encuentro cultural en estado de *nepantla*, término recogido por Adorno, con el cual los indígenas habitantes de Nueva España describían un estado de neutralidad religiosa: “no muy devotos de una u otra religión pero que, en efecto, participaban de las dos” (62).

De la misma forma, cabe destacar que estas historias permanecieron en un manuscrito durante alrededor de tres siglos en la *Real Biblioteca del Palacio de Madrid*. Esto sugiere que estos relatos tenían un uso interno; es decir, para el proceso de evangelización. Por este motivo, cabe preguntarse si el objetivo realmente

⁶ Sobre este punto, se recomienda revisar los trabajos de Quijano (2000, 2011) y el artículo ya citado de Walsh (2006).

era la conservación de estas historias por medio de la herramienta escrita, como se sugiere en las primeras páginas del manuscrito.

En este orden de ideas, una historia de la literatura hispanoamericana que buscara integrar este tipo de textos podría plantearse preguntas como: ¿qué tanto fueron conocidas estas historias por los indígenas o los mismos evangelizadores? ¿qué huellas hay de estas historias en el desarrollo de la literatura hispanoamericana? ¿qué tipo de funciones cumplían estas historias durante el período colonial?

Por otro lado, *La leyenda del Yurupary* plantea cuestiones diferentes. En primer lugar, su ordenamiento ya no obedece tanto al modelo bíblico; sino que se trata de la transcripción de un relato más cercano al de la novela romántica. En efecto, no solo se relata la historia de vida de Yuruparí y su proceso de formación para reformar las costumbres de su pueblo, sino también se van introduciendo historias intercaladas, digresiones de la historia principal. Aunque resultaría necesario realizar un trabajo más amplio de comparación entre estos textos, puede notarse un cambio en el estilo de construcción narrativa.

Cabe detenerse un poco en las diferencias relacionadas a la circulación de la obra. En el caso del *Yurupary*, el texto termina de difundirse en el ámbito académico de finales del siglo XIX, por un estudioso italiano; es decir, el interés por las culturas indígenas deja de ser el de la etnohistoria para la evangelización y pasa a ser el del etnógrafo externo que desea llevar conocimientos a los grandes centros occidentales del saber. Como puede notarse, la situación comunicativa está enmarcada en diferentes momentos históricos, lo que determina las funciones que desempeña la producción indígena.

Finalmente, es necesario anotar que la recuperación y difusión final de estos dos textos, por medio de las historias de la literatura, está enmarcada en el deseo de consolidación de las identidades nacionales.⁷ Aunque en un primer momento la circulación de estas dos producciones fue restringida a círculos pequeños, el eclesiástico y el académico, durante el siglo XX han sido recuperados y valorados por la crítica como parte del pasado literario tanto a nivel hispanoamericano, como a nivel de los estados peruano y colombiano. De esta forma, el proceso de reedición y de recirculación les ha permitido actualizar su contacto con otros agentes del campo social: académicos, intelectuales, escritores, críticos, editores, etc. En este sentido, cabe preguntarse ¿qué nuevas funciones han adquirido estos relatos en el panorama literario hispanoamericano? ¿cómo impactar las prácticas discursivas, literarias, de los escritores más recientes?

4. Consideraciones finales

En las páginas anteriores, se ha intentado esbozar las principales falencias por las cuales la historiografía literaria hispanoamericana no ha podido entablar un verdadero diálogo con las literaturas indígenas que

⁷ El *Manuscrito de Huarochirí* fue un texto traducido por primera vez al español por José María Arguedas, escritor e intelectual peruano, en 1966 y ha sido incluido en las historias de la literatura en la sección dedicada a las culturas indígenas andinas. Particularmente, en la historia de Oviedo, está incluida en la zona andina, lo que ha facilitado su apropiación como producto del pasado de las naciones ubicadas en este territorio. Por su parte, *La leyenda del Yurupary* ha sido apropiada por Colombia, a pesar de que se ha reconocido que se tratan de una combinación de historias recogidas de los pueblos tupí-guaraní, tucano y arawak que habitan el Amazonas colombiano y brasileño. El principal promotor de esto ha sido el trabajo realizado por Héctor Orjuela en 1983, que incluyó además una edición de la obra con el sello del Instituto Caro y Cuervo.

permita establecer su papel en el desarrollo social, cultural e histórico de estas comunidades. Sin duda, esta es una tarea necesaria si desea comprender la manera como se han relacionado y se siguen relacionando las distintas culturas que habitan estos territorios en la cultura literaria. Para esto, es necesario que los historiadores: primero, estudien las literaturas indígenas por fuera de categorías como la de autenticidad u originalidad y eliminen el criterio de la lengua; segundo, entiendan que estas literaturas hacen parte de las dinámicas de producción discursiva de un momento histórico y social determinado; tercero, den un integren estas literaturas en el desarrollo de la literatura hispanoamericana.

Como se puede notar, estas propuestas no resultan fáciles de cumplir, sobre todo porque la mayoría de los estudios existentes sobre estas literaturas están enmarcadas durante el periodo de la Colonia. Por este motivo, resulta urgente expandir el campo de estudios para poder relacionar las producciones indígenas en otros periodos históricos de los pueblos hispanoamericanos. Evidentemente, se trata de un trabajo arduo y que se debe comenzar a construir; sin embargo, estoy convencido de que esto ayudará a construir puentes que permitan comprender estos territorios como verdaderamente multiculturales.

Como una reflexión final, vale la pena preguntarse si estas categorías permitirían una revaloración de escritores que hasta ahora han sido reconocidos como parte del canon de la literatura hispanoamericana. El caso del Inca Garcilaso de la Vega debe considerarse con cuidado, no solo por su carácter mestizo, sino también porque algunas de sus obras fueron producidas en quechua. Se trata de replantear la forma como se ha percibido la literatura en Hispanoamérica.

Referencias

- Adorno, R. “Culturas en contacto: mesoamérica, los Andes y la tradición escrita europea”, *Historia de la literatura hispanoamericana, t. I Del Descubrimiento al modernismo*, editado por R. González Echevarría y E. R. Pupo-Walker, E. Madrid, Gredos, 2006. págs. 60-84.
- Barisone, J. “Problemas en el estudio de las literaturas indígenas”. *Revista Zama*, n.º1, 2013. págs. 153-167.
- Bellini, G. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid, Castalia, 1985.
- Bolte, Rike. “The western ‘baptism’ of Yurupary: receptions and rewritings of an Amazonian foundational myth”. *Intimate frontiers: a literary geography of the Amazon*. Liverpool: Liverpool scholarship, 2019. págs. 209-226.
- Cruz Rodríguez, Edwin. “Comparando movimientos indígenas: Bolivia y Ecuador (1990-2008)”. *Íconos. Revista de Ciencias sociales*, n.º44, 2012, págs. 35-48.
- Dédenbach, S. y Saénz, S. “Texto y contexto: relejendo las fuentes andinas a la luz de la pragmática del discurso”. *América Indígena*, vol. LIV, 4, oct. – dic. 1994, págs. 157-187
- Godenzzi, J. “Tradición oral andina: problemas metodológicos del análisis del discurso”. *América Indígena*, vol. LIV, 4, oct. – dic. 1994, págs. 190-208.
- González Echevarría, R. y Pupo-Walker, E., editores. *Historia de la literatura hispanoamericana, t. I Del Descubrimiento al modernismo*. Madrid, Gredos, 2006.
- Imbert, A. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 1954.
- Iñigo Madrigal, L. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid, Cátedra, 1982.
- Leal, L. *Breve historia de la literatura hispanoamericana*. Nueva York, Knopf, 1971.
- Lienhard, M. “Textualidades indígenas”. *El Perú en su historia. Fracturas y persistencias*. París: Édition Les manuscrit savoirs, 2016, págs. 45-92.
- Mannheim, B. “Hacia una mitografía andina”, *Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos*, editado por Juan C. Godenzzi. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas” y PROEIB Andes, 1999, págs. 47-79.
- Orjuela, H. (Ed). *La leyenda del Yurupary*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1983.
- Ong, Walter. *Orality and literacy*. London: Routledge, 2002
- Oviedo, José. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Alianza Editorial, 1995
- Padilla, Iván. “Historicismo literario y americanismo católico hispanizante en las historias de la literatura latinoamericana”. En *Representaciones, Identidades Y Ficciones. Lecturas Críticas De Las Historias*

De La Literatura Latinoamericana. Bogotá: Universidad Nacional De Colombia Bogota, 2010, págs. 123-188

Pedraza, F. *Manual de literatura hispanoamericana*. Pamplona, Cenlit Ediciones, 1991.

Puccine, Darío y Yurkievich, Saúl, editores. *Historia de la cultura literaria en Hispanoamérica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

Quijano, A. “El fantasma del desarrollo”. *Revista del CESLA*, n.º1, 2000. págs. 38-55.

Quijano, A. “Colonialidad del poder y subjetividad en América Latina”. *Contextualizaciones latinoamericanas*, año 3, vol. 5, julio-diciembre 2011, págs. 1- 13.

Rojas, Cristina. *Civilisation and violence: Regimes of representation in Nineteenth-Century Colombia*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2001.

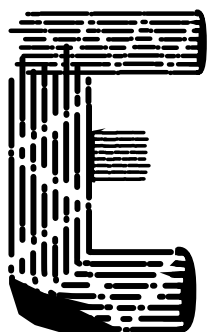
Rodríguez Mir, Javier. “Los movimientos indígenas en América Latina”. *Gazeta de Antropoligía*, n.º24, vol. 2, 2008, https://www.ugr.es/~pwlac/G24_37Javier_Rodriguez_Mir.html.

Salomon, F. “La textualización de la memoria en la América andina: Una perspectiva etnográfica comparada”. En *América Indígena*, vol. LIV, 4, oct. – dic. 1994, pág. 229-261.

Walsh, Catherine. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”. *Interculturalidad descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos aires: Editorial signo, 2006, págs. 21-70.

Fecha de recepción: 25/03/2020

Fecha de aceptación: 18/04/2020



Ensayos
Essais
Essays

Reflexiones sobre dos proyectos etnoeducativos entre afrodescendientes del pacífico colombiano y grupos indígenas de la Amazonía

David Arias

de.arias.marin@umontreal.ca

Université de Montréal, Canadá

Siento que tengo si no muchos, pero algunos compañeros que me pueden acompañar reflexionando sobre la educación de nuestros pueblos.

Gavina Córdova (1)

Resumen

El principal objetivo del artículo es reflexionar a partir de la experiencia personal sobre la puesta en marcha y las consecuencias de dos proyectos etnoeducativos en dos contextos socioculturales: un grupo de estudiantes de un programa de educación superior en la ciudad de Quibdó (departamento de Chocó, Colombia), y un centro escolar de educación primaria y secundaria en la comunidad de Buenos Aires (departamento de Vaupés, en la Amazonía colombiana). El documento aborda algunas tensiones vinculadas con la puesta en práctica de estos dos proyectos, los obstáculos enfrentados y la forma en que ambos, si bien pueden ayudar a resolver algunos problemas, también hacen surgir otros que ponen en riesgo la continuidad y la autonomía cultural de los grupos implicados.

Palabras clave: etnoeducación, afrocolombianos, indígenas, Amazonía, Chocó.

Cómo citar (MLA): Arias, David. "Reflexiones sobre dos proyectos etnoeducativos entre afrodescendientes del pacífico colombiano y grupos indígenas de la Amazonía". *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n.º 24, 2020, págs. 92 - 109.

ISSN 1913-0481



Résumé

L'objectif principal de l'article est de réfléchir à partir d'une expérience personnelle sur la mise en œuvre et les conséquences de deux projets ethno-éducatifs dans deux contextes socioculturels : un groupe d'étudiants d'un programme d'enseignement supérieur dans la ville de Quibdó (département du Chocó, Colombie) et une école d'enseignement primaire et secondaire dans la communauté de Buenos Aires (département de Vaupés, dans l'Amazonie colombienne). Le document aborde certaines tensions liées à la mise en œuvre des deux projets, les obstacles rencontrés et la manière dont les deux initiatives, même si elles peuvent aider à résoudre certains problèmes, en soulèvent également d'autres qui mettent en danger la continuité et l'autonomie culturelle des groupes impliqués.

Mots-clé : ethno-éducation, afro-colombiens, autochtones, Amazonie, Chocó.

Abstract

This article's main objective is to reflect on a personal experience regarding the implementation and results of two ethno-educational programs carried out in two socio-cultural contexts: the first, with a group of students from a higher education program in the city of Quibdó (department of Chocó, Colombia), and the second, in a school of primary and secondary levels in the community of Buenos Aires (department of Vaupés, in the Colombian Amazon). This document addresses certain tensions engendered by the execution of these projects, the obstacles met, and the fact that both initiatives, despite being able to help resolve certain issues, also create other problems that threaten the involved groups' continuity and cultural autonomy.

Keywords: ethno-education, Afro Colombians, indigenous people, Amazon, Chocó.

1. Introducción

La inspiración para escribir un artículo sobre la educación entre grupos étnicos de Colombia surgió después de leer las palabras arriba citadas de Gavina Córdova, educadora intercultural peruana. Sus palabras, que tomo aquí como una invitación para acompañarla en su propósito de “reflexionar sobre la educación de nuestros pueblos”, me impulsan a dar cuenta de dos experiencias personales de trabajo en dos proyectos etnoeducativos entre afrodescendientes del Pacífico e indígenas de la Amazonía colombiana. Se trata de dos experiencias que, vistas desde la perspectiva dada por la distancia y el tiempo, se enmarcan en las políticas etnoeducativas del Estado colombiano y los planteamientos de interculturalidad y pluralidad epistémica de autores como Tlostanova y Mignolo, Walsh *et al.*, Godenzzi y Chuquimamani, entre otros. En este sentido, el artículo busca contribuir a la reflexión sobre la etnoeducación y la interculturalidad en el ámbito latinoamericano a través de dos experiencias personales que intento articular con las discusiones teóricas sobre estos temas.

