



VĹADIMIRO VALER DELGADO
(1933 - 2020)

A la memoria de:

Vladimiro Valer Delgado (Churoq/Apurimac 1933 – Cusco 2020)

Destacado jurista y político cusqueño. Egresado de la Facultad de Derecho de la UNSAAC, de la que fue también docente. Joven, en su estadía en Argentina, se afilió a organizaciones obreras y campesinas. De regreso a Perú, fue histórico líder de estos movimientos y de la izquierda regional, impulsor y dirigente de la Federación de Campesinos del Cusco, fundador de la Federación Agraria Revolucionaria Tupac Amaru II, y otras organizaciones como el Comité de Derechos Humanos del Cusco (CODEH). Su ejercicio profesional e intelectual se concentró en la defensa de sindicatos, comunidades y líderes indígenas en lucha por la reforma agraria, y los derechos humanos. Luchador hasta su último aliento por la emancipación de nuestra América. A causa de sus actividades políticas fue encarcelado varias veces y años en El Frontón, Siglo XX, el Sepa, perseguido por sus ideales y su acción transgresora de las estructuras de dominación. Militante de la IV Internacional de los Trabajadores, logró repartir la tierra, en el proceso de Reforma Agraria, a los más humildes, sus hermanos de clase. Fue digno de su pueblo.

REVISTA DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Año LXXII– Nº 12

CUARTA ÉPOCA

2020

Director

Pável Humberto Valer Bellota

Editores del dossier DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Luz Amparo Ramos Ayala

Pável Humberto Valer Bellota

Coordinadora Ejecutiva de Edición

Ybeth Corrales Achahuanco

Instituto Intercultural de Estudios Sociales y Políticos - IDESPO / UNSAAC

Equipo de Edición

Alejandra Concepción Ninahuaman Quispe

Carlos Einer Narváez López

Claudia Roxana Huamani Jara

Diana Milagros Torre Quintana

Fabiola Holguin Silva

Jhon Paulino Arenas Villasante

Katherine Solansh Rodríguez Rayme

Kelein Mirtha Ccahuana Saldivar

Kilmer Ttito Quispe

Maritza Rodríguez Huarayo

Milagros Chaska Alvarado Yucra

Miriam Rocio Quiñones Loaiza

Romy Greis Marín Zárate

Sharmely Cayo Zárate

Washington Macedo Zevallos

Yean Carlos Serrano Choque

Yhossi Gimena Loaiza Peña

Cuidado de Edición y Contenido Interdisciplinario

Erika Paola Serrano Rojas

Hamilton Parra Argandoña

Instituto Intercultural de Derecho, Sociedad y Política - IDESPO / UNSAAC

Corrección de Estilo

Juan Mescco Sinchi

Efraín Castro Valer

Traducción Lenguas Originarias del Perú

Carlos Einer Narváez López (Coordinador de Traducciones)

Adrian Timoshenko Valer Delgado (Lengua Quechua / Cusco Collao)

Alejandra Concepción Ninahuaman Quispe (Lengua Quechua / Cusco Collao)

Clelia Jima Chamiquit (Lengua Awajun)

José Antonio Dumas Ramos (Lengua Harakbut)

Kilmer Ttito Quispe (Lengua Quechua / Cusco Collao)

Maria Teresa Goyzueta Zapata (Lengua Aymara)

Martin Castillo Collad (Lengua Quechua / Cusco Collao)

Nico Suárez Guerrero (Lengua Quechua / Cusco Collao)

Yaneth Naty Antunez Camacho (Lengua Ashaninka)

Foto de portada

Richard Peralta. Pintura de la serie Angelus Natura

www.richardperalta.com

©Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – Perú

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Escuela Profesional de Derecho

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2016-18113

ISSN: 2519-7592

Indexada y adherida en:

BASE. Bielefeld Academic Search Engine. Alemania

Biblioteca Nacional del Perú. Catálogo de publicaciones

LatinREV. Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales y Humanidades.

FLACSO. Argentina

LATINOAMERICANA. Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y

Ciencias Sociales. Colombia

Google Académico / Google Scholar

OAJI. Open Academic Journals Index. USA

LiVre. Revistas de Livre Acesso. Brasil

LATINDEX (Catálogo 1.0)

CROSSREF. International DOI Foundation

ROAD. Directorio de Recursos Científicos Universitarios en Acceso Abierto

Correspondencia

INSTITUTO INTERCULTURAL DE ESTUDIOS SOCIALES Y POLÍTICOS
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas - Oficina 216 (2º Piso)
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Av. de la Cultura Nro. 733 Cusco – Perú
idespocusco@gmail.com
pavel.valer@unsaac.edu.pe

Impresión

Graficomp E.I.R.L.
Calle Lechugal 160, Distrito , Provincia y Región Cusco, Perú
e-mail: graphicomp@hotmail.com

La edición del presente número de la REVISTA DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLITICAS está a cargo del INSTITUTO INTERCULTURAL DE ESTUDIOS SOCIALES Y POLITICOS. IDESPO no se responsabiliza por el contenido y las opiniones, que son de entero dominio de l@s autor@s, quienes ceden sus derechos respectivos para su publicación y difusión en la Revista.

El contenido de esta obra se halla bajo licencia de Creative Commons.
Reconocimiento No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0



"(...) cómo los primeros españoles fueron chapetones, acimismo los dichos yndios no se entendían el uno ni al otro, pidiendo agua, traían leña, deziendo 'anda puto', traían cobre y calauasas. Porque anda es cobre, puto, calauasa. Y algunos yndios se hacían ladinos, los yanacunas dezían: 'Obeja chincando, pacat tuta buscando, mana tarinchos, uira cocha'. Como los mestisos del Cuzco y de Xacxauana y de Cochacalla decía: 'Ya, señor, sara paruyando, capón asando, todo comiendo, mi madre pariua, yo agora mirando chapín de la mula'. Y ancí los unos como los otros pasaron grandes trauajos, los indios como los cristianos (...)". p. 367

"Cómo los dichos padres y curas no son muy bien desanimados la lengua del Cuzco, quichua, chinchaysuyo, aymara para confesar y dezille doctrina y sermón cada semana, el euangelio y la uida de Dios y de su madre bendita Santa María y de sus sanctos y sanctas ángeles. Sauiendo quatro palabras: "Apomuy cauallo. Mana miconqui. Padreta ricunqui. Maymi soltera? Maymi muchachas? Apomuy dotrinaman, no saue más". p. 576

Felipe Guaman Poma de Ayala,
Nueva coronica y buen gobierno. [1615]
Ed.: Siglo Veintiuno. 1980

REVISTA DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Año LXXII – N° 12

CUARTA ÉPOCA

2020

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS	11
Pavel H. Valer Bellota	

SECCIÓN MONOGRÁFICA

DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

EL DERECHO HUMANO A LA RESISTENCIA LINGÜÍSTICA	27
Alicia Moncada Acosta	
PROBLEMAS INTERGENERACIONALES EN LA CONTINUIDAD DEL QUECHUA	39
Jesús Orccottoma Cárdenas	
LA TUTELA, PROMOCIÓN Y AMPLIACIÓN DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO FACTOR DE PROMOCIÓN DE IDENTIDAD ÉTNICA Y NACIONAL EN PERÚ	61
Manuel Bermúdez-Tapia	
EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS EN EL PERÚ	75
Antonio Eliseo Huañahui Sillocca	
DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LAS COMUNIDADES CAMPESINAS ANDINAS Y EL SISTEMA REGISTRAL PERUANO	97
Ericson Delgado Otazu / Ruby Milena Zans Delgado	
LOS DISCURSOS DEL ODIOS: LENGUAJE Y RACISMO EN CUSCO	123
José Solís Mora	

DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICAS DE LENGUAS EN BRASIL: ESTUDIOS DE CASO EN LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA PÚBLICA Ligia Karina Martins de Andrade	145
EL PAISAJE LINGÜÍSTICO NAHUA EN SAN ANA TLATOLENCO, CIUDAD DE MÉXICO: EL EJERCICIO DE UN DERECHO INDÍGENA Elsa Del Valle Núñez	163
LENGUAS DOMINADAS, IDEOLOGÍA Y VIOLENCIA LINGÜÍSTICA EN EL MAPUDUNGUN Javier Álvarez Vandeputte / Cristián Lagos Fernández	179
LA OMISIÓN LEGISLATIVA Y JUDICIAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN VENEZUELA Y ECUADOR Pablo Ricardo Mendoza Escalante / Andrea Carolina Subía Cabrera / Elizabeth Ximena Maldonado Erazo	203
LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y LA EDUCACIÓN EN LENGUAS INDÍGENAS EN LA ENCRUCIJADA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE Ines M ^a Garcia-Azkoaga	233
ENTREVISTA	
PELLO SALABURU ETXEBERRIA: LAS POLÍTICAS Y LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS EN EL PAÍS VASCO Luz Amparo Ramos Ayala	257
NOTAS AL DIRECTOR	
INICIATIVAS DE REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN CANADÁ José Zarate	271
SECCIÓN DE CONTENIDO LIBRE	
EL ESTADO DE DERECHO Y LA “SOCIEDAD DE RESTRICCIÓN” EN TIEMPOS DE PANDEMIA Markoni Gonzales Pichihua	275
EL DECAIMIENTO DEL CONTROL CONSTITUCIONAL DIFUSO EN SEDE ADMINISTRATIVA EN UN ESTADO CONSTITUCIONAL DE DERECHO Alfredo Fernández Ttito	299
LA IDEOLOGÍA DEL JUEZ Y EL USO DE LA LEY COMO FUENTE DE DERECHO Alex Garcés Medrano	323

DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

ESTUDIO DE PRESENTACIÓN

Pável Humberto Valer Bellota⁽¹⁾

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

La Organización de las Naciones Unidas ha declarado el 2019, y los años 2022-2032, como año y decenio internacional de las lenguas indígenas. Un acto trascendental de la comunidad internacional que busca llamar la atención acerca de la grave y lamentable pérdida de la diversidad cultural y lingüística.⁽²⁾

El llamado de la comunidad internacional asume especial importancia en las condiciones actuales de la diversidad lingüística de los Estados postcoloniales. La colonización de América inauguró el proceso de la desaparición de las lenguas del mundo, un proceso largo que ha desembocado en un escenario desastroso. En este sentido, Janse (2003, p. IX) ha mostrado que más de la mitad de ellas han desaparecido en los últimos 500 años, y, coincidentemente con la aceleración de la acumulación del capital y la globalización hegemónica, se estima que más de la mitad de los 6.809 idiomas que se hablan actualmente se encuentran en peligro de desaparecer en el siglo XXI. Hay razones para el pesimismo, sólo 600 de todas las lenguas que se hablan en el mundo tienen posibilidad de sobrevivir a largo plazo. Este autor concluye que estamos en un proceso global, a un ritmo alarmante, de muerte de las lenguas.

Desde una apreciación histórica, Crystal (2000), explica que las lenguas siempre han aparecido, prosperado y muerto, pero la “*extinción masiva*” de lenguas que amenaza al mundo hoy es un hecho grave y excepcional. ¿Qué hacer al respecto? ¿Es una actitud plausible no hacer nada, no decir nada?

(1) Profesor titular de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Doctor por la Universidad del País Vasco (Dpto. de Dcho. Constitucional, Administrativo y Filosofía del Derecho). D.E.A. en Filosofía del Derecho por la Universidad de Zaragoza. D.E.A. en Derecho Público por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Director de la Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNSAAC. Email: pavel.valer@unsaac.edu.pe

(2) Sensible respecto a la situación de las lenguas originarias del Perú y de América, con el dossier “Derechos Lingüísticos y Políticas Públicas”, nuestra Revista se suma a este llamado.

Desde la Academia es ineludible actuar para, al menos, poner en evidencia esta situación injusta que causa sufrimiento a muchos pueblos del mundo. Es imprescindible estudiar y diseñar formas sociopolíticas y legales que nos dirijan hacia un escenario de justicia lingüística, es necesario proponer la actuación del Estado en forma de reconocimiento de derechos lingüísticos y la implementación de políticas públicas racionales para revertir las fuentes sociales que pone en peligro los derechos de los hablantes de las lenguas minorizadas.