Para ello, presentaré, en primer lugar, información de contexto sobre el surgimiento de la etnoeducación en Colombia y las propuestas de interculturalidad y pluralidad epistémica a las que esta se vincula. Posteriormente, aportaré algunos datos básicos sobre los grupos étnicos de Colombia, para después exponer los rasgos generales de los dos proyectos en los que participé y mi papel en cada uno de ellos. Finalmente, en las conclusiones, volveré sobre algunos de los problemas surgidos en estos dos proyectos a la luz de las consideraciones teóricas presentadas en la primera parte, los desafíos que estos proyectos enfrentan y las oportunidades que se abren por delante. El artículo sostiene, a manera de hipótesis, que la puesta en práctica de proyectos interculturales y de etnoeducación tropieza con numerosas dificultades cuando estos no cuentan con las condiciones materiales, económicas y culturales que permitan su ejercicio, poniendo en riesgo, en ciertos casos, la supervivencia cultural de sus potenciales beneficiarios.

2. Etnoeducación en Colombia

Colombia se reconoce como un estado pluriétnico y multicultural desde 1991. Tal reconocimiento, que es resultado de movimientos sociales y políticos iniciados al menos desde mediados del siglo XX, tuvo varias implicaciones para los grupos étnicos del país. En efecto, que se admitiera que los indígenas, afrodescendientes, pueblos raizales, rom, entre otros, formaran parte integrante de la nación colombiana, y que a su vez fueran vistos como sujetos de derechos y deberes frente al Estado colombiano –incluyendo su participación política– significó para muchos un avance considerable en materia de reclamos sociales, políticos y culturales de las minorías étnicas. La introducción de un discurso de respeto hacia esa diversidad cultural, la aceptación de las especificidades culturales de estas minorías, la adopción de unas políticas diferenciales por parte del mismo estado, así como el interés de sectores sociales y académicos por conocer y documentar su situación, fueron algunas de las consecuencias de estos movimientos de carácter reivindicativo.

Sin embargo, como sostienen varios estudios (Caicedo Ortiz y Castillo; Castillo), existe todavía un desfase entre el discurso institucional y la puesta en práctica de esos discursos. Uno de los campos donde se

constata este desajuste es la etnoeducación, una noción que aquí entendemos como la educación destinada por las instituciones estatales a los grupos étnicos.¹ En sus aspectos básicos, la etnoeducación es concebida como un instrumento para desarrollar propuestas de educación que respondan a los intereses de los grupos étnicos de acuerdo con sus características culturales, sociales y económicas, en una “dimensión de articulación intercultural” (Ministerio de Educación Nacional 3), con la finalidad de “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Artículo 56, Ley 115). En este mismo sentido, el Decreto 804 de 1995 establece la etnoeducación como el derecho de los grupos étnicos a “una formación que respete y desarrolle su identidad cultural y como parte de un servicio educativo”.

Por su parte, y en concordancia con este discurso institucional, las propuestas académicas sobre la etnoeducación se apoyan a su vez en nociones como interculturalidad y pluridiversidad epistémica, las cuales se entienden como condiciones y también como finalidades de los proyectos etnoeducativos. El surgimiento de este discurso etnoeducativo, de las políticas institucionales que lo respaldan y de los movimientos sociales y culturales que reclaman su cumplimiento, coinciden con la aparición y consolidación de las corrientes neoliberales en América Latina, las cuales, como se sabe, afectan de manera importante el sector educativo (Castillo 15-16). El giro económico, político y social que supone la entrada del neoliberalismo (el cual conlleva a su vez un viraje epistemológico) se produce en un marco de redefinición de las relaciones entre los estados y las minorías étnicas, en medio del cual el estado nacional se convierte progresivamente en un estado multicultural que funge ya no como garante de los derechos de sus ciudadanos, sino como proveedor o facilitador de servicios para los mismos. De esta manera, los ciudadanos con derechos (incluidos los miembros de las minorías étnicas) son transformados en clientes o usuarios de un mercado de servicios, entre los que se cuentan la salud y la educación, los cuales, a partir de entonces, son ofrecidos por agentes privados o contratistas (Castillo 16). Es en este panorama de redefinición de relaciones en el que la etnoeducación se introduce como política de estado, constituyéndose, en consecuencia, como un campo de luchas políticas e ideológicas permanentes.²

1 En la Ley General de Educación de 1994, en el capítulo tercero de la Ley 115, Artículo 55, se lee: “se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Ver Castillo (16-17). Se trata, en efecto, de la aplicación en el campo de la educación del concepto de “etnodesarrollo” propuesto en los años ochenta por Guillermo Bonfil Batalla, con el cual este antropólogo mexicano se refería a la autonomía que tienen los grupos culturales sobre sus recursos culturales, entre ellos la educación.

2 El artículo de Castillo señala que la etnoeducación en Colombia es el resultado de dos “batallas” o procesos históricos diferentes que confluyen: una batalla iniciada por movimientos indígenas desde mediados del siglo XX en la que se busca incluir otro tipo de escuela y de enseñanza en la educación de los pueblos indígenas, delegada por mucho tiempo a las comunidades religiosas (con los efectos que ello ha tenido hasta el momento), y otra batalla iniciada por afrodescendientes desde los años 80 en busca de su reconocimiento étnico y de la aceptación de sus particularidades sociales y culturales. Por otra parte, el que para muchas personas (especialmente indígenas y afrodescendientes) la etnoeducación hubiera significado el acceso por vez primera a la educación superior hizo surgir interrogantes acerca del papel de la universidad en la educación colombiana, ya que, como argumentan algunos, esta ha sido, históricamente, reproductora de un conocimiento “universal” y una racionalidad científica ligada a un pensamiento único, el pensamiento eurocéntrico, y a unas prácticas y saberes surgidas en un contexto de relaciones coloniales más bien reacias a incluir visiones de otras tradiciones diferentes al saber occidental, o en algunos casos, haciéndolo a través de jerarquizaciones difíciles de superar entre conocimiento universal y conocimientos locales (Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán 3).

3. Datos de contexto sobre grupos étnicos en Colombia

El censo efectuado en 2018 estableció que en Colombia hay cerca de 2 millones de indígenas (1.905.617), lo cual representa un 4,4 % del total de la población, estimada entre 49 y 50 millones de personas. Respecto a los afrodescendientes, los datos son menos claros, si bien las más recientes estimaciones indican que estos son entre 4,5 y 5,6 millones de personas (esto es, entre el 10 % y el 15 % de la población). Parte importante de los afrocolombianos se encuentran en el departamento del Chocó (región del Pacífico), en donde representan cerca del 82 % de la población (sobre un total de 500 mil habitantes aproximadamente), seguidos de indígenas (en su mayoría de la etnia embera, con un 13 %) y mestizos y blancos (5 %). Según los indicadores socio-económicos, Chocó es el departamento más pobre del país, uno de los que presenta mayores problemas de corrupción y donde sus habitantes tienen serias dificultades para acceder a servicios básicos como agua, comida, salud y educación. Su capital, Quibdó, ubicada a orillas del río Atrato, alberga más de 115 mil personas, siendo su composición demográfica en términos porcentuales similar a la del conjunto del departamento. La mayoría de las comunidades están ubicadas en las cabeceras de los ríos, en territorios de difícil acceso debido a la escasez de vías de comunicación, así como a su intrincado relieve selvático. Siendo la segunda región más lluviosa del mundo, sus principales ciudades carecen de acueducto.

La Amazonía, por su parte, es una de las cinco regiones geográficas del país. Ubicada en el sur del país, es la región más extensa de Colombia (abarca más del 40 % del territorio, en su mayor parte compuesto de selva húmeda tropical) y es habitada por poco más de 265 mil personas, lo cual la hace la menos poblada del país. De capital importancia ecológica para el continente americano y para el mundo, la Amazonía posee abundantes recursos hídricos, una enorme variedad biológica, lingüística y cultural, y una historia marcada por la periódica aparición de bonanzas económicas vinculadas con la extracción de recursos como el caucho, el oro y otros minerales. Así mismo, es una zona que sufre la progresiva deforestación que amenaza el equilibrio ecológico de la región y del planeta.

Son estos, a grandes rasgos, los dos contextos en los que se enmarcan los dos proyectos educativos en los que participé hace cerca de diez años.

4. Creación y puesta en marcha del primer programa de antropología en Chocó

En el año 2007, fui contactado por una profesional de trabajo social para invitarme a participar en la creación y puesta en marcha de un programa de antropología en la ciudad de Quibdó. Se trataría del primer programa de antropología en la región, lo cual, para los integrantes del equipo, tenía un significado particular. Después de una primera reunión, y con algunos documentos en mano, entendí que uno de los principios éticos y metodológicos en los cuales se inspiraría el programa era contribuir a pensar la periferia y a sus habitantes *desde* la periferia y *para* la periferia. Esta propuesta, que juzgué para entonces muy pertinente, implicaba, entre otras cosas, que los potenciales beneficiarios del proyecto, principalmente afrodescendientes e indígenas, tendrían acceso a una educación que les permitiría, al menos en teoría, pensarse a sí mismos, desde sí mismos y en beneficio de sí mismos, y no desde teorías y conceptos originados en contextos europeos o norteamericanos. Esta apuesta epistemológica, sumada a la promesa de visitar un lugar que hasta ese momento no conocía, fueron dos motivaciones que me animaron a sumarme a la iniciativa (las otras dos fueron la

adquisición de experiencia laboral y ganar un poco de dinero, algo que no venía mal para quien comenzaba su recorrido por los inciertos caminos del mercado laboral de los antropólogos en Colombia).

La metodología del proyecto combinaba la educación a distancia y la educación presencial. La parte presencial se efectuaba a través de una estadía de un fin de semana (sábado y domingo) que el docente encargado realizaba en la ciudad de Quibdó.³ Era el momento en que podíamos conocer a los estudiantes, presentar los cursos, los contenidos, los trabajos, la metodología, la evaluación y algunos temas y conceptos clave de las asignaturas. Previo a este primer y único encuentro presencial, los estudiantes tenían acceso a un módulo de varias páginas escrito por el profesor, el cual servía de guía de trabajo.

Si bien los docentes éramos libres de proponer las actividades que consideráramos convenientes (talleres, discusiones en grupo, videos), estas sesiones tenían un carácter más bien magistral, pues el tiempo debía ser aprovechado para explicar los contenidos del curso, los temas, los trabajos, la evaluación y, en general, aspectos sin los cuales hubiese sido difícil llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Concluida esta primera etapa de las sesiones presenciales, los estudiantes volvían a sus actividades habituales, y los docentes retornábamos a nuestras ciudades de origen (Bogotá, Medellín, Cali, etc.) desde donde continuábamos con nuestra tarea de orientar y evaluar a los estudiantes a distancia.

Este proceso de orientación y asesoría para la elaboración y posterior entrega de trabajos tenía lugar por la plataforma virtual creada por la universidad para tal efecto, a veces también por Skype y por teléfono.⁴ En esta plataforma, donde se producía la mayor parte de la interacción entre docente y estudiantes, se realizaban actividades como discusiones (foro virtual), tutorías virtuales (chat) de dos horas de duración dos veces por semana, entregas de trabajos para su posterior corrección y evaluación (portafolio), entre otros. La plataforma era utilizada igualmente por el profesor para compartir materiales (enlaces de videos, textos en PDF, etc.) que juzgara pertinentes para contribuir a la formación de los estudiantes y a un mejor desarrollo del curso. Los estudiantes, cerca de veinticinco, eran en su mayoría afrodescendientes, aunque también había, en menor proporción, indígenas y mestizos. Siendo todos adultos, tenían responsabilidades laborales y familiares, lo cual implicaba que el estudio ocupara el tercer o cuarto lugar en su lista de prioridades.

Descrito a grandes rasgos, este era el contexto de mi trabajo. ¿Cuáles eran los problemas? Desde muy temprano me percaté de que me hallaba en una situación paradójica, ya que, si bien era el docente del curso, era a la vez uno de los más jóvenes del grupo. La mayoría de los estudiantes había recorrido un camino más largo que el mío, con lo cual era lógico pensar que ellos sabían más de la vida y del mundo que yo. Estar en esa situación me hizo pensar no pocas veces que estaba ocupando un lugar que no me correspondía, lo cual además suscitó en mí varias preguntas. Por ejemplo: ¿cómo aceptar o esperar que una persona como yo, que para entonces no había cumplido los treinta años, venida de un contexto diferente –un contexto urbano, de educación universitaria pública, pero en cierta forma privilegiada si se compara con la de otros contextos educativos– pudiera tener autoridad o influencia alguna sobre un grupo de estudiantes que acumulaban en

3 Quibdó es la capital del departamento del Chocó, está ubicada a 312 kilómetros en línea recta en dirección noroeste de Bogotá y a ella puede llegarse por vía aérea en poco más de media hora, o por carretera a través de un recorrido que toma diez horas o más de acuerdo con las condiciones de la ruta.

4 En mi caso particular era habitual que recibiera llamadas de los estudiantes los domingos a cualquier hora para responder preguntas y dar algunas orientaciones.

sus cabezas y en sus cuerpos unas vivencias y unos saberes que yo no tenía y que tampoco dimensionaba? ¿Cómo aceptar que yo exigiera trabajos y evaluara a personas que habían caminado un trayecto más largo por esta vida? ¿Con qué autoridad moral, cultural y epistémica alguien venido del centro les invitaba a pensar la periferia desde la periferia y para la periferia? Si bien para entonces no concebía lo que pasaba allí en términos de interculturalidad ni etnoeducación, había evidencias de que este proyecto tenía ese doble carácter, toda vez que, en el aula de clase, y también por fuera de ella, se daba un constante intercambio de conocimientos identificados con tradiciones culturales diferentes⁵.