1. La justicia lingüística y sus enemigos

Como ya lo sustentó Dworkin (1984), las instituciones públicas deben reconocer y distribuir derechos para todos. Es incompatible con la democracia que el Estado distribuya bienes u oportunidades de manera desigual, considerando que algunos ciudadanos tienen derecho a más por que merecen mayor consideración. El Estado no debe restringir la libertad sobre la base de que la vida buena de algunos es más noble o superior que la de otros. Por lo tanto, no es justo que el Estado priorice la lengua de un grupo de ciudadanos en desmedro de las de otros, sino, por el contrario, es deber del Estado, y de toda la sociedad, dar garantías, propiciar las condiciones de prosperidad de todas las lenguas, realizar en la práctica la justicia lingüística.

Algunas explicaciones de la justicia lingüística (Van Parijs, 2003) la representan como una forma de justicia cooperativa (intercomunal) entre grupos sociales, así como un aspecto de la justicia distributiva interpersonal. Una práctica que afecta de manera significativa las oportunidades en la vida de los ciudadanos, incluyendo la posibilidad personal de adquirir poder. La justicia lingüística implica además la combinación del esfuerzo personal y las circunstancias sociales que puede favorecer o dificultar el aprendizaje y el uso de una o más lenguas, de tal manera que la desigualdad lingüística puede ser la fuente de una gran injusticia interpersonal.

Estas buenas orientaciones acerca de la justicia lingüística chocan con poderosas causas económicas y políticas que provocan la crisis y la muerte de las lenguas. Entre los factores socioeconómicos, explica Janse, M. (2003, p. X), están la falta de oportunidades de acceso a los recursos de la sociedad “moderna” de los hablantes de lenguas minorizadas, las transformaciones económicas rápidas, la industrialización, la transformación de las relaciones de trabajo y las formas de producción que quiebran las formas tradicionales de subsistencia de los pueblos originarios. Como factores sociopolíticos que causan la muerte de las lenguas se pueden contar las políticas lingüísticas (oficiales y no oficiales), la discriminación ejercida contra las naciones originarias, la estigmatización de los hablantes, la represión del uso de los idiomas autóctonos, las guerras, etc.

Las políticas lingüísticas, es decir la actuación del Estado respecto a las lenguas, la priorización por parte del campo económico y del modelo político de un idioma sobre otros, son un factor decisivo en la muerte de las lenguas, y pueden ser, a su vez, una herramienta fundamental de la justicia lingüística. En nuestra realidad social las políticas lingüísticas se desenvuelven en un contexto marcado por el colonialismo occidental que ha demostrado ser extremadamente eficaz en imponer una cultura, una lengua, un solo concepto de vida buena sobre la diversidad. En nuestra América es evidente la subsistencia del modelo lingüístico colonial, o de manera más precisa un imperialismo cultural-lingüístico, orientado a extinguir el uso de los idiomas originarios mediante la castellanización o la imposición de la lengua de los grupos con poder.

Junto a las herencias coloniales en el diseño del Estado, Leung (2018, p. 56) identifica dos obstáculos difíciles de sortear para la justicia lingüística: la construcción de los Estados-nación y, recientemente, el proceso de globalización. El nacionalismo estatal desarrolla políticas de establecimiento de una "lengua nacional" oficial que es una variedad estandarizada y apta para uso estatal, la lengua nacional es el idioma de la vida pública y la educación, y ser competente en esa lengua se convierte en un requisito para la participación, el acceso a recursos y para el ascenso social. Los hablantes de las "otras lenguas" no reconocidas o desdeñadas por el Estado-nación son sometidos a presión para hablar la "lengua nacional", que generalmente se asocia a la idea de modernidad y progreso. Las lenguas de los grupos sociales considerados "minorías" son percibidos como una afrenta, incluso una amenaza, a la unidad de la nación, y los jóvenes ven en poco o ningún valor en aprenderlas.

A lo anterior hay que añadir (Leung 2018), que actualmente se hablan, y subsisten, cerca de 7,000 lenguas y existen solo 193 Estados soberanos. Con estos números es claro que la realidad social del mundo es de multilingüismo, la población de la mayoría de Estados habla varias lenguas, sin embargo, la mayoría de Estados patrocina como oficial una sola de ellas. El nacionalismo estatal, que promueve una sola lengua con valor oficial, es un gran enemigo de la ecología lingüística.

Respecto a la globalización, en especial en cuestiones de integración y participación en la economía global, la comunidad económica y los Estados, impulsan el aprendizaje y la adopción de lenguas globales como el inglés, el castellano, el francés u otras *linguas francas*, que son consideradas claves para alcanzar oportunidades de desarrollo social y económico. Los medios de comunicación digital, la estandarización del lenguaje y la creencia de que el monolingüismo facilita la eficiencia en la gestión y el crecimiento económico, promueven la reducción contemporánea de la diversidad lingüística (Leung, Op.Cit).

2. La expansión del castellano como política lingüística colonial, subsistente hoy

“Siempre la lengua fue compañera del imperio” decía Elio Antonio de Nebrija en su obra de lingüística española impresa en 1492 (18 de agosto), en plena aventura colombina. Históricamente, uno de los primeros intereses de los peninsulares en tierras americanas ha sido la implantación del castellano como lengua franca. La suplantación lingüística ha sido más trabajosa para los grupos colonizadores que el desalojo del poder que sufrieron los vencidos de las empresas coloniales. En efecto, los hispanos castellanos ocuparon en pocos años el espacio político y social andino, pero su lengua lo está logrando solo al cabo de cinco siglos de dominación cultural y aun con algunas reservas debidas a la resistencia de los pueblos indígenas.

Sanchez Albornoz (2001) detalla que las lenguas indígenas de América formaron parte del debate para implantar la política de consolidación colonial. De hecho, las posiciones más duras mostraban un menosprecio explícito por ellas y un deseo expreso de extinguirlas. El Oidor de Guatemala, Tomás López Medel, escribió en 1550 refiriéndose a la necesidad de expandir el castellano: *“Y de esta manera se dará entrada para nuestra lengua y para las cosas de nuestra religión y para desterrar la bárbara lengua de estos [indios], y sus abominables costumbres”*. En el Perú, el Oidor Juan de Matienzo propuso que se forzara a los indios a aprender el español. Por otro lado se encontraban las posiciones más objetivas y realistas, por ejemplo el Padre Acosta en 1588 escribe: *“hay quienes sostienen que hay que obligar a los indios con leyes severas a que aprendan nuestro idioma [...] si unos pocos españoles en tierra extraña no pueden olvidar su lengua y aprender la ajena [...] ¿en qué cerebro cabe que gentes innumerables olviden su lengua en su tierra y usen solo la extraña que no la oyen sino raras veces y muy a disgusto?”* (De Acosta, 1952).

Se puede concluir, entonces, que el proceso de castellanización es una campaña permanente desde hace cinco siglos, en desmedro de los idiomas indígenas, que ha tomado forma de política de Estado y que se viene aplicando en la actualidad, bajo la anuencia de la Constitución realmente existente.

La política pública de castellanización comenzó sus andaduras como un instrumento necesario para la propagación del cristianismo, la evangelización fue el norte cultural de la invasión y la lengua solamente un instrumento de prédica. Algunas cédulas incorporadas a la Recopilación consideran en sus preámbulos a las lenguas nativas como incapaces de expresar las complejidades teológicas.⁽³⁾

(3) *“(.) que en la mejor y más perfecta lengua de los indios no se pueden explicar bien y con propiedad los misterios de la fe, sino con grandes absurdos e imperfecciones”. Otros previenen de que los padres transmiten de palabra a los hijos la religión ancestral “se ha tratado y deseado que desde niños aprendiesen la lengua castellana, porque en la suya se dice que les enseñan sus mayores los errores de sus idolatrías, hechicerías y supersticiones, que estorban mucho a su cristiandad”*. [De Acosta, 1952]

Paralelamente a la religión, la tarea de alfabetizar y enseñar el castellano a los millones de nativos del continente constituyó un trabajo interminable. Cualquier disposición real estaba condenada de antemano a ser insuficiente.

En lugar de operar sobre un conjunto inabarcable, la Corona apostó por actuar desde arriba de la escala social indígena. Se crearon colegios para los hijos de caciques donde se enseñaba el castellano. Ejemplos ‘éxitosos’ de estos colegios para caciques de la nobleza indígena fueron los de Tlatelolco, Texcoco (en México) y Lima y Cusco (en Perú). La cédula de 1550, recogida en la *Recopilación de las leyes de los reinos de las Indias* (Libro VI, T. VI, Ley XVIII), dice textualmente: “*Que a los indios se les pongan maestros, que enseñen a los que voluntariamente las quisieren aprender, como les sea de menor molestia y sin costa y ha parecido que esto pudieran hacer bien los sacristanes como en las aldeas de estos reinos enseñan a leer y escribir la doctrina cristiana*” (Sanchez de Albornoz, 2001).

Las campañas de castellanización se fueron haciendo cada vez más agresivas. En 1638, por ejemplo, el obispo de Cuzco escribió al rey “*es triste cosa que los latinos y griegos diesen su lengua a los vencidos y nosotros no a estos indios*” (Konetzke, 1953, p. 89). El virrey del Perú, Duque de la Palata, lanzó por su cuenta una ambiciosa campaña educativa en 1685 junto al censo general de los indios, justificándose en que se hallaba “*tan conservada en esos naturales su lengua india, como si estuvieran en el imperio del inca, pues sólo en esa Ciudad de los Reyes y en los valles entendían la castellana, que resultaba en lo político y lo espiritual el mayor impedimento para la crianza de los naturales*”. Disgustado, por este hecho decidió ‘sembrar’ los Andes de escuelas rurales en todos los pueblos que tuvieran cura. Palata dispuso excluir de los cargos, de cacique para abajo, a los indios que ignoraran el español o no lo hubieran enseñado a sus hijos. Igualmente Carlos III emitió una cédula en 1770 en la que expresaba el anhelo de que desaparecieran las lenguas indígenas y de implantar en su lugar el castellano. Más adelante, promulgó las complementarias de 1778 y 1782 sobre construcción y dotación de escuelas (Konetzke, *Ibid*).

Las políticas públicas de castellanización basadas en la expansión de la religión y la alfabetización escolar de los indios tienen, por lo tanto, su origen en un planteamiento colonial, y continúan hasta nuestros días basadas más en el mito de la escuela. Como explica Montoya (1986), ya en el siglo XX, los herederos de los españoles en el poder consideraron que el único modo de ‘civilizar’ a los ‘bárbaros’ o ‘salvajes’ (nuevos términos propuestos por el etnocentrismo burgués europeo) sería a través de la escolarización forzosa. Occidente fue creando lentamente el mito civilizatorio de la escuela a través de la oposición oscuridad–analfabetismo–salvajismo frente a la luz–alfabetización–civilización, bajo este esquema “*(...) la escuela significa liquidar las culturas indígenas entendidas como salvajes*”.

Los procesos de alfabetización llevados a cabo por la escuela, después de la declaración de la independencia, tienen la labor de continuar la campaña de castellanización diseñada en la época colonial peruana orientada a homogeneizar culturalmente al país. Basándose en el principio de igualdad, confundido con homogeneización cultural, los programas alfabetizadores se convirtieron en armas políticas–culturales de los sectores conservadores en poder del Estado, útiles en la lucha para acabar con el ‘problema’ de la diversidad cultural.

Asimismo, actualmente el sistema educativo peruano dominante tiene valores, categorías conceptuales y modos de pensar provenientes de tradiciones occidentales como la hispánica, la griega antigua, la cristiana católica, utiliza una multiplicidad de lenguas latinas ligadas a la sectorización de la ciencia, con una lógica matemática propia que está estrechamente relacionada a la creación de tecnologías, lo cual explica su postura frente a las culturas nativas. De esta manera opera un proceso de *“dislocamiento cultural”* (Bermúdez Tapia, 2008).