Sentía así que mi relación con los estudiantes estaba atravesada por la desigualdad, la exclusión y la distribución inequitativa de oportunidades, lo cual en cierta forma me hacía sentir culpable e injustamente beneficiado por la circunstancia azarosa pero decisiva de haber nacido en otra parte y haber tenido acceso a una educación de mejor calidad que la que en ese entonces estaba en capacidad de impartir. Al lado de esto, juzgaba también aquella experiencia como una oportunidad para tratar de lavar esa culpa, contribuyendo con mi trabajo a pagar una ínfima parte de la enorme deuda histórica hacia los pueblos negros e indígenas del mundo contraída por los que en ciertos contextos pasamos por blancos u occidentales (pero que en otros pasamos como inmigrantes, extranjeros o minorías visibles de otros estados) y de hacer algo que corrigiera –al menos en parte– la injusticia estructural de la cual formaba parte.⁶

Además de estas consideraciones, en el transcurso de mi trabajo se presentaron algunas situaciones que me plantearon otros interrogantes. Uno de ellos era el de cómo evaluar y calificar los trabajos, ya que estos no estaban redactados en un lenguaje adaptado al lenguaje académico universitario. Algunos de ellos (debo decir que no todos) carecían de ese sentido de organización y estructuración jerárquica de las ideas utilizado en los textos académicos. Tampoco eran raros los problemas de coherencia, ortografía y rigor analítico que, en mi manera etnocéntrica (¿o eurocéntrica?) de pensar y ver las cosas, denotaban unas falencias de formación y alfabetización básicas (algo que, dicho sea de paso, no es exclusivo de estudiantes de las minorías ni de una región en particular, ya que aun en contextos más favorecidos y con estudiantes en mejores condiciones materiales también se evidencian problemas de organización y estructuración de ideas, así como de argumentación escrita y de redacción). Por ello, la mayoría de las veces mis comentarios a esos trabajos señalaban que, aunque los temas eran muy interesantes (y en verdad lo eran, pues contenían conocimientos relacionados con su propia realidad), hacía falta profundizar más en algunas ideas y corregir, entre otras cosas, la organización y redacción de la información. También notaba que no era fácil lograr que aplicaran algunos conceptos expli-

5 Para una mayor discusión sobre interculturalidad, vale la pena consultar los trabajos de Cortez Mondragón, Cuenca y Solís Fonseca, De Vallescar Palanca y Walsh. Solís Fonseca, por ejemplo, asume que “la interculturalidad es la conducta cultural para desenvolverse en contextos de relación de culturas” (Solís Fonseca 97). Por su parte, Catherine Walsh entiende que la interculturalidad tiene que ver con aprender a pensar el mundo desde la diferencia colonial (Walsh 61), mientras De Vallescar Palanca habla de “filosofía intercultural” como una que cuestiona los “parámetros tradicionales del pensamiento y sus fronteras [...] y nos sitúa frente a nuevas sensibilidades y horizontes [a la vez que] detecta y pone al descubierto los intereses políticos, sociales y económicos que definieron rutas muy importantes en la construcción-validación del conocimiento” (De Vallescar 119-120). Desde esta óptica, la filosofía intercultural es un campo de reflexión que se interesa por reconocer el aporte de cada persona y cada cultura al destino común de la humanidad. Boaventura de Sousa Santos retoma algunos de estos planteamientos en su libro *Refundación del Estado en América Latina*.

6 Alguna vez se me ocurrió transmitir estas inquietudes a los estudiantes, a lo que una de ellas respondió que si bien era cierto lo que yo decía, también era cierto que yo había estudiado antropología, lo cual hacía que ella aceptara mi conocimiento en la materia.

cados en clase, puesto que a veces eran mal interpretados o simplemente desestimados. En ese sentido, tal vez hubiese debido ajustarme un poco más a la filosofía del programa y dejar que pensarán la periferia desde la periferia y no desde el centro, como creo que ha sido la regla en la antropología.

En contraste con sus trabajos, los estudiantes siempre mostraban en clase, y también en las tutorías virtuales, una actitud atenta, despierta y reflexiva, además de respetuosa. Disfrutaba mucho de sus intervenciones, ya que eran dueños de un vocabulario, de una fluidez verbal, de una entonación y un sentido del desparpajo acompañado del humor que hubiera querido para mí. Aunque no pretendía que el discurso oral quedase plasmado como tal en sus trabajos escritos (y menos tratándose de textos académicos), sí aspiraba a encontrar algunos ecos de sus intervenciones en clase. Por tal motivo, tomando el consejo del escritor mexicano Juan Rulfo, sugerí a los estudiantes que trataran de escribir como hablaban (por supuesto, algo va de decirlo a conseguirlo).

También pensaba por ese tiempo en los estudios de Jack Goody y Walter Ong sobre la división entre oralidad y escritura y los distintos modos de pensamiento y de estructuras cognitivas que dichos sistemas originan. No conocía en aquel entonces los enfoques introducidos por las propuestas de los Nuevos Estudios en Literacidad que problematizan la división entre oralidad y escritura (Zavala *et al.*) y la cautela con que debía tomarse esa dicotomía. El problema –entendí después– quizá no era que los estudiantes vivieran inmersos en contextos de transmisión oral de conocimientos, sino simplemente que habían recibido una educación insuficiente en lectura y escritura académica.

Aparte de esto, había otros aspectos que resultaban problemáticos. El hecho de que algunos estudiantes no tuvieran acceso a una computadora ni a un servicio de internet desde sus comunidades de origen planteaba una problemática difícil de resolver. Caso especial era el de los emberas, representados en el aula por cinco o seis estudiantes que vivían en zonas muy alejadas de los centros poblados y, por ende, de conexiones a internet. Estos emberas me contaban que para poder ir a las sesiones presenciales de los cursos (las de los fines de semana) debían caminar una o dos horas desde sus comunidades hasta un río, por el cual se transportaban en alguna embarcación hasta alguna carretera, en la cual esperaban un bus que, tras cinco o seis horas de recorrido, llegaba por fin a Quibdó. En otras palabras, su situación les hacía imposible seguir las tutorías virtuales programadas dos veces por semana (las cuales tenían una ponderación en la nota final del curso) y hacer entrega oportuna de sus trabajos. Esto significaba que no podía aplicar con ellos, ni con otros, los mismos criterios de evaluación, pues no tenía la posibilidad de orientarlos en su proceso de elaboración de los trabajos.

Lo que me interesa, con lo anterior, es ilustrar la forma en que las condiciones sociales, culturales, materiales y económicas de los estudiantes plantean un desafío para un proyecto etnoeducativo de tales características y para el proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto. La “solución” a estos problemas consistió entonces en hacer uso de diferentes modalidades de evaluación que compaginaran con lo que a veces llaman ‘flexibilidad académica’, una solución que no obstaculizara el desarrollo y las aspiraciones educativas y profesionales de los estudiantes, pero que a la vez tampoco obrara en detrimento de los criterios académicos que el programa pretendía. De esta manera, entregas tardías de trabajos, asesorías telefónicas, degradación de los criterios mínimos de aprobación, estaban en el menú de las fórmulas utilizadas, un procedimiento que a mi

manera de ver cuestionaba la legitimidad del proyecto y planteaba problemas que ni la misma institución ni las personas que hacíamos parte de ella estábamos en capacidad de resolver.

Ser partícipe y testigo de todo esto me hizo también recordar las reflexiones que en algún curso universitario hizo una profesora acerca del papel de la escritura en la sociedad colonial. Percibí que en este contexto la escritura era efectivamente un mecanismo de poder y de exclusión que reforzaba las desigualdades y los abismos sociales, económicos y educativos entre estudiantes (Gnecco y Zambrano). La escritura era, además, el criterio con el cual el programa universitario evaluaba las competencias académicas de estudiantes más entrenados y familiarizados con la transmisión oral de sus conocimientos y experiencias de vida. Así, otro abanico de interrogantes se abría: ¿era justo evaluar a los estudiantes solo con base en este criterio? ¿Qué otras opciones o modalidades de evaluación podrían haberse concebido entonces para estos estudiantes? ¿Qué clase de trabajo podría hacer el docente para paliar estos desfases en lo escrito? Por supuesto, siempre existía la posibilidad de dar un poco más de lo que se nos pedía. Pero no todas las veces era posible.

Hubo también aspectos positivos. Por ejemplo, el hecho de que el conocimiento no circulara en una sola vía (la que va del docente al estudiante), sino en diferentes direcciones, era sumamente gratificante. En alguna ocasión, durante una de las sesiones presenciales, los estudiantes me preguntaron si había registro en la historia de imperios africanos comparables a las civilizaciones más conocidas. Les dije que sí y les prometí llevar al día siguiente mayor información al respecto. Fue así como en un tiempo libre entre sábado y domingo reuní algunos datos que utilicé luego para hablarles de algunos imperios africanos. En ese momento entendí que el aula de clase debía presentarse como un espacio que vinculara sus experiencias de vida con el conocimiento histórico o científico que pretendía impartir. Pero lo más interesante, y al mismo tiempo emocionante, fue ver la reacción que tuvieron cuando desprevénidamente proyecté una foto de una embarcación que navegaba apaciblemente sobre el río Congo. Esta foto, puesta allí sin más propósito que el decorativo, resultó ser un dispositivo didáctico no previsto que activó una serie de conocimientos y reflexiones por parte de los estudiantes. Pude ver y escuchar con sorpresa cómo empezaron a hablar y a comentar entre ellos las características de esa embarcación del río Congo comparándola con las que surcan las aguas del río Atrato (el mismo río que atraviesa Quibdó y el departamento del Chocó). Me pareció increíble presenciar eso y darme cuenta de cómo un aspecto al que no solía prestar atención en las clases (la cultura material) había activado una serie de conocimientos técnicos, prácticos y culturales que poseían los estudiantes, al tiempo que permitía una conexión entre su contexto actual y un contexto histórico y geográfico lejano. La embarcación del río Congo hizo emerger a la superficie memorias casi olvidadas del continente africano.⁷ Tuve entonces la certeza de que la construcción del saber en el aula de clase debía plantearse como una actividad verdaderamente colectiva, orientada por un espíritu más dinámico e investigativo del que hasta ese momento había utilizado, y a su vez enfocada hacia la interculturalidad y pluriversidad epistémica ya mencionadas.⁸

7 En el contexto colombiano, el antropólogo Jaime Arocha es quien más ha insistido en la idea de *huellas de africanía* para referirse a este tipo de situaciones.

8 Esto puede encajar con el planteamiento de Ricardo Cuenca, quien entiende que la interculturalidad desde la educación está vinculada con la “dimensión cultural del proceso educativo y un aprendizaje significativo social y culturalmente situado” (Cuenca 138).

Una sorpresa similar me llevó cuando puse sobre la mesa el tema de la mutilación de los genitales femeninos. Había leído en alguna parte que ciertas sociedades indígenas y africanas practicaban esta costumbre y quise averiguar qué opinión les merecía. El tema, además, era para ese entonces de actualidad, ya que la prensa escrita se había ocupado por esos días de denunciar cómo tal práctica había acarreado problemas de salud pública y muchas muertes entre mujeres emberas. Para mi asombro, las respuestas a esta pregunta fueron variadas. Uno de los allí presentes explicó que sobre la ablación había diversas interpretaciones en sus comunidades, pero que hasta ese momento no habían llegado a ningún consenso. Según él, una de esas interpretaciones explicaba que entre ellos la mutilación de los genitales tenía por objetivo perfeccionar el cuerpo femenino, ya que consideraban que el clítoris era una especie de imperfección. También señaló que el problema no era cortar el clítoris, sino que las cuchillas con las que lo hacían estaban infectadas (cuchillas que, por otra parte, eran proporcionadas según su versión por personas externas a las comunidades).⁹ Por su parte, los estudiantes afrodescendientes también explicaron que en algunas de sus familias esa costumbre existía, aunque su explicación fue menos cosmológica que la de aquellos: decían, simple y llanamente, que esta era practicada por madres y abuelas para calmarles la *arrechera* a sus hijas y nietas (lo cual significa aplacar el impulso sexual que se les atribuye a las mujeres chocoanas).

Este tema de la ablación, si bien es sensible, generó chistes y debates,¹⁰ haciendo aflorar, entre otras cosas, concepciones problemáticas de las relaciones de género y sexualidad entre los estudiantes y los roles del hombre y la mujer en la sociedad. Al mismo tiempo, sirvió para hacer un cuadro comparativo de la ablación entre emberas y grupos afrodescendientes, lo que generó procesos de reflexión, autorreflexión y de investigación entre los estudiantes y dio un sentido diferente a la experiencia de enseñar antropología en Colombia.

5. Segundo proyecto: el Centro Escolar Mayavi, en la comunidad de Buenos Aires, Amazonia colombiana

Con 265 mil habitantes, se estima que la Amazonía colombiana alberga entre 40 y 50 de las 115 etnias de Colombia, agrupadas en más de 14 familias lingüísticas entre las cuales se destacan las de lenguas tukano, tikuna, huitoto, arawak y tupí. Las etnias amazónicas viven por lo general en pequeñas comunidades, con pocos habitantes, organizadas en grupos dispersos y segmentados, alternando periodos de sedentarismo con movilidad según la disponibilidad de recursos y los lazos sociales y de parentesco establecidos en su territorio.

La Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) es la entidad que agrupa las asociaciones indígenas en el país. Esta se ocupa de promover y proteger los derechos de los indígenas, en virtud de lo cual inició en el 2009 un proyecto de investigación denominado “Comisión corográfica de los pueblos indígenas de

9 Un artículo firmado por Víctor Zuluaga dice lo siguiente en relación con la ablación: “Dos razones fundamentales son las que aducen los chamí [un subgrupo de los embera] para realizar este tipo de operación: en primer lugar, para evitar que las mujeres sean rechazadas por los hombres debido al tamaño que en algunos casos puede alcanzar el clítoris; en segundo lugar, eliminar en gran medida la fuente de excitación en la mujer, para garantizar una mayor fidelidad de las mujeres, cuando contraen matrimonio y, desde luego, evitar los movimientos durante la realización del coito” (49). Esto último permitiría la conservación del equilibrio necesario para el mundo, según la tradición mítica de los embera chamí.

10 Había ciertamente sentido del humor en aquella clase, sobre todo en lo relacionado con la sexualidad. Alguna vez, explicando el significado de la palabra ‘poliandria’, un estudiante afrocolombiano aprovechó para decir que en el Chocó no solo se practicaba la poliandria, sino también la ‘culiandria’.