En esta orientación, se produce la impunidad jurídica de la violación de derechos culturales por parte del Estado. Si se desconocen las variables lingüístico culturales y se pretende la implantación de un modelo único, se desconocen varios derechos fundamentales reconocidos la Constitución peruana, como: el derecho a la igualdad *“nadie puede ser discriminado por motivo de (...) idioma”*, (Art. 2, 1º) *“toda persona tiene derecho a (...) su identidad, a su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar”*. Se incumple el deber de respetar y proteger la pluralidad étnica, reconocidas en la Constitución Política de 1993. (Art. 2.19º).

Junto a la educación y la religión, la migración, ocurrida masivamente en el Perú desde la mitad del siglo XX, ha transformado por completo al país. Los migrantes de las zonas rurales y sus hijos eluden identificarse como indios, quechuas o aimaras. En vez de definirse como tales, prefieren llamarse ‘cholos’, asumiendo una identidad étnica mestiza más abierta y fronteriza que la de indio.

Este proceso de transformación cultural ha ido de la mano con la expansión del castellano como lengua materna. De allí que, según el último censo, solo un quinto de la población declara tener al quechua u otro idioma indígena como lengua materna. Aunque el castellano es el idioma predominante en el país, la diversidad lingüística es una característica notable de la enorme variedad social y cultural del Perú, como resultado, sobre todo, de la subsistencia de los idiomas de los pueblos indígenas.

En el mundo rural –como explica Chirinos (1999)– el idioma castellano, es para los indígenas una herramienta necesaria para la movilidad social, para

comunicarse con el mundo occidental y oficial del Estado (que generalmente es un mundo escrito) y para poder acceder a trabajos, no relacionados con la agricultura, para los cuales es necesario saber castellano. En las ciudades (y pequeñas capitales de distrito), la situación es otra: no sólo la comunicación en el ámbito oficial, sino también la comunicación informal, se produce en castellano hegemónicamente. En esas circunstancias es cuando es posible pensar que la lengua indígena es prescindible y muchos padres prefieren que sus hijos no la hablen. El índice de sustitución de las lenguas indígenas por el castellano en estas situaciones es explicable no por lealtad o ausencia de ella sino por la utilidad de la lengua. En las ciudades, generalmente el hablar quechua manifiesta un origen indígena, con la carga peyorativa que el término conlleva para el grupo dominante en el Perú. Entonces, no se percibe casi ninguna ventaja en el hecho de aprender una lengua indígena, y sí mucha ventaja en el hecho de negarla, la ventaja es evitar la marginación social. *“En muchas zonas rurales que fueron sometidas a intensos procesos de castellanización desde la escuela es una señal de atraso saber la lengua indígena”* (Chirinos, Op. Cit)

El arcaico modelo político cultural, diseñado en la colonia, persiste hoy en el proceso de expansión e implantación del castellano. Las políticas orientadas a extinguir el uso de los idiomas autóctonos, mediante la enseñanza solo en el idioma de los invasores, es parte central de dicho modelo. ***Ama hina kanqichis, wiraqochakuna!!***

3. Las lenguas maternas, entre colonialidad y Derecho

La crisis contemporánea de la variedad lingüística, las condiciones sociales, culturales y políticas que causan la extinción de las lenguas, ha sido contestada desde un importante movimiento social, jurídico y político. La idea central que lo aglutina es que la lengua es el centro del alma y del cuerpo de la nación, es la médula misma del pueblo. La lengua materna es parte objetiva de las sociedades, refleja el modo de ser y representa la imagen que las naciones hacen del universo que les rodea. Este pensamiento está vinculado al derecho de autodeterminación de los pueblos (De Obieta, 1993).

La forma democrática de organizar el poder, que es hoy el constitucionalismo democrático, recomienda la existencia de frenos y contrapesos a su ejercicio, de forma que ningún grupo, ningún detentador del poder, pueda ejercerlo de manera abusiva, desplazando a los demás, desdeñando sus necesidades, sus puntos de vista, su cultura, su lengua. Una sociedad democrática debe dotarse de un Derecho específico y de políticas públicas para realizar la justicia lingüística, tiene que dar garantías jurídicas e institucionales para el ejercicio de los derechos lingüísticos.

Sin garantías jurídicas que protejan la lengua materna, las sociedades están incompletas y no pueden ser sociedades en las que gobierne la libertad, sino únicamente esquemas políticos totalitarios que instauran relaciones de poder cultural y de dominación lingüística. En estos diseños no democráticos, un solo sector étnico –el que domina la lengua del poder– es privilegiado, y la mayoría de ciudadanos son desdeñados o desconocidos por el Estado. La afirmación del derecho a utilizar la lengua materna en ámbitos privados y públicos es una exigencia ineludible para la construcción de una sociedad democrática en la que se pueda tener un buen vivir.

Entendiendo esto, desde UNESCO se ha instaurado el día de la lengua materna como un reconocimiento simbólico a la lucha por la democracia que los universitarios de Bangladesh, integrantes del Movimiento por la Lengua, desplegaron para exigir que acabara la dominación colonial y se reconociera como lengua oficial el Bangalí, idioma materno de la gran mayoría de personas de ese país. Varios integrantes de este movimiento fueron muertos a causa de la carga represiva que el Estado colonial desplegó contra una manifestación pacífica el 21 de febrero de 1952.

La resistencia contra el colonialismo tiene que ser entendida como una entereza contra la más absurda de las dominaciones a la que puede ser sometido un pueblo. Aunque varios no quieran reconocerlo, en muchas de nuestras formas sociales y representaciones jurídicas persiste aun la Colonia. Una de las más eficaces formas de dominación que los esquemas coloniales impusieron en nuestra América fue el imperialismo cultural y jurídico: hacernos creer y convencernos que nuestro mundo, todo lo nuestro cultural, nuestras lenguas, eran lo errado, y que todo lo que viniera de la metrópoli era lo normal, lo correcto, lo considerado culto. Nuestros idiomas fueron constituidos, mediante este imperialismo, en lenguas anormales, minoritarias, rústicas, en expresiones expulsadas de la legalidad, a las que había que borrar para siempre e imponer en su lugar los idiomas “doctos” de la anciana Europa.

Se trataba, en el esquema colonial, de acabar con la conciencia de grupo, de hacer desaparecer a los pueblos americanos de su propia memoria: que se olvidaran de sí mismos y de sus propias lenguas. La reprobación de la autoconciencia cultural tawantinsuyana buscaba acabar con el concepto racional y el cariño que permitía participar en el grupo lingüístico originario. Este modelo inmoral de desconocimiento político colonial es replicado, en el periodo republicano, por las formas jurídicas que prohíben prácticamente hablar en el mundo legalmente construido y ser parte de la asociación cultural originaria de manera consciente y libre. La castellanización de nuestras sociedades autóctonas es todavía, en la actualidad, una parte elemental de ese diseño colonial de dominación.

A pesar de todo esto, las representaciones ideológicas coloniales, que chocan claramente contra la libertad y la racionalidad, han entrado en decadencia. Las luchas de los pueblos vienen ampliando paulatinamente los derechos humanos individuales. Junto a ellos han surgido los derechos colectivos de los que son titulares las sociedades, los grupos humanos como conjuntos culturales. Estos derechos de los pueblos propician y hacen posible el disfrute de los derechos individuales, son en última instancia el presupuesto de la buena vida y la libertad. Una porción de esos nuevos derechos son los derechos lingüísticos.

Desde un punto de vista moral ya no es posible sostener que un grupo cultural tiene más derecho que otro a utilizar su lengua, difundirla y hacerla subsistir. Tampoco es jurídicamente posible sostener que diferentes lenguas que se hablan en un país tienen un valor diferente. Por el contrario, toda lengua es parte del patrimonio común de la humanidad, cada uno de los idiomas del mundo es fruto de miles de años de creación humana, y cada vez que se extingue una lengua nuestro patrimonio cultural común se hace más pequeño. Aniquilar un idioma es más grave que incendiar y convertir a cenizas un valioso museo, es condenar a la inexistencia a una nación entera.

4. El desarrollo y los límites de la legislación lingüística

La extinción de los idiomas debido a la dominación cultural, y a causa de la injusticia lingüística, debe ser proscrita por ley. Los derechos lingüísticos deben ser reconocidos jurídicamente de manera formal por las legislaciones nacionales. En este sentido UNESCO aprobó, en junio de 1996, la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* que reconoce derechos a las comunidades lingüísticas. Esta Declaración establece que todas las lenguas tienen igual valor por ser la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y describir la realidad. Por ello, en un contexto democrático, el Estado debe dotar a todas las comunidades lingüísticas de las condiciones necesarias para su desarrollo. Toda persona tiene derecho, por ejemplo, a relacionarse y a ser atendido en su propia lengua por los servicios públicos o administrativos.

Estas apreciaciones garantistas son consideradas como el marco de los derechos lingüísticos reconocidos en el ámbito internacional en instrumentos como el Convenio 169 de la OIT (1989), la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (1994), la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2016). Junto a estas normas internacionales se encuentran las legislaciones nacionales y regionales.

Estos instrumentos internacionales han sido muy importantes al exigir la actuación de los Estados y reconocer derechos a las minorías lingüísticas, sin embargo, como dice Leung (2018), su enunciado deja espacios en la penumbra: expresiones como “cuando sea apropiado”, “siempre que sea posible”, “según la situación de cada lengua”, “en la medida de lo posible”, debilitan su contenido, devalúan las obligaciones del Estado, hace que las personas individuales no puedan en la práctica demandar o presentar denuncias. La falta de precisión de los instrumentos internacionales ha hecho posible, sin embargo, que la mayor protección de los derechos lingüísticos se encuentre en las legislaciones nacionales.

Para el caso del Perú, debido a la subsistencia del colonialismo en la cultura jurídica, y tal vez por haber sido promulgada antes de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, la Constitución de 1993 no contempla a plenitud estos derechos. Por el contrario, impone el castellano como idioma oficial para su uso en todo el Perú, y restringe la utilización, “*en las zonas donde predominen*”, del “*Quechua, el Aymara y las demás lenguas aborígenes, según la ley*”. Esta disposición constitucional tendrá que ser revisada oportunamente para hacerla compatible con el nuevo sentido común sobre el reconocimiento pleno de nuestra pluralidad lingüística.

En julio de 2011 se publicó la ley 29735 que detalla los alcances del artículo 48 de la Constitución, y declara de interés nacional “*el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*”. Esta norma hace un listado de los derechos lingüísticos individuales; entre otros: el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística, al uso en público y privado de la lengua, a ser atendido por el Estado en la lengua materna y gozar de servicios de traducción simultánea, a la educación en la lengua originaria y al aprendizaje del castellano.

En cuanto a los derechos lingüísticos colectivos, esta ley 29735 sólo establece algunos medios de actuación del Estado para promocionar los derechos de las comunidades lingüísticas: la elaboración por el Ministerio de Educación del *Mapa Etnolingüístico del Perú*, como herramienta de planificación; el establecimiento de los criterios cualitativos y cuantitativos para determinar el carácter predominante de una lengua originaria en un ámbito geopolítico determinado; la creación del *Registro Nacional de Lenguas Originarias*; y la política estatal respecto a las lenguas en erosión y peligro de extinción.

Dicha norma no es la primera que se ocupa de las lenguas originarias del Perú, anteriormente lo hicieron el Decreto Ley 21156 que reconoce el Quechua como lengua oficial de la República (en 1975), y la Ley 28106 de Reconocimiento,

Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes (en 2003) . Estas normas derogadas casi nunca fueron aplicadas mediante políticas públicas específicas y coherentes. La misma suerte corrió durante un buen tiempo la ley 27818 que ordena la educación bilingüe intercultural, aunque actualmente desde algunos organismos del Estado se viene intentando su implementación.