Colombia”. Este proyecto estaba orientado a documentar la situación de aquellas etnias consideradas en peligro de extinción y, de esta manera, producir documentos que dieran cuenta de su situación, así como de los factores de riesgo que amenazaban su existencia, eran asuntos prioritarios para el proyecto. El objetivo principal era producir información que pudiese ser utilizada como soporte para exigir al estado colombiano la toma de decisiones y acciones que asegurasen la supervivencia de tales poblaciones. Fue en el contexto de este proyecto que tuve ocasión de acercarme por primera vez a la realidad de los grupos indígenas colombianos.

Trabajando en equipo con un antropólogo indígena murui-muinane,¹¹ nuestra misión consistía en ubicar y visitar sobre el terreno un par de etnias de las cuales se sabía muy poco. Una de ellas era la etnia de los cabiyaríes, grupo del cual había poca información en los libros disponibles en ese momento tanto en las bibliotecas públicas como en internet. De los datos recogidos se desprendía que estos vivían en un sitio cercano a la confluencia del río Apaporis con el caño Cananarí, en los límites entre los departamentos del Vaupés y del Amazonas. Orientados por esto y por la información proporcionada por personas con algún conocimiento de la región, decidimos dirigirnos hacia la comunidad de Buenos Aires, donde, según parecía, se concentraba la mayor parte de cabiyaríes. Teniendo en cuenta que estaban al borde de la extinción, era urgente identificar qué factores de riesgo amenazaban su supervivencia.

Después de sortear algunas dificultades que complicaron nuestro acceso al terreno (y que por sí solas podrían ser objeto de otro ensayo), logramos por fin llegar a la comunidad de Buenos Aires. La primera cosa que llamó mi atención fue el aislamiento en que se encontraban. La segunda: la diversidad étnica y lingüística que allí predominaba (cosa que no estaba documentada en las fuentes consultadas).¹²

Buenos Aires era, en efecto, una comunidad multiétnica y plurilingüística donde la lengua predominante no era el cabiyarí (de la familia arawak), sino el barasano (de la familia tukano). ¿Por qué? Porque en ese momento la etnia mayoritaria eran los barasano y no los cabiyarí. Era difícil establecer desde cuándo había sido así, pero los pobladores decían que desde hacía mucho tiempo los cabiyarí sostenían intercambios permanentes con los barasano, de forma que estos últimos habían acabado por migrar a territorio cabiyarí, absorbiéndolos cultural y lingüísticamente. Esta absorción cultural de un grupo indígena sobre otro se había producido a través de matrimonios mixtos entre barasanos y cabiyaríes que daban como resultado que los hijos aprendieran el barasano, que era la lengua materna de muchos de esos niños, y la lengua predominante en la comunidad. Por este motivo, al ser interrogados sobre el tema, la conclusión de algunos era que en unos años los cabiyarí solo lo serían de nombre, ya que, a excepción de unos pocos mayores, ellos mismos no estaban hablando ni practicando su idioma.

Una explicación complementaria a esta la encontramos también en los estudios lingüísticos, los cuales indican que, siendo una lengua de la familia arawak, el cabiyarí se halla en una situación minoritaria y de aislamiento respecto a las otras lenguas de la región, las cuales pertenecían en su mayoría a la familia tukano. Concordaba esto con los testimonios de los habitantes de Buenos Aires, quienes sostenían que el cabiyarí era

11 Hijo de padre murui y madre muinane, dos etnias de la Amazonia colombiana derivadas de los huitoto.

12 Los mapas sobre grupos indígenas de Colombia consultados en ese momento suelen ubicar a cada etnia en un territorio determinado, desconociendo los numerosos contactos e intercambios culturales que estos grupos han sostenido durante años. Para más información sobre la historia de estos grupos amazónicos y sus contactos culturales, vale la pena destacar los artículos de F. Bourgue y el de S. Hugh-Jones, así como el trabajo de F. Correa.

una lengua complicada de aprender porque no se parecía ni al barasano ni a las otras lenguas presentes en la comunidad como el taibano y el tatuyo.

En el momento de nuestra visita, funcionaba en Buenos Aires un centro escolar donde trabajaban profesores de la etnia cubeo (la etnia mayoritaria del departamento del Vaupés), los cuales no conocían la lengua ni las tradiciones cabiyarí, como tampoco de las otras etnias allí presentes. La educación se impartía en español y los estudiantes inscritos eran 214 (entre ellos 119 internos que provenían de otras comunidades, pertenecientes a etnias como los barasanos, los taibanos, los tatuyos, los cabiyaríes, los sirianos, los desanos, los wananos, los carapanas, los tucanos, los tarianos, los cubeos, los muinanes, entre otros). Los estudiantes internos y los externos pagaban su matrícula, al igual que su pensión mensual, a través de una contribución de fariña (especie de harina hecha a base de yuca). El centro escolar impartía clases desde primero de primaria hasta quinto grado de secundaria. Además de ser un sitio de estudio, el centro escolar se presentaba como un lugar de intercambio cultural y lingüístico activo, razón por la cual no era extraño encontrar en la comunidad niños y jóvenes que hablaran dos o más lenguas diferentes, así como personas mayores que se comunicaran en cuatro o cinco lenguas aparte del español.

La educación en el centro escolar presentaba varios problemas. En grado décimo, por ejemplo, no habían sido contratados los docentes para las asignaturas de matemáticas, física, química, español y lenguas extranjeras. Tampoco contaba con ninguna infraestructura para el funcionamiento de los laboratorios de química y física, lo cual hacía que, en la práctica, los estudiantes tuvieran pocas horas de instrucción escolar semanal. En el transcurso de nuestra estadía, el rector del centro escolar adelantaba gestiones en la capital departamental para lograr la contratación de los profesores de estas asignaturas. Con este panorama, nuestra llegada a la comunidad fue aprovechada para llenar las largas horas de descanso de los estudiantes, encomendándonos la tarea de impartirles algunas charlas sobre diversos temas.

Muchos jóvenes, por su parte, habían tenido una educación interrumpida. Sus edades no correspondían con el grado que estaban cursando, lo cual se debía tanto a la interrupción repetida de sus estudios como al inicio tardío de su instrucción escolar. El centro escolar había sido un polo de atracción para muchos jóvenes de otras comunidades, incluso algunas que no estaban dentro del resguardo indígena de Jirijirimo. Estos niños y jóvenes provenientes de otras comunidades constituían el grupo de los internos, los cuales, además de la educación que recibían, eran empleados en labores de adecuación y embellecimiento de espacios en sus horas libres. Las clases iniciaban a las 6:30 A.M. (previa realización de trabajo de mantenimiento de las áreas comunitarias) y concluían a las 12 del día. Las tardes las dedicaban a labores como aseo y adecuación de espacios, y a actividades lúdicas como partidos de fútbol, baloncesto, voleibol y ajedrez.

A través de algunos ejercicios y conversaciones que mantuvimos con los estudiantes, pudimos constatar que, aunque manejaban algunas referencias, estos últimos no tenían claro el contexto nacional (de la misma forma que nosotros, los visitantes, tampoco teníamos claro el contexto local ni regional en el que nos movíamos). Para ellos, Bogotá era una ciudad más bien fría y remota, e inaccesible para la mayoría. Las dimensiones del estado del cual formaban parte tampoco eran precisas ni disponían de datos sobre su número de habitantes, las ciudades más importantes ni de otros grupos indígenas diferentes a los de la región. En contraparte, poseían un buen conocimiento de su entorno y de las comunidades aledañas, al igual que de otras etnias amazónicas.

Sin embargo, el escaso contacto con el mundo exterior no significaba que los estudiantes carecieran de interés por conocer otras culturas o países. Al hablarles de China, Brasil o India, los estudiantes manifestaban interés por conocer un poco más. No eran ajenos a los problemas de la globalización y de la economía internacional, de la cual tenían noticias por las distintas bonanzas que había conocido la región (cauchera, de pieles, de coca...). Entre ellos eran frecuentes los chistes y las bromas en lenguas que yo no comprendía. El concepto de proyecto de vida no parecía tener mucho sentido en ese contexto, si bien algunos se planteaban la posibilidad de llegar a ser líderes de sus comunidades.

En cuanto a la etnoeducación, el *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* del Centro Escolar Mayavi proponía combinar el saber local de las comunidades indígenas con el saber científico en los siguientes términos:

En la práctica o aplicación del conocimiento se debe fomentar o fortalecer las técnicas y tecnologías autóctonas, representadas en sus artesanías, instrumentos, herramientas y conocer otras en busca de mejorar su calidad de vida; es decir, que recoja y asimile el conocimiento científico para promover el desarrollo y el progreso de la comunidad (*PEI 2*).

Los profesores del centro escolar tenían conocimiento de otras experiencias etnoeducativas como la de los tuyucas en Brasil, por medio de las cuales estos grupos habían logrado combinar los elementos propios y tradicionales de la cultura indígena con las ventajas y aportes de la cultura de los blancos. Sin embargo, los profesores eran conscientes de que existía una contradicción entre el tipo de instrucción que brindaba el centro escolar y el plan de vida de las comunidades indígenas, pues mientras el *PEI* insistía en la articulación del saber local y tradicional con el saber científico, en la práctica esta labor de los educadores amenazaba con hacer desaparecer la cultura local e incluso la misma comunidad. Al menos era esta la reflexión que hacía uno de los profesores del centro escolar cuando fue consultado al respecto:

Nosotros colaboramos para que las culturas indígenas desaparezcan, somos conscientes de esa contradicción. Al formar a los jóvenes en el Centro Escolar, les estamos dando una formación con conocimientos, valores y expectativas diferentes a las que ofrece su cultura. Nosotros somos conscientes de eso y además sabemos que después de pasar por un colegio, después de estudiar, un muchacho no va a querer dedicarse a la chagra o a la pesca, que son trabajos duros. Aquí no hay economía ni trabajo para los jóvenes del colegio. ¿Entonces qué harán? Muchos a lo mejor migrarán. El colegio crea esa idea de migración en los jóvenes, pues aquí no encuentran nada que hacer. Si quieren seguir estudiando, seguirse capacitando, deben irse de la comunidad. Yo sé que esta comunidad se acabará en unos años, desaparecerá en unos años, y eso será una consecuencia de la labor de la escuela y de nosotros como profesores de la escuela (profesor Ignacio Gómez, comunicación personal).

Esta explicación ilustraba la encrucijada que en ese momento (y quizás aún ahora) enfrentaban los grupos indígenas, especialmente los jóvenes, los cuales no manifestaban un interés particular por el saber ancestral de los mayores ni por conocer los misterios y mecanismos que regulaban la vida social de los indígenas. El desconocimiento de las prácticas tradicionales y de los saberes ancestrales no solo les impedía volverse agentes activos para reproducir el orden social de sus comunidades, sino que también dificultaba su permanencia en las mismas comunidades.

Al mismo tiempo, las dificultades en personal e infraestructura ya señaladas ocasionaban que la educación que recibían los estudiantes del centro escolar no fuera suficiente para garantizar su inserción laboral en

un mercado de trabajo competitivo. El encontrarse en un sitio alejado de los lugares donde podrían continuar sus estudios y capacitarse para trabajar en algo diferente a las labores del campo hacía por supuesto más difícil este proceso. La comunidad de Buenos Aires, y en general la región de la cuenca del río Apaporis, carecía de las condiciones económicas que permitieran la generación de empleo entre los jóvenes y su absorción en un posible mercado laboral. El centro escolar era así el motor principal de cambio cultural de la comunidad de Buenos Aires, pero también un agente que contribuía, según el razonamiento de los educadores, a la desintegración cultural y social de etnias como la de los cabiyaríes.

Ante tal panorama, la principal pregunta que surgió –aparte de las consideraciones fundamentales sobre la identidad y la transformación inexorable de los pueblos indígenas– era la de cómo llevar a la práctica los fundamentos pedagógicos planteados en el *PEI* del Centro Escolar Mayavi. Conocer y seguir el ejemplo de otras experiencias como la de los tuyucas y los tarianos de Brasil ayudaría en este sentido. Pero para ello hacía falta dinero, apoyo y establecimiento de redes. ¿Quiénes podrían encargarse de ello?

La instalación y funcionamiento del centro escolar en la comunidad de Buenos Aires había implicado también un crecimiento demográfico cuya consecuencia inmediata era la mayor presión sobre los recursos disponibles. En el transcurso de nuestra visita se comentaba a menudo que el pescado era cada vez más escaso y que la tierra laborable comenzaba a agotarse. Esto afectaba fundamentalmente a los estudiantes externos del centro escolar (que eran aquellos que vivían en la misma comunidad con sus familias), ya que, según decían, muchas veces pasaban el día entero *a punta de cazabe*¹³ y sin pescado, que era su única fuente de proteína. Para los estudiantes internos la situación era distinta, ya que estos últimos tenían su alimentación más o menos asegurada por cuenta de los víveres que cada tres o cuatro meses hacía llegar la secretaría de educación departamental.¹⁴

Ante esta situación, algunas familias consideraban cada vez más la posibilidad de migrar. Eran conscientes de que algún día, cuando el pescado se acabara, tendrían que enfrentarse a la decisión de tomar sus cosas y mudarse, o seguir allí expuestos a un lento, pero progresivo marchitamiento físico y cultural.

6. Conclusiones

La base epistémica y filosófica de los dos proyectos expuestos, sintetizada en ideas como pensar desde la periferia y para la periferia en el primer caso y combinando saberes indígenas con saberes occidentales en el segundo, forman parte de una política etnoeducativa implementada en Colombia y en otros países de América Latina. Esta está encaminada hacia la democratización y adaptación de la educación a contextos específicos de enseñanza sobre la base del respeto de las diferencias culturales y la aplicación de nociones como interculturalidad, diferencia colonial y pluralidades epistémicas (Walsh; De Vallescar).

Sin embargo, como ha quedado en evidencia, la puesta en práctica de estos principios presenta enormes dificultades que van desde las mismas condiciones materiales y sociales de las comunidades hasta

¹³ Producto comestible hecho a base de harina de yuca.

¹⁴ Los alimentos recibidos eran preparados y administrados por las esposas de los profesores. De forma ocasional esta comida servía también para alimentar a los estudiantes que no eran internos, a visitantes ocasionales y a trabajadores temporales empleados en las labores de adecuación de la escuela a quienes se les pagaba por su trabajo con tres comidas diarias.

las lógicas epistémicas con las que pensamos y nos relacionamos con las minorías étnicas y sus territorios. Por supuesto, estos obstáculos podrían convertirse en oportunidades de crecimiento si se contara con el apoyo de otros sectores de la sociedad, el principal de los cuales debería ser el estado colombiano. En el contexto chochoano, podemos señalar que las difíciles condiciones socioeconómicas de sus habitantes, el aislamiento geográfico de las comunidades (especialmente de los emberas) y los costos de matrículas y materiales pedagógicos, son algunos de los factores que hacen difícil su acceso efectivo al sistema de educación superior. Por otro lado, además de crear estrategias para resolver los problemas de lectura y escritura ya señalados, habría que seguir trabajando en diseñar recursos para que los saberes de los estudiantes sean valorados, respetados e integrados tanto en las aulas de clase como en los planes de estudio de los programas universitarios. A su vez, estos recursos deben estar diseñados en función de unos objetivos pedagógicos, educativos y de desarrollo social claros, pertinentes y acordes con su situación.

Si bien el proyecto etnoeducativo de la comunidad de Buenos Aires se enfrenta a obstáculos económicos y materiales similares, este evidencia algunas diferencias en relación con el primero, la principal de las cuales se refiere a que se trata de una etnoeducación que no favorece la revitalización de los cabiyaríes ni de ninguna de las etnias que habitan Buenos Aires. Esto se debe en buena medida a que los profesores del centro escolar, la mayoría de los cuales son de la etnia cubeo, transmiten conocimientos que no se relacionan con las culturas de la comunidad donde trabajan, sino saberes propios de un sistema educativo diferente al indígena.

Los cabiyaríes, por su parte, no tenían en ese momento la impresión de que se estuvieran acabando. Pensaban, tal vez con razón, que la tendencia de toda sociedad era crecer, transformarse y reproducirse, y que ellos no serían la excepción. Aceptar esta realidad implica reconocer la complejidad de las dinámicas interculturales y entender que los cambios culturales, aun si se dan en detrimento de un elemento tan importante como es la lengua, pueden ser percibidos por muchos como una pérdida, pero no siempre para sus hablantes, quienes no necesariamente ven la lengua como un patrimonio cultural, sino como un instrumento de comunicación que en ciertos contextos funciona y en otros no. En efecto, a los cabiyaríes no parecía molestarles comunicarse en lenguas diferentes a la suya (hablar otras lenguas lo veían más bien como una riqueza), ni compartir su territorio con personas de etnias diferentes. Tampoco parecían sentirse mal por el hecho de que en la escuela no se enseñara el cabiyarí ni parecía preocuparles la posibilidad de que, en algunos años, como lo pronosticaban los profesores, su lengua y su cultura desaparecieran.

Tanto para el caso del Chocó como para el de la comunidad de la Amazonia, la pregunta aún persiste: ¿cómo hacer para que la educación o etnoeducación favorezca la revitalización cultural de los grupos indígenas y la memoria histórica y cultural de los afrocolombianos? ¿Cómo incluir esos saberes locales en las prácticas educativas de las escuelas y universidades? ¿Cómo garantizar su implementación y puesta en práctica en beneficio de las comunidades?

Desde un punto de vista pedagógico, es posible y deseable que los profesores mostremos un espíritu más abierto y atento hacia los conocimientos de los estudiantes y pobladores de las regiones, asumiendo a través de prácticas concretas el hecho de no ser los únicos con capacidad de hacer circular en las aulas de clase saberes sociales considerados como correctos o científicos. El hecho de intentarlo implicaría cuestionar el estatus social de los docentes, poniendo en igualdad de condiciones los llamados conocimientos *locales*

(asumidos como saberes no científicos y *materia prima* de sociólogos, antropólogos y educadores) y los conocimientos *universales* (valorados como científicos y como productos manufacturados y, en consecuencia, más caros y apreciados). Un proyecto educativo intercultural pensado desde las bases de las comunidades tendría mucho que enseñar a quienes paradójicamente estamos, a veces, menos dispuestos a aprender. Pese a todo lo anterior, no dejará de ser pertinente empezar a caminar o seguir caminando senderos ya recorridos con el propósito de acompañar a educadores como Gavina Córdoba a “reflexionar sobre la educación de nuestros pueblos”, que no es otra cosa que la educación de todos nosotros.

Referencias

- Arocha, Jaime. *Obligados de Ananse. Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, 1999.
- Bourgue, François. “Los caminos del cielo. Estudio socioterritorial de los kawillary del Canarí y del Aporis”. *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 20, 1976, págs. 101-144.
- Caicedo Ortiz, José Antonio y Elizabeth Castillo Guzmán. “Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras”. *Cuadernos interculturales*, n.º10, agosto 2008, págs. 1-29.
- Castillo, Elizabeth. “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, n.º52, sep.-dic. 2008, págs. 15-26.
- Córdova, Gavina. “No le enseñan las cosas para pasar la vida, sólo le enseñan a leer y a escribir. Reflexiones sobre la escuela”. *Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Texas*, 2007, <http://nilavigil.files.wordpress.com/2007/10/gavina-cordova.pdf>.
- Correa Rubio, François. *Por el camino de la anaconda Remedio. Dinámica de la organización social entre los taiwano del Vaupés*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Colciencias, 1996.
- Cortez Mondragón, María. “Consideraciones acerca de la interculturalidad en el Ucayali”. *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, editado por María Heise. Lima: Ministerio de Educación, 2001, págs. 181-192.
- Cuenca, Ricardo. “La necesidad de educación intercultural. Reflexiones desde la psicología social”. *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, editado por María Heise. Lima: Ministerio de Educación, 2001, págs. 137-146.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Refundación del Estado en América Latina*. La Paz: Plural Editores, 2010.
- De Vallescar Palanca, Diana. “Consideraciones sobre la interculturalidad y educación”. *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, editado por María Heise. Lima: Ministerio de Educación, 2001, págs. 115-136.
- Echeverría, Javier. “Pluralidad de la filosofía: pluriversidad versus universidad”. *Cuadernos de Ontología/Ontology Studies*, n.º12, 2012, págs. 373-388.
- Gnecco, Cristóbal y Zambrano, Marta, editores. *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia*. Bogotá: ICAN; Universidad del Cauca, 2000.
- Godenzzi, Juan Carlos y Chuquimamani, Nonato. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996.
- Goody, Jack. *La domesticación del pensamiento salvaje*. Barcelona: Akal, 1985.

- Hugh-Jones, Stephen. “Historia del Vaupés”. *Revista Maguaré*, vol. 1, n.º 1, 1981, págs. 29-51.
- Olivé, León. “Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica”. *Varios autores. Pluralismo epistemológico*. Muela del Diablo; CLACSO, 2012, págs. 19-31.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Solís Fonseca, Gustavo. “Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú”. *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, editado por María Heise. Lima: Programa FORTE-PE; Ministerio de Educación, 2001, págs. 97-112.
- Tlostanova, Madina y Mignolo, Walte. *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: Ohio State University Press, 2012.
- Varios autores. *Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Centro Escolar Mayavi*. Mitú: Secretaria de Educación del Vaupés, 2002.
- Walsh, Catherine. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, editado por C. Walsh, A. García Linera y W. Mignolo. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006, págs. 21-70.
- Walsh, Catherine; Freya, Schiw; y Castro Gómez, Santiago, editores. *Interdisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya-Yala, 2002.
- Zavala, Virginia; Niño-Murcia, M.; y Ames, P., editores. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú, 2004.
- Zuluaga Gómez, Víctor. “La ablación del clítoris y su fundamento mítico”. *Revista de Ciencias Humanas*, vol. 4, n.º 11, 1997, págs. 47-51.

Fecha de recepción: 14/03/2020

Fecha de aceptación: 27/04/2020

Racismo y marginación indígena en las políticas educativas de México

Rubén Arturo Pérez Juárez

ruben.arturo.perez.juarez@umontreal.ca

Université de Montréal, Canadá

Resumen

El mexicano contemporáneo todavía padece de un racismo interiorizado e inconsciente hacia las comunidades originarias y los rasgos físicos y sociales asociados a ellas, siendo frecuente escuchar frases como *es morenito/a, pero está guapo/a* o *eres un indio, no sabes comportarte*. En el presente artículo se realizó un análisis sobre la manera en que las comunidades originarias han sido incluidas dentro de las políticas educativas nacionales, haciendo un hincapié en la representación de las mismas dentro del currículo de la educación básica nacional y la manera en que se les percibe en la vida real, para señalar el origen de este fenómeno y promover una perspectiva sociológica que ayude a erradicarlo.

Palabras claves: libros de texto gratuitos, racismo, indígenas, políticas educativas, educación, representación.

Cómo citar (MLA): Pérez, Rubén A. “Racismo y marginación indígena en las políticas educativas de México”. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n.º 24, 2020, págs. 110 - 124.

ISSN 1913-0481



Résumé

Le Mexique contemporain demeure imprégné d'un racisme inconscient et internalisé envers les communautés autochtones. Il n'est pas rare d'y entendre des commentaires tels que *il/elle a la peau foncée, mais il/elle est beau/belle quand même*; ou encore, *tu es un Indien, tu ne sais pas bien te tenir*. Cet article se penche sur cette question en analysant la façon dont les communautés autochtones ont été incluses dans les politiques nationales d'éducation, s'attardant plus particulièrement à la façon dont elles sont représentées dans le curriculum scolaire et perçues dans le réel; le tout, afin de promouvoir une perspective sociologique qui puisse contribuer à éradiquer ce phénomène.

Mots-clés: manuels scolaires gratuits, racisme, autochtones, politiques éducatives, éducation, représentation.

Abstract

In contemporary Mexico, an unconscious and internalized racism towards Indigenous communities still lingers on the average citizen. It isn't uncommon to hear comments such as 'he/she has brown skin, but he/she is still good looking' or 'you are such an Indian, you don't know how to behave'. This paper aims to point out the origin of this phenomenon by analyzing the way Indigenous communities have been included in the national educational policies, putting emphasis on their representation in the national basic education curriculum and on the way they are perceived in real life; all of this, in order to promote a sociological perspective that helps eradicate the aforementioned phenomenon.

Key words: free school textbooks, racism, Indigenous people, educational policies, education, representation.

1. Introducción

Los Estados Unidos Mexicanos, conocidos como México, conforman una nación con una gran diversidad étnica y cultural. En el 2016, el Consejo Nacional de la Población (CONAPO 3) declaró que de los 121 millones de personas que habitan el país, 21.5% se consideraba indígena de acuerdo con su cultura, historia y tradiciones, 1.6% se consideraba en parte indígena y 74.7% no se consideraba indígena. No obstante, solo 6.5% de la población total del país (considerando a todas las personas mayores de 3 años) habla una lengua indígena.

Los mexicanos, en general, enfrentan todos los días problemas de desigualdad y clasificación de estratos sociales con base en dos indicadores: la cantidad de capital monetario que una persona posee y sus rasgos físicos. No es inusual escuchar comentarios sobre una persona que llevan un tinte de devaluación del individuo, como ‘es morenito, pero está guapo/a’; tampoco es de asombrarse escuchar que alguien pueda ser considerado digno de un trato especial (superior, de alguna manera) solo porque presenta rasgos similares a los de los blancos. Un caso extremo se da cuando la persona juzgada presenta rasgos físicos opuestos al estereotipo europeo y, a la vez, no cuenta con la solvencia económica suficiente como para sustentar una calidad de vida socialmente aceptable. Esta categoría es a donde los pobladores originarios, comúnmente llamados indígenas (con la connotación negativa fuertemente asociada a la palabra), han sido orillados y marginados, siendo olvidados completamente de la vida cotidiana de los verdaderos mexicanos y únicamente siendo tomados en cuenta cuando se les considera como referentes de calidad de vida más baja y/o cuando se requieren elementos representativos del folclor mexicano.

Este tipo de comportamientos está fuertemente arraigado en la mentalidad del mexicano, a tal grado que es muy probable que él mismo no esté consciente de que actúa de esa manera, como efecto hereditario del dispositivo de conquista empleado siglos atrás durante el descubrimiento de América (por los europeos) y su posterior colonización; mismo que el gobierno, a pesar de haber intentado buscar la integración uniforme de todos los habitantes del territorio nacional a través de las reformas educativas, solo ha terminado por reforzar aún más.

En el presente artículo se presentará, a lo largo del desarrollo de varios apartados, la manera en que las comunidades originarias de México han sido incluidas dentro de las políticas educativas nacionales, abordando el tipo de educación que reciben y haciendo un verdadero hincapié en su representación dentro del currículo de la educación básica nacional. Primeramente, se abordará el origen de la categorización social de las razas, creada como instrumento de control y de dominación, durante la conquista española y cómo esta todavía repercutió en la identidad del mexicano mestizo hasta la consolidación de la identidad de la nación (Revolución mexicana). En segundo lugar, se expondrá un recorrido histórico breve sobre los ochenta años posteriores a la revolución, mismos en los que el nuevo gobierno democrático se ha esforzado por educar a sus ciudadanos de tal manera que, utilizando la lengua española como vehículo de comunicación, logre unificar la nación. Así, entonces, la población que no habla español, es decir, los pobladores originarios, ha quedado marginada de la oportunidad de integrarse al colectivo nacional o ha sido obligada a abandonar su propia ideo-

logía cultural para adoptar la nueva propuesta. En un tercer apartado importante, se mencionará las estrategias y políticas educativas que el gobierno ha implementado para brindar educación a las comunidades originarias, la manera en la que estas han sido representadas dentro de los manuales de texto y cómo dicha representación ha influido en la concepción y cosmovisión contemporánea de los hispanohablantes mexicanos con respecto a las comunidades originarias. Finalmente, se animará a la reflexión sobre la importancia que tienen los libros de textos gratuitos en la construcción, concepción, inclusión y separación de los ciudadanos como elementos iguales pertenecientes a la nación; así como también se enumerarán algunas sugerencias para moldear futuras propuestas educativas de nivel nacional que logren alcanzar un impacto significativo positivo en la inclusión verdadera de las comunidades originarias dentro de la sociedad mexicana.