La ley de lenguas originarias vigente tiene la debilidad de haber sido promulgada bajo una norma constitucional que restringe los derechos lingüísticos e impone el castellano como lengua oficial, pero es también la ley de mayor contenido y detalle que se ha promulgado hasta ahora en Perú. Hace algunos años, el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación elaboraron el reglamento de la ley 29735, Decreto Supremo N° 004-2016-MC. Queda también la tarea pendiente a los gobiernos regionales de elaborar las ordenanzas que permitan la mejor aplicación y el desarrollo de los derechos lingüísticos en sus territorios.

Se debe reconocer que estas normas jurídicas surgen de una realidad social que ha heredado muchos de los esquemas de dominación cultural de la Colonia, pero son también herramientas que inicialmente pueden servir para ayudar a emanciparnos de esos esquemas injustos, inmorales y antidemocráticos. Son normas que deben mejorarse y aplicarse de manera urgente: varios estudios indican que durante este siglo podrían extinguirse más del 50% de las lenguas del mundo, y sin ir muy lejos: en Cusco, la ciudad abuela de América, desde 1990 menos del 50% de los padres transmitió su lengua originaria –el quechua o runasimi– a sus hijos. ¡*Usqhaylla ruwasun!*

5. Las políticas públicas necesarias para la preservación de las lenguas

El Perú es un país multicultural, con varios grupos étnico/nacionales, cada uno con una lengua particular. El fenómeno del plurilingüismo peruano es propio del carácter moderno/post colonial de su sociedad, su Estado y su Derecho. Esta característica es especialmente sobresaliente en la Región Cusco en la que el 59,8% de la población tiene al quechua como lengua materna (INEI, 2017). Respecto a la lengua, la *sociedad nacional oficial*, de los que tienen al castellano como lengua materna, es una minoría numérica.

Sin embargo, en Cusco, la mayoría quechuablante ha sido imaginada históricamente y tratada por el Estado como parte de las *minorías nacionales*. Esto en medio de la subsistencia del modelo lingüístico colonial orientado a extinguir el uso de los idiomas originarios mediante la castellanización. Ante esto, las políticas públicas para la preservación, promoción y difusión de las lenguas autóctonas son una necesidad urgente, y una tarea democrática aun no llevada a cabo por el Estado peruano.

Tradicionalmente, las instituciones públicas en Perú han actuado desconociendo la existencia de los derechos lingüísticos. Ha habido una desafección por parte del Estado a legislar sobre el régimen de las lenguas. Desde la fundación de la República, solo desde el gobierno de Velasco Alvarado (1968-75) se adoptaron las primeras políticas de reconocimiento del Quechua como idioma oficial. La Constitución de 1979 redujo su oficialidad a las localidades donde era predominante y, posteriormente, las políticas lingüísticas se concentraron en el ámbito educativo desde 1991. La Constitución de 1993 reconoció el derecho a la identidad étnica cultural, pero siguió con el diseño anterior restrictivo del quechua. En este escenario, en 2011 se publicó la ley 29735 que declara de interés nacional *“el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú”*.

Hoy, sin embargo, las políticas lingüísticas -oficiales y garantistas- son prácticamente inexistentes o, en el mejor de los casos, son muy débiles, se concentran en algunas pequeñas dependencias centrales de los ministerios de educación y cultura, y están lejos de alcanzar los objetivos de la ley.

En América Latina, desde la Academia, se han levantado varias voces en contra de aquel escenario. Como un ejemplo puede citarse el estudio de Pellicer (1997) que presenta los principios y la trayectoria histórica del reconocimiento de los derechos lingüísticos en México y expone cómo las autoridades estatales implementan políticas lingüísticas de inspiración occidental dirigida a los grupos minoritarios.

Otra muestra de esta oposición intelectual a la injusticia lingüística, y una aproximación reciente acerca de la situación del quechua en el Perú, se halla en el informe de investigación elaborado por Rousseau, Dargent, et al. (2017) acerca de la política del multilingüismo en dos regiones con mayorías quechua hablantes. Este estudio busca entender los factores que influyen en la implementación de la normativa relacionada con el quechua en los gobiernos regionales, municipales y la sociedad civil de Cusco y Huamanga, explicando la adopción e implementación de políticas de promoción de las lenguas indígenas. En otra investigación sobre derechos lingüísticos indígenas, Dargent y Rousseau (2019), analizan el caso del Perú en las regiones de Cusco y Ayacucho respecto a la adopción e implementación de derechos lingüísticos para las lenguas minorizadas. Estos autores describen el desenvolvimiento de políticas lingüísticas por parte del Estado, pese a la inexistencia de partidos políticos de base indígena.

Para el caso de Bolivia, el estudio de Rita Cancino (2015) aporta de forma sustancial en cuanto la situación lingüística y el estatus de las lenguas oficiales, y analiza la cuestión de las fronteras y peso de la oficialidad entre unas lenguas y otras. Da cuenta que en el marco de la descolonización se cuenta con la implementación

de “Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas”, No. 269, por la que el Estado Plurinacional de Bolivia reconoce, protege y regula los derechos lingüísticos individuales/colectivos y recupera los idiomas oficiales en riesgo de extinción.

Carmen Sánchez (2018) investiga acerca de las políticas lingüísticas del Ecuador respecto al kichwa, abordando su historia y la aplicación de la “glotopolítica Inka hasta la actualidad”. Analiza las políticas sobre las relaciones entre las lenguas y sus sociedades, la posición sociolingüística, la identidad de la lengua, la dimensión política, el período histórico donde el kichwa asume jerarquía política.

Estas muestras intelectuales de la importancia de los derechos lingüísticos destacan la necesidad de desenvolver políticas públicas coherentes y realizables en la práctica y que estén guiadas por un actual sentido común jurídico, presente en las normas internacionales.

Sin embargo, los derechos reconocidos en instrumentos como la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) o el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (1994), no se han adoptado plenamente. Lo mismo puede decirse de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2016). Dichas normas internacionales coinciden en el reconocimiento de los derechos a la cultura, identidad y educación indígena fundada en sus conocimientos ancestrales y la preservación de sus lenguas. Igual apreciación puede hacerse del Convenio 169 de la OIT (1989) que protege el derecho de los pueblos indígenas al control de sus instituciones y a una educación para fortalecer sus identidades, tradiciones y lenguas originarias.