2. Antecedentes: origen de la perspectiva actual

El descubrimiento de América y la conquista de la Nueva España tuvieron una repercusión tremenda en los habitantes de las zonas geográficas que hoy conocemos como Centroamérica y Sudamérica. Generalmente, se habla de la llegada del conocimiento, de la educación, de la tecnología, de la civilización real, etc., y se tiende a mirar este hecho solo de manera positiva. Sin embargo, toda acción conlleva una reacción y una moneda tiene dos caras. En el lado opuesto a las maravillas que trajo consigo la conquista en los Estados Unidos Mexicanos, se encuentran las consecuencias negativas en cuanto a la identidad del individuo originario del continente y de aquel que resultó producto de la mezcla de las razas española e indígena: el mestizo.

Quijano argumenta que el patrón de colonialidad del poder concentró el desarrollo social, político, de poder y cultural, beneficiando solamente a una minoría conformada por la *raza superior* y sustentada a costa de la explotación de las otras razas (47). Este sistema capitalista ha perdurado hasta los tiempos contemporáneos, aunque ahora se encuentra, supuestamente, evolucionado, refinado y democratizado. La clasificación de las razas (blanco, indio, negro, amarillo, aceitunado y mestizo) creó los diferentes niveles de posición socioeconómica (burgueses, asalariados, esclavos, servidores, campesinos); y se convirtió en uno de los pilares del patrón del poder mundial, en el eje de la distribución mundial de recursos y capital, otorgando así identidades geoculturales (los cinco continentes, el oriente-occidente). Como los dominantes eran blancos, naturalmente se vieron superiores y fueron quienes marcaron el progreso y desarrollo.

Quijano también afirma la idea de que lo que se desarrolla no es un país o una nación, sino el patrón de poder o sociedad (39). La democracia de una sociedad es, entonces, una negociación, una redistribución de los recursos de producción, de las instituciones y de los mecanismos de autoridad; en la que unos resultan más beneficiados que otros.

Para que una sociedad se pueda considerar una comunidad, es decir, un estado-nación, es necesario que exista algo en común entre todos los miembros. La raza mestiza mexicana, una raza semi privilegiada después de los blancos, se unificó bajo la idea de ser libre del poder español y se alzó en armas en su contra. A este período se le conoce como la Independencia de México. Con esta lucha, la raza mestiza logró su inclusión en el sistema capitalista, dando paso a la revolución industrial; el detalle es que, después de alcanzar la revolución, los antiguamente dominados terminaron reproduciendo el mismo sistema capitalista de los blancos. Los pobladores originarios, en cambio, no pudieron unificarse a los mestizos, pues les había sido establecida

una identidad de desigualdad debido a sus razas. Estos hechos acentuaron la influencia y la perpetuación del sistema capitalista eurocéntrico.

No mucho después de que México se emancipara del poder español, el poder volvió a concentrarse en las manos de la nueva raza superior. En cierto punto, Porfirio Díaz asumió el poder y, si bien trajo consigo un avance radical industrial en el país, mantuvo una dictadura que duró 35 años. El pueblo mexicano, cien años después de la independencia, se alzó en armas nuevamente con el anhelo de ser finalmente libre. A este hecho histórico se le conoce como la Revolución Mexicana (que tuvo una duración de 10 años comprendidos entre 1910 y 1920) y tuvo como consecuencias más significativas la promulgación de la Constitución Mexicana, la cual sigue vigente hasta la actualidad, junto con la inclusión del artículo tercero en el que se establece que la educación básica debe ser laica, obligatoria y gratuita para todos los mexicanos (Arredondo 50) y la creación posterior del Partido Revolucionario Institucional (conocido como PRI), el cual se mantuvo consecutivamente en el poder durante los siguientes 71 años.

Este breve recorrido histórico servirá como marco temporal para comprender la evolución de las políticas educativas que fueron establecidas durante los siguientes años, tanto en su alcance como en las razones que las detonaron.

2.2 Recorrido histórico de 80 años (1922-2002)

Con el triunfo de la Revolución y la supuesta liberación del pueblo mexicano de la herencia del gobierno peninsular, México se perfilaba para consolidarse como una nación democrática. Como se suele afirmar, una sociedad no es más que un complejo tejido de grupos, culturas y tradiciones formado a lo largo de la historia, donde sus individuos se asumen como iguales (Florescano, cit. en “Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas” 2). Sin embargo, el México de aquel entonces aún no era libre del sistema que le había sido introducido a la fuerza por los conquistadores. En palabras de Quijano, todavía quedaba un *fantasma del desarrollo*, una serie de ideas implantadas en el pueblo mexicano, al que la raza todavía sugería un sistema jerárquico implícito (el cual afirmaba que mientras más claro el color de la piel, mayor la supuesta superioridad sobre las demás razas); esta ideología ha perdurado hasta la actualidad (53).

Los mestizos, fruto de la cruce de españoles e indígenas, se encontraban en posesión del poder nacional y, como herederos de lo mejor de ambos mundos (el original y el nuevo mundo) se consideraron la raza superior del momento. Por lo tanto, al referirse al colectivo ‘nosotros’, ‘nación’, o ‘mexicanos’, reconocían únicamente a los individuos con los que compartían una característica particular que funcionaba, según ellos, como gran denominador de igualdad: la lengua española (anteriormente llamada castellano). Como la gran mayoría de individuos dentro del territorio nacional hablaba español, de los cuales un porcentaje significativo había sido privilegiado con la alfabetización y los saberes considerados como los únicos verdaderos que había traído la educación peninsular, resultó, evidentemente, fácil fijar la mirada en el porvenir de los mexicanos (los mestizos hispanohablantes) y dejar de lado a los individuos con los que no se sentían tan identificados por el color de piel y la lengua: los indígenas.

De ahí que las políticas mexicanas que han sido promulgadas y ejecutadas durante los años posteriores hayan tenido la homogeneidad como meta, pues para que una nación se considere como nación, los individuos

que la conforman deben considerarse como iguales entre ellos. Al ser los hispanohablantes la gran mayoría, y presionados por la urgencia de unificar a todo el país para conformar una nación sólida y homogeneizada, se planteó la idea de integrar a la población indígena al colectivo mexicano a través de la castellanización, la alfabetización y la enseñanza de los saberes asumidos como verdaderos para el discurso oficial del Estado.

Para construir la nueva nación, se unifica la lengua en primer lugar y, en seguida, el sistema educativo (Florescano, cit. in “Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas” 2). Al analizar las políticas educativas de la historia de México, puede vislumbrarse el remanente del sistema español empleado durante la conquista: un colectivo de individuos que se auto considera superior somete a otro colectivo al que no considera como igual, un colectivo cuyas opiniones no son pertinentes para ser escuchadas, al que se le clasifica inmediatamente su cosmovisión, su lengua y su conjunto de tradiciones y creencias como no válidos, a la vez que se le intenta implantar una ideología como la única y verdadera.

2.2.1 Etapa inicial

La primera gran reforma educativa a nivel nacional fue puesta en marcha en 1922 por el primer Secretario de Instrucción Pública (antiguo nombre de la Secretaría de Educación Pública), quien después de varios años llegó a convertirse en rector de la Universidad Nacional de México (hoy en día conocida como UNAM), bajo el principio de que la mejor acción de patriotismo consistía en que todo el que supiera leer le enseñara a otro (Vasconcelos, cit. en “Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas” 2).

A pesar de basar la reforma en un buen principio, es evidente que el objetivo era lograr integrar toda la población del territorio nacional bajo un mismo sistema ideológico o un todo nacional; y el español destaca aquí como vehículo de comunicación con el cual se pretendía alcanzar dicha meta. Irónicamente, la reforma no hacía otra cosa que seguir practicando los métodos de educación forzada implementada por los españoles durante la etapa de la conquista, pues no comprendía las opiniones y perspectivas indígenas dentro de sus consideraciones.

La reforma rechazó una educación particular para los indígenas a través de escuelas especiales bajo la justificación de que, al no aplicar una única metodología para todo el país, provocaría una división de la población basada en razas (color de la piel). El resultado fue exactamente el contrario, pues reforzaba la distinción entre el grupo hispanohablante (los mexicanos) y el grupo que no hablaba español (ya homogeneizadas las distintas comunidades indígenas como una sola).

Es evidente que desde este momento el indígena, o indio, ya era considerado como alguien distinto al mexicano. Se buscaba que el indio se incorporara al sistema ya establecido y heredado de los conquistadores, un sistema que le quitaba automáticamente su identidad, su validez como individuo, sus valores, sus creencias, su ideología, su pasado, etc. Como consecuencia, se extendió el pensamiento de que había que enseñarle, según los estándares eurocentristas, a vivir de verdad al indio. Los intentos de integrar forzosamente una comunidad a la otra se mantuvieron a lo largo de los años. Frente a esta situación, Bassols se convirtió en uno de los pioneros en tratar el tema de la educación indígena al proponer lograr una síntesis entre las dos culturas (indígena y mestiza), manteniendo la estructura individual de los indígenas y, a la vez, enseñándoles los saberes insustituibles de la ciencia (Corona, “Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas” 4).

Esta nueva corriente ideológica es el parteaguas en la educación indígena nacional oficial, pues considera la posibilidad de transmitir al indígena los saberes de la ciencia a la vez que se les deja conservar su identidad y sus tradiciones. Esto llevó a la reforma del artículo tercero de la constitución, que vela por la educación nacional y en donde se plasman las primeras líneas que llevarían, con el paso del tiempo, al desarrollo de la escuela rural. Sin embargo, la política educativa nacional era determinada por el grupo que tenía el poder del país: los mexicanos mestizos hispanohablantes. Naturalmente, escribían la historia desde su realidad, desde su perspectiva y sus intereses políticos en cuanto al futuro de la nación, lo cual no incluía las ideologías ni las perspectivas indígenas. Por lo tanto, la educación que promulgaban era una educación con la que, pronto, los indígenas que empezaron a recibirla no se sentían identificados o incluidos.

Para impulsar la educación, se escribieron cuentos, fábulas, poemas y canciones que funcionaron como los primeros libros de texto, pero que en realidad eran cartillas informativas creadas para apoyar la enseñanza de las buenas prácticas y los buenos valores de la sociedad mexicana. Establecían elementos referenciales reconocidos solo por los mestizos (pues pertenecían al mundo de los mestizos) e imponían valores (monetarios) a todo lo que existiera dentro del territorio nacional. Por ejemplo, se promovía la idea de que aquel que supiera administrar y ahorrar dinero tendría un futuro bueno asegurado. Si bien parece que estas enseñanzas solamente promovían las buenas prácticas, también promovían la ideología capitalista, según la cual tener una buena solvencia económica equivale a tener una buena vida, mientras que carecer de dinero es asociado con pobreza, miseria y una baja calidad de vida. Pronto, el indígena se vio identificado con la categoría de pobreza y miseria por no contar con mucha solvencia económica.

Después de recibir críticas duras y justas, la política educativa decidió empezar a considerar el bilingüismo como herramienta que facilitara la educación de las comunidades indígenas. La comisión escolar nacional reunió a un grupo de lingüistas para elaborar una serie de recursos que permitiera la alfabetización en la lengua original de las comunidades indígenas. No obstante, el objetivo de las innovaciones educativas rurales seguía siendo el mismo: homogeneizar a los indígenas e integrarlos al colectivo nacional, primero alfabetizándolos en su lengua madre y posteriormente en español.

Bajo esta innovación en la educación rural, se elaboraron cartillas en las diferentes lenguas indígenas correspondientes, pero nuevamente se impuso la realidad y la cosmovisión del mexicano mestizo ante la del indígena. Para ser más preciso, esta fue la etapa en la que se causó la gran distinción entre una vida cómoda en la ciudad y la vida de trabajo arduo y de pobreza del campo. Este tipo de hechos demuestra que, a pesar de que se han tenido buenas intenciones, ha habido falta de tacto al momento de desarrollar las ideas de nacionalismo.

Finalmente, en los años comprendidos entre 1947 y 1956, la SEP¹ crea la Dirección General de Asuntos Indígenas y el Instituto Nacional Indigenista. Estos organismos fijaron como objetivo velar por la educación de las comunidades indígenas. Durante ese mismo período, la SEP presenta los primeros libros de texto

¹ SEP: Secretaría de Educación Pública. Es el organismo encargado de velar por la educación básica, media superior y superior en todo el país.

gratuitos (LTG)² para la educación básica de todo el país. De esta manera se consolidan las ideologías y las políticas educativas que moldearían la cosmovisión del futuro de la nación (los niños mexicanos hispanohablantes).

2.2.2 Segunda etapa

Hacia el año 1978, se desarrollan varios programas para promover la alfabetización de la población indígena. Uno de estos programas se centró en la producción de los primeros libros en lenguas indígenas en los que se recogen tradiciones orales pertenecientes a comunidades diferentes y que fueron escritos en lenguas diferentes al español.

Es remarcable que, a pesar de promover un objetivo con el que se pretendía brindarle mejores oportunidades de vida al indígena a través de una educación primaria bilingüe, la intención en el fondo todavía era la de castellanizarlo y, consecuentemente, homogeneizarlo. A la par de la producción de libros en lenguas indígenas, también se produjo una cantidad considerable de libros de español como lengua segunda en diversas lenguas indígenas.

El tema de la educación indígena ha estado dividido en dos corrientes ideológicas desde hace mucho tiempo y todavía perdura hasta la actualidad: en un lado se encuentran los que desean promover y desarrollar políticas educativas que sean verdaderamente inclusivas, mientras que, por el otro lado, se encuentran quienes siguen pensando que el indígena debe incorporarse al sistema socioeconómico mexicano. Por esta razón, las políticas de inclusión de la educación indígena han estado destinadas al fracaso, pues siempre que hay un avance también hay un retroceso: estas no han recibido la relevancia merecida; y la poca atención que se le ha dado ha consistido siempre en una mirada desde fuera de las comunidades indígenas. Junto con el sistema ideológico de dominación que los conquistadores implantaron sobre los pobladores originarios, se les enseñó a todas las castas a mirar siempre hacia arriba y nunca hacia abajo; es decir, a considerar el estilo de vida de los blancos como superior, mientras que el de los campesinos e indígenas sería considerado como inferior y hasta indeseable. Esta ideología también se presenta a nivel de la nación: México siempre ha intentado mirar hacia arriba, hacia los países que son considerados como potencias mundiales, olvidándose de mirarse a sí mismo.

Uno de los casos más frescos que pueden ayudar a ejemplificar esta afirmación es la controversia surgida a partir del lamentable incendio de la catedral de Notre-Dame, en Francia, y del incendio de más de 200 hectáreas de manglares ocurrido al paralelo en el estado de Campeche, México (El Sol de México). Gran parte de la población mexicana compartió su lamento por el trágico suceso francés a través de las redes sociales, haciéndolo parecer mucho más grave e infortunado para la vida de lo que en realidad fue, llegando a motivar a un número de mexicanos para crear movimientos solidarios con el objetivo de recaudar fondos y apoyar la reconstrucción del vestigio histórico dañado. Sin embargo, a pesar de que el tema del incendio en territorio mexicano recibió cobertura nacional y de que la pérdida de la flora tiene consecuencias más directas sobre la vida del país y sobre la naturaleza, no fue un tema relevante y/o popular para la sociedad mexicana en las

2 LTG: Libros de texto gratuitos. Son la herramienta principal con la que el gobierno mexicano pretende educar a los alumnos de educación primaria y secundaria de todo el país; conllevan en su nombre la palabra gratuito ya que no tienen ningún costo para los estudiantes; son entregados al principio de cada año escolar y se reparten de tal manera que cada estudiante pueda tener su propio libro.

redes sociales. No tardó en dispararse la crítica de la doble moralidad mexicana, señalando la facilidad con la que el mexicano está muy dispuesto a poner su mirada en un país considerado como de prestigio, mientras que no presta atención a los sucesos que ocurren en el territorio nacional. Todavía no se logra que el mexicano aprenda a comprender el valor real que tiene su propio territorio y su propia cultura.

Pero la herencia colombina no solo se encuentra a nivel de los individuos que conforman la sociedad mexicana: las políticas legislativas también sufren de este tipo de visión fría hacia lo interno, mientras que presentan una cálida hacia lo extranjero. A lo largo de los años, en un intento de modernizar a México y de colocarlo a la altura de los países primermundistas, se han implementado una serie de políticas en las que resulta evidente el intento de imitar y replicar los sistemas legislativos y educativos que los países primermundistas han implementado, sin tener en consideración la realidad y la cosmovisión actual del mexicano.

El gobierno mexicano propone y aprueba leyes que ayudarían, en teoría, a posicionar a México a la altura de los países primermundistas, siempre imitando los sistemas de los demás, sin tener en cuenta si la población está preparada mental y físicamente para ello, o si en verdad quieren implementar ese nuevo estilo de vida. Los dirigentes aprueban las nuevas leyes y al pueblo no le queda otra más que aceptarlo a la fuerza. Incluso cuando han sucedido eventos significativos que han causado controversia, pánico y/o descontento en el pueblo, las manifestaciones en contra han tenido una presencia frágil y efímera debido a que, como efecto de la jerarquía de razas, los mexicanos no se sienten lo suficientemente iguales entre sí como para unirse y luchar como un solo colectivo.

Durante la época de la modernización de México, hacia el año 1900, el gobierno se propuso mejorar el sistema educativo y propulsar que la población escolar se orientara hacia carreras que fueran más científicas y que sirvieran como piedra angular para el desarrollo del país. Dentro de las estrategias con las que se pretendía alcanzar la meta se identifican la enseñanza de las matemáticas, el fortalecimiento del idioma nacional y la reforma de la enseñanza de la historia. No es difícil asumir que, si bien se buscaba fortalecer el idioma nacional, el pueblo mexicano todavía se encontraba segregado en los dos grandes colectivos: el mestizo y el indígena.

Adicionalmente, las innovaciones en la enseñanza de la historia tenían como intención adecuar la identidad nacional al mundo moderno global, haciendo todavía más grande la brecha entre el mundo indígena y el mundo moderno: ya era un hecho que la historia impartida dentro del currículo escolar nacional estaba construida exclusivamente desde la perspectiva mestiza (moderna, social, con buena calidad de vida y buenas prácticas y valores), marginando a las comunidades indígenas, pero ahora las políticas educativas ponían al indígena al doble de distancia de la modernidad. Ninguna de estas políticas educativas para modernizar a México tomaba en consideración real a las comunidades originarias, solo mantenían la traducción de libros de textos creados para la enseñanza del colectivo mestizo en varias de las lenguas habladas en el territorio nacional. La cantidad de títulos traducidos era muy pequeña en comparación con la cantidad total de títulos que existían dentro del currículo de educación básica nacional. Aún más, en las páginas esos libros, la población indígena ha encontrado sus propias tradiciones orales plasmadas en forma de cuentos, historias y leyendas abordadas con cierta connotación negativa que indica que no deben considerarse como verdaderas, pues no son más que mitologías y leyendas ficticias.

Es innegable el hecho de que, en los años más recientes, el movimiento indígena ha tomado más fuerza no solo en México, sino en muchas partes del mundo, exigiendo que los gobiernos actúen de manera políticamente correcta en todos los sentidos. Los países primermundistas marcan los indicadores de la modernidad y de los estándares de calidad de vida, y los países en desarrollo, como México, no tardan en seguir dichos modelos del éxito. Frente a esa situación, se exige más bien reconocer la diversidad cultural del país, considerando que todos los actores de la sociedad tienen la misma validez.

2.2.3 Tercera etapa: representación indígena en los libros de texto gratuitos oficiales pertenecientes al currículo de educación básica

El sector educativo mexicano está organizado de la siguiente manera: la educación preescolar, que es el primer contacto obligatorio que tiene el niño mexicano con la educación oficial, tiene una duración de tres años y está destinada a niños que tienen entre 3 y 6 años; la educación básica, que a su vez se divide en educación primaria (para niños de 6 a 12 años, comprendiendo 6 años de escolaridad) y en educación secundaria (para adolescentes de 12 a 15 años, durante 3 años de escolaridad); la educación media superior, para jóvenes de 15 a 18 años, (que conlleva 3 años de escolaridad); y, finalmente, la educación superior (universitaria y de posgrado).

Para la educación primaria y secundaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de sus organismos correspondientes, elabora libros de textos gratuitos (LTG) que se convierten en la herramienta de enseñanza principal de los estudiantes de educación básica. Por lo tanto, es obligación de la SEP el asegurarse de que todos los estudiantes de educación básica reciban un ejemplar sin costo alguno y que estos libros estén a la altura de los saberes nacionales y universales más importantes para la formación del futuro del país. La producción de libros emplea un tratamiento uniforme al momento de considerar la realidad, las características, las necesidades, las virtudes, las perspectivas de vida, etc., de los mexicanos: homogeneiza las distintas comunidades en un todo nacional.

El problema de nombrar y definir todas las concepciones humanas es que siempre se crean delimitaciones: cuando se asocia una noción a una palabra, también se asocia lo que no forma parte de la noción. Al querer describir e ilustrar la caracterización del mexicano (el mexicano bueno e ideal, por principios educativos), señala también lo que no cae en esa categoría y que, por ende, conforma la categoría de lo indeseable, de lo que no es mexicano. Al mexicano promedio le es difícil notar que existe algún problema con respecto a la representación de la sociedad contemporánea, pues esta corresponde a su realidad; en cambio, si el punto de análisis se sitúa desde el lado de las comunidades indígenas, se puede observar con mayor facilidad la caracterización de aquel individuo que es considerado mexicano y la de aquel que no lo es.

Al querer homogeneizar a la nación, se ha dejado morir al indígena: se le ha encasillado como un campesino pobre y marginado. Al crear la idea del mexicano mestizo, se categorizó automáticamente al indígena como no igual, como premoderno, folklórico, infantil y se le ha excluido de la nación (“Racismo en la imagen de los indígenas» 29). Los resultados de esta perspectiva educativa que ha perdurado muchos años consisten en la marginación, el olvido y el desdén hacia las comunidades indígenas de manera inconsciente, a tal grado que ser considerado o llamado indígena hoy en día puede tener un efecto igual al de un insulto vulgar.

Infortunadamente, las políticas educativas oficiales, a pesar de su continua reformación cada sexenio, no han logrado cumplir la tan anhelada meta de fomentar la igualdad entre todos los individuos y, así, unificar al pueblo mexicano. En cambio, se ha mantenido la idea casi centenaria de que integrar al indígena a la sociedad mexicana a través de la castellanización es la única propuesta viable. En un estudio de las referencias culturales visuales sobre la población indígena en los libros de texto oficiales para la educación primaria (50 títulos en total) durante los años 2012-2015, realizado por Sarah Corona, se encontró que, a pesar de que el gobierno se declara como defensor e integrador de la diversidad cultural nacional, todavía hay rastros del racismo indígena que se ha venido arrastrando desde la conquista (“Racismo en la imagen de los indígenas «, 13-14).

A pesar de ello, se puede notar que el gobierno está, aparentemente, tomando la inclusión de los indígenas con mayor seriedad, delicadeza y determinación: los libros de texto gratuitos generalmente se editan y se actualizan cada seis años, pero durante el penúltimo sexenio se han llevado a cabo modificaciones extras a favor de fomentar una verdadera equidad entre los mexicanos. Un ejemplo de dicha modificación es la eliminación de una fábula de Esopo, titulada *El negro*, la cual narra la historia de un hombre quien un día compró esclavo africano y, pensando que su color de piel era oscuro por falta de higiene personal, decidió bañarlo en exceso todos los días hasta que el negro enfermó y murió. La moraleja de la historia era que todos nacemos con determinados rasgos físicos que nadie puede cambiar. Si bien el objetivo de esta lección era enseñar la existencia de la diversidad física y promover la igualdad de todos los individuos, la manera en que se abordaba el tema carecía, evidentemente, del tacto para tratar el tema de la apariencia física y, contrario a lo planeado, insinuaba claramente que todos somos diferentes y que no somos iguales como individuos, pues existen diferentes categorías para las personas, como los amos y los esclavos (“Racismo en la imagen de los indígenas” 16-17).

Otra actividad modificada consistía en enseñar al estudiante que existen personas con diferentes rasgos físicos, lugares de procedencia y lenguas habladas; sin embargo, la actividad era abordada señalando que el alumno lector es diferente en muchos aspectos a sus compañeros, pero que solo ante la ley son iguales. La falta de tacto aquí recae en la posibilidad de dar cabida a la noción de que las diferencias físicas están fuertemente asociadas (determinadas) con los niveles socioeconómicos de los diferentes grupos sociales del país y que solo ante la ley somos iguales, pero a los ojos de los demás no lo somos («Racismo en la imagen de los indígenas « 16-17).

La presencia del racismo en este tipo de ejercicios es palpable. Por suerte, hoy día sobresalen las reformas legislativas que se llevan a cabo en los países desarrollados y que buscan fomentar la inclusión de todos los individuos dentro del sistema nacional, sin importar sus rasgos físicos, etnia de procedencia, religión, orientación sexual, lengua hablada, etc. Sería muy optimista pensar que, como ha sucedido antes en otros sectores del país, el gobierno mexicano, en un intento de encaminarse hacia la modernidad a través de la replicación de políticas primermundistas, pronto cambiaría sus legislaciones educativas de tal manera que el país pueda seguir el hilo de lo políticamente correcto de los países desarrollados. Tal vez el pueblo mexicano no esté realmente preparado para ello, pero sería un buen comienzo.

Los resultados del estudio de los referentes visuales indígenas se concentran en seis categorías contro-versiales. La primera, y la más remarcable, es la del indígena como pasado prehispánico. En un principio, la idea es la de vender al indígena antepasado como un orgullo nacional, pues estos construyeron edificios impresionantes en una era en la que no se contaba con mucha tecnología, o porque inventaron sistemas complejos para comunicarse o para nombrar nociones abstractas, como lo hicieron los mayas con los números.

Sin embargo, la corriente ideológica que envuelve al tema de los indígenas antepasados no incluye a los indígenas de hoy. Retomando la idea de que, al definir y señalar una cosa también se señala a la otra, se enseña en las escuelas que el indígena antepasado deber ser visto como una raíz nacional digna de portarse con orgullo, mientras que los indígenas de la actualidad no, pues no tienen el mismo valor que los antepasados. Asimismo, se percibe que los indígenas de hoy ya no tienen relación con los del pasado, que lo que queda de ellos hoy en día no es más que un residuo muy deteriorado, como una mancha que se rehúsa a ser eliminada. Además, la ruptura no aplica solo para algunas comunidades indígenas específicas, sino para toda la población indígena en general: los indígenas representan el pasado, pero ya no son el presente y no serán el futuro. Las comunidades indígenas realizaron su aporte, pero ya no se relacionan de alguna manera con la vida de la mayoría de la población mexicana (los mestizos).

Otra categoría que tiene relevancia con el indígena antepasado es la del indígena como origen de la figura del mestizo. En esta representación, el indígena es visto nuevamente como un representante del pasado, como punto de origen del mexicano moderno, pero con el que ya no se tiene verdadera relación. Nuevamente se está tratando de una ruptura entre comunidades y razas, siendo acentuado en este caso el hecho de que los mestizos, los mexicanos, conforman un colectivo que obtuvo lo mejor del mundo indígena y del mundo español y que, por lo tanto, es superior al indígena en muchos aspectos. Los indígenas son considerados como atrapados en el pasado, mientras que el mestizo se considera a sí mismo como el presente y el futuro.

Una tercera categoría es la asociación del indígena con el campo y, por ende, con la pobreza. Siempre que los mexicanos promedio piensan en un indígena no pueden evitar ubicarlo en el campo, como si fuera su espacio obligatorio y únicamente verdadero. Debido a que el indígena siempre ha sido plasmado en el campo tanto en los libros de texto como en los medios de comunicación masiva, ya no se reconoce que un indígena pueda vivir en otro lugar que no sea el campo, como, por ejemplo, en una ciudad. La realidad es que los indígenas han estado migrando hacia las ciudades capitalinas para establecerse en ellas, a tal punto que en algunos estados (o provincias) mexicanos hay más indígenas en sus ciudades que en sus zonas rurales.