Es urgente, entonces, que el orden legal que da garantías a todas las lenguas y reconoce derechos quienes las hablan cobre vigencia real. Además que, junto a ellos, se diseñen políticas lingüísticas de manera descentralizada, desde los Municipios y las Regiones, para promover el reconocimiento práctico de los derechos culturales de los grupos minorizados (que no son pocos en Perú, el último censo -INEI, 2017- informa que 3'799,780 personas tienen al quechua como lengua materna).

Al igual que en casi toda América, la gran tarea política pendiente en el Perú es la construcción y profundización de una sociedad política democrática, en la que se dé cabida pluralmente a todas las corrientes, identidades culturales y pensamientos políticos. Parte importante de esta tarea inconclusa es la superación del proceso homogeneizador cultural del período republicano y la plasmación jurídica constitucional de esta superación; el reconocimiento y la garantía legal al más alto nivel de mecanismos de reconocimiento de construcción nacional que

posibiliten a los pueblos indígenas su participación efectiva en la construcción y dirección del Estado peruano que también les pertenece y del cual deben ser igualmente elemento fundador constituyente.

El Estado debe reconocer y garantizar a todos sus pueblos integrantes los mecanismos necesarios para profundizar la *“amigable liquidación del pasado colonial”* (Van Cott, 2000). La superación institucional del proceso homogeneizador del periodo republicano peruano, tiene indudablemente que dotarse de una fundamentación teórica desde los estudios jurídicos que posibilite la emancipación social y la superación de la imposición autoritaria del castellano como única lengua del Estado.

Referencias

BERMÚDEZ TAPIA; Manuel (2008). Pérdida de identidades lingüístico culturales en el Perú. *Revista Virtual de Antropología*. Disponible en la web, a Enero de 2008, en <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a5-mbtapia.pdf>

CANCINO, R. (2015). El caso de las lenguas oficiales de Bolivia ¿ Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia. *Sociedad y Discurso*, (27). pp 10-36.

CHIRINOS, Andrés (1999). Las Lenguas indígenas más allá del 2000. *Revista Andina*. CBC, Págs. 453–479.

CRYSTAL, D. (2014). *Language death*. Cambridge University Press.

DE ACOSTA, José. (1952). *De procuranda indorum salute*; Madrid: Colección España Misionera. Págs. 357–358. [Cfr. Sánchez-Albornoz, 2001]

DE OBIETA CHALBAUD, J. (1993). *El derecho humano de autodeterminación de los pueblos*, Tecnos, Madrid, 1993.

DELGADO VIVANCO, Miguel Angel (Dir.); *El Aillu, Revista peruana de antropología, etnología, folklore, lingüística e historia*; Año 1, Nros. 1-2, CUSCO, Junio-Diciembre de 1945.

DWORKIN, R. (1984). *Los derechos en serio*, Barcelona. Ariel.

JANSE, M. (2003). *Language death and language maintenance: problems and prospects*. In *Language Death and Language Maintenance: Theoretical, practical and descriptive approaches* (pp. 9-17). John Benjamins.

KONETZKE, R. (Ed.). (1953). *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica, 1493-1810* (Vol. 1). Consejo superior de investigaciones científicas (1964). [Cfr. Sánchez Albornoz, Pág. 58]

LEUNG, Janny HC. (2018) "Language rights" at Rathert, M. *Handbook of Communication in the Legal Sphere* (Vol. 14). Walter de Gruyter GmbH & Co KG. pp 54-82

MONTOYA, Rodrigo (1986). La democracia y el problema étnico en el Perú. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 48, No. 3. Jul. – Sep. 1986, Págs. 45–50.

PELLICER, D. (1997). Derechos lingüísticos en México: realidad y utopía. *Presentado en la reunión de la Latin American Studies Association. Guadalajara, México*.

ROUSSEAU, S., & DARGENT, E. (2019). The construction of Indigenous language rights in Peru: A language regime approach. *Journal of Politics in Latin America*, 11(2), 161-180.

ROUSSEAU, S., DARGENT, E., NAVARRO, A., & SOSA, P. (2017). La política del multilingüismo en dos regiones con mayorías quechua hablantes: informe de investigación. Cuadernos de Trabajo, PUCP.

SÁNCHEZ BURNEO, C. H., & Burneo Villamagua, J. S. (2018). Políticas lingüísticas del Ecuador en relación al idioma Kichwa. *Innova Research Journal*, Vol. 3, No.5 pp. 45-53.

SÁNCHEZ-ALBORNOZ, N. (2001). De las lenguas amerindias al castellano. Ley o interacción en el periodo colonial. *Colonial Latin American Review*, Vol. 10, No. 1. Págs. 49–67.

VAN COTT, Donna L.; *The friendly liquidation of the past: the politics of diversity in Latin America*; Univ. of Pittsburg Press, 2000.

VAN PARIJS, P. (2003). *Linguistic justice*. En: Kymlicka, W., & Patten, A. (Eds.). (2003). *Language rights and political theory*. pp 153-168.

EL DERECHO HUMANO A LA RESISTENCIA LINGÜÍSTICA

THE HUMAN RIGHT TO LINGUISTIC RESISTANCE

MANA SIMIKUNA WAÑUNANPAQ RUNAKUNAP DIRICHUN⁽¹⁾

Alicia Moncada Acosta⁽²⁾

Universidad Central de Venezuela

Fundación para la Justicia y el Estado Democrático de Derecho, México

Resumen: Las lenguas han sido históricamente *targets* (objetivos) de cualquier sistema que quiera imponerse y generar hegemonía cultural. Es por ello que -en el continente americano- desde los inicios del régimen colonial, las lenguas indígenas fueron objeto de persecución y supresión, situación que no se mitigó con la constitución de los estados nacionales. Precisamente porque las lenguas son rocas fundacionales de la etnicidad, ha sido primordial para los pueblos