Aun así, un mexicano promedio tendría muchas dificultades para imaginar a un indígena viviendo en la ciudad y fuera del campo, como un pez fuera del agua, pues, en el fondo, el mexicano tiene tan arraigada la idea de que el indígena pertenece al campo que no considera la ciudad como espacio propio del indígena. Un indígena, entonces, es un usurpador de tierra, a menos de que se encuentre en la ciudad solo por asuntos temporales (derivados de la pobreza) que, una vez resueltos, lo devolverán al lugar al que pertenece. Algunos de estos asuntos son la asistencia médica, la venta de artesanías, trabajo como empleado doméstico, limosnero, etc.

Para cerrar esta categoría, el mundo rural está concebido como un lugar de atraso, de pobreza y analfabetismo, mientras que el mundo urbano está asociado con ideas de modernidad, civilización y educación, y que solo le pertenece al mestizo. Como el indígena pertenece al mundo rural, entonces, es muy pobre y necesita ser ayudado; al menos es así como se ilustra siempre su imagen en los libros de textos. ‘Pobrecito, pobre indígena’ es una idea que viene inmediatamente a la mente de los mexicanos cuando se le ve al indígena simplemente caminando en las calles de la ciudad. Existe un prejuicio de que está necesitado y que está atravesando la ciudad porque no le queda de otra. Por años, los libros y los medios de comunicación masiva se han encargado de darle una reputación deplorable al indígena e incluso lo han usado como elemento cómico recurrente que no ha causado otra cosa más que reforzar el estereotipo negativo hacia él. Se podría decir, entonces, que los indígenas sufren de bullying nacional.

La siguiente categoría es la perspectiva de que el indígena es un elemento folclórico. El indígena generalmente no es concebido como un individuo igual y es comúnmente olvidado, pero cuando se trata de buscar elementos representativos mexicanos son traídos a primer plano, aunque de manera temporal. El ejemplo más preciso es la exposición de bailes regionales, trajes, música y comida típica en las ferias que se llevan a cabo en muchas ciudades de todo el país. Por un par de días lo indígena, lo propio, triunfa; terminada la feria, nadie recuerda que existen de verdad y que son más que folclore.

Este tipo de concepción folclórica ha simplificado mucho al indígena, no solo como elemento representativo de la cultura mexicana antigua, sino que ha agrupado a todas las comunidades indígenas, formando un único colectivo homogeneizado, bajo el título de indígenas. Los mestizos observan a las diferentes comunidades indígenas como si fueran todas iguales, en todos los sentidos, salvo aquellos demasiado evidentes, como la vestimenta, la comida, la lengua que hablan y algunas fiestas; pero no las consideran como colectivos con una identidad propia y única, con una cosmovisión y un sistema de valores únicos. Cabe la posibilidad de que el propio mestizo ni siquiera sea consciente de cómo percibe las cosas, como ya se ha mencionado antes, porque tiene remanentes del dispositivo de conquista en su propia cosmovisión.

Finalmente, en los libros se manifiesta la idea de mostrar al indígena como un ciudadano igual a los demás y como parte de la gran diversidad lingüística de la que el país es muy dichoso de tener. Sin embargo, categoría del indígena como ciudadano es la que menos representación tiene y la que mayor desarrollo merece. La situación actual de los libros de texto es impresionante para el año en el que estamos, pero, en realidad, no es más que un reflejo del nivel de desarrollo mental que tenemos como individuos mexicanos.

3. ¿Por qué son relevantes los libros de texto gratuitos en la educación de los mexicanos?

Los libros de texto gratuitos son muy importantes en la educación de los mexicanos porque es a través de estos que los niños tienen su primer contacto con los conocimientos del mundo (y muchas veces estos libros serán su fuente principal de información); además, a través de los libros se moldea la ideología de los futuros dirigentes del país y se fija la dirección hacia la que la nación se dirigirá. Los libros, entonces, son una fuente de conocimiento en donde todo lo que se encuentre plasmado en sus páginas es automáticamente considerado como verdadero y como un hecho indiscutible.

Ahora bien, una triste realidad mexicana es que el ciudadano mexicano promedio no acostumbra a leer durante su vida, con excepción de la etapa de educación obligatoria, por lo que la SEP define lo que el país lee y, por ende, lo que el país juzga, acepta y rechaza. Por lo tanto, lo que se aprende en la escuela se manifiesta, con el paso del tiempo, en la manera en la que la sociedad se concibe y se manifiesta cotidianamente; lo que se aprende en la escuela no se queda solo en el aula, ni en el ámbito escolar, sino que ese espíritu educado traspasa hacia todos los demás aspectos de la vida en sociedad. A pesar de que existen personas que conscientes del poder de la educación en el futuro de una nación, y de todo el mundo, no se ha realizado mucho a favor del indígena. Es evidente que en casi cien años la idea de homogeneizar y castellanizar a la población mexicana sigue presente, apoyada en una red de relaciones de poder que impide su desarrollo pleno.

4. Perspectivas

La SEP necesita reestructurar sus políticas educativas para atender la educación intercultural de manera que reconozca que existe una gran diversidad cultural y lingüística en el país y que la integre con buenos valores en la vida de todos los mexicanos. Por ello, el abordaje de las comunidades originarias dentro de los libros de texto debe surgir desde las mismas comunidades, de manera interna, y no solo con base a lo que se percibe desde el exterior. Si no se hace de esta manera, seguirán surgiendo nuevas propuestas de libros que solo prolongarán la negligencia hacia las comunidades originarias y la falta de reconocimiento de sus creencias, de sus prácticas, de sus tradiciones, de sus ideas políticas, de sus concepciones del mundo, etc., manteniéndolas como meras leyendas y conocimientos errados.

No solo se necesita un cambio en la estructura de los manuales de clase hacia lo políticamente correcto, además, se requiere que la SEP se esfuerce por brindar una formación de futuros docentes con la calidad y buenos valores que se debe: la educación funciona como un efecto dominó, el libro por sí mismo no puede tener el impacto que tiene un profesor en los alumnos, pero si el profesor no está preparado para concebir y practicar la interculturalidad, no puede esperarse que pueda transmitir esa ideología a sus alumnos.

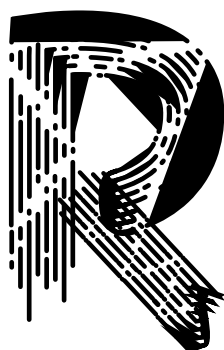
Es evidente que abordar temas delicados en la educación primaria es una tarea difícil de llevar a cabo, pero no es imposible de cumplir. Además, este tipo de cambios no se ve de manera inmediata, sino que se van dando gradualmente, como el efecto de la bola de nieve que cae colina abajo: al principio, el resultado es pequeño, pero, con el paso de un par de décadas, será fácilmente visible. El futuro siempre ha estado, está y permanecerá en la educación de los niños.

Referencias

- Arredondo, A. “La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993”. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, Vol. 8, n.º 16, págs. 49-56, 2012, <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/349>.
- CONAPO. “Infografía de la población indígena”. 2015. *Consejo Nacional de la Población*. Gobierno de México. 2016, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_0808_2016.pdf.
- Corona, S. “Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas”. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, n.º 30, págs. 1-14, 2008 Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/191>.
- Corona, S., y Le Mûr, R. «Racismo en la imagen de los indígenas en los Libros de Texto Gratuitos (2012-2015)». *Revista Comunicación y Sociedad*.; Universidad de Guadalajara. Vo. 14, núm. 28, págs. 11-33, 2016, <http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/5419>.
- SEP. «Evolución curricular en educación indígena». *YouTube*, subido por Secretaría de Educación Pública, 27 Jul 2018., www.youtube.com/watch?v=rUdwdlvqO_E.
- “Incendio termina con más de 200 hectáreas de manglares en Campeche”. *El Sol de México* (Ciudad de México), 16 de abril de 2019, <https://www.elsoldemexico.com.mx/republica/sociedad/video-incendio-termina-con-mas-de-200-hectareas-de-manglares-en-campeche-3330725.html>.
- Quijano, A. “El fantasma del desarrollo en América Latina”. *Revista del CESLA, International Latin American Studies Review*, vol.1, n.º 1, págs. 38-55, 2000, <http://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/369>.

Fecha de recepción: 10/03/2020

Fecha de aceptación: 18/04/2020



Reseña
Compte rendu
Review

Chejfec, Sergio. *Baroni: un viaje*. Barcelona: Candaya, (2007) 2010, 191 págs.

Nacido en Buenos Aires en 1956, Sergio Chejfec vivió quince años en Caracas, donde escribió novelas y ensayos además de dirigir una revista de ciencias sociales. *Baroni: un viaje* cierra este periodo. La novela expone la relación ambigua que existe entre la realidad y su representación. A través de una escritura reflexiva, un narrador en primera persona relata su encuentro con la artista popular venezolana Rafaela Baroni y explora la fascinación que siente por su obra.

La novela empieza con una descripción de dos esculturas de madera que el narrador compró a Baroni: el *médico santo*, un personaje histórico de Venezuela que se convirtió después de su muerte en un protector popular y la *mujer en la cruz*, una joven apoyada contra un árbol en forma de cruz. La narración oscila entre estas figuras que parecen asumir vida y la muerte del escritor venezolano Juan Sánchez Peláez, un amigo del protagonista. El libro se presenta como una larga narración, sin capítulos. Así que pasamos sin transición del velatorio del poeta al jardín de Baroni. Las detalladas descripciones de Chejfec evocan la fuerza de la naturaleza alrededor de la casa y la austeridad del taller con sus objetos a la vez mudos y elocuentes.

Las figuras femeninas de Baroni son representaciones de ella misma. Según el narrador, la artista se ve a veces como personaje de ficción y a veces como persona real, debido a que tuvo una vida bastante difícil. Enferma desde niña, sufrió un ataque fuerte a los 33 años. La dieron por muerta durante tres días, pero *resucitó*. Desde entonces, Baroni representa su propia muerte en instalaciones artísticas. El narrador explica que con estas performances formalizó su *mirada doble*: la normal, desde el mundo de los vivos, y la construida, desde la zona de la muerte. La trama entremezcla largas digresiones sobre la vida de Baroni con visitas a otros artistas venezolanos de arte popular. Cada una de las estatuas reseñadas parece tener su propia individualidad y transmite un silencio insondable, pero trivial al mismo tiempo. El protagonista describe sus caminatas en varios pueblos andinos de Venezuela. Siente una sensación similar a la confusión, algo recurrente en la obra de Chejfec, que interpreta como la desagregación de su sensibilidad.

Con un salto narrativo, el narrador regresa al taller de Baroni. Paga un adelanto para la compra de la joven de madera tallada y vuelve a Caracas; la recuperará más tarde. En el viaje de regreso, relaciona la vida de la artista y la de la figura a una feminidad cautiva. Unos meses después se reúne con ambas en Caracas. La figura ha adquirido una forma de vida agregada durante la espera. Recibe la pieza como si fuera un talismán. Mira la estatua y piensa que las obras de Baroni tienen la capacidad de *someter el entorno a su presencia*. No le importa que no comparta la fe de su creadora, decide adoptar la mujer en la cruz como si fuera un ícono religioso. Siente que un ciclo comienza a cerrarse. En su departamento, desde su rincón, le mira la mujer.

En *Baroni: un viaje*, la trama se desarrolla en gran parte a través de las reflexiones de un narrador cuya voz es poco asertiva. Hay acciones con un referente en el mundo real, es decir, el protagonista recorre paisajes existentes y encuentra a personas reales, pero no finge alcanzar una descripción definitiva de las cosas que encuentra o de lo que siente. La certidumbre está ausente de la obra de Chejfec. De hecho, la escritura despliega una reflexión que avanza como un pensamiento que se busca, se acerca a sí mismo y finalmente se esquivo. Tenemos la impresión de que la voz narrativa rodea su objeto para entender mejor su propia mente. Sin embargo, no se trata de una escritura hermética. En cierto sentido, el narrador está fascinado por la persona y el arte de Baroni precisamente porque ella tiene la capacidad de establecer relaciones simples y unívocas entre objetos materiales y la imaginación.

Entonces, puesto que hay pocas acciones y largas digresiones, ¿se trata de una novela o de un ensayo? Creo que es una novela ensayística que adopta el ritmo de la caminata. El narrador no solo cuenta, sino interpreta lo que se presenta en su camino. Plantea preguntas abiertas sin respuestas concluyentes. A pesar de esa narrativa elusiva, es fácil adivinar que hay adecuación entre el narrador y el autor. En este sentido, el libro es también una carta de despedida a un lugar que Chejfec estaba a punto de dejar. Hay algo casi sentimental en este recorrido de un Venezuela religioso y popular. Antes de irse, encuentra en Caracas una versión china del médico santo, diferente de lo usual. Lo compra y se lo lleva así, sin quitar la película de plástico que la cubre, como si el celofán fuera el envoltorio más adecuado para proteger su *irradiación intangible*, el aura del país.

Finalmente, recomiendo este libro a los lectores que disfrutan de una escritura a la vez compleja y conmovedora. Dado que la narrativa es lenta y el estilo reflexivo, es cierto que no es una lectura fácil. Sin embargo, además de las reflexiones agudas y muy personales del autor sobre el arte y la muerte, lo ficcional y lo real, la novela nos permite encontrar a leyendas del arte popular venezolano. Si Chejfec se esfuerza en complejizar las cosas, es que toma al lector en serio. Así que podemos confiar en la brújula interna de un narrador poco seguro de sí mismo, pero lúcido y jamás pomposo.

Louise Gagnon

louise.gagnon.3@umontreal.ca

Université de Montréal, Canadá

Fecha de recepción: 05/03/2020

Fecha de aceptación: 18/04/2020

Cómo citar (MLA): Gagnon, Louise. "Chejfec, Sergio. *Baroni: un viaje*. Barcelona: Candaya, (2007) 2010, 191 págs.". *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n.º 24, 2020, págs. 126 - 127.

ISSN 1913-0481





Tinkuy

*Boletín de Investigación y Debate
Universidad de Montreal
n.º 24 (2020)*



TINKUY

ISSN 1913-0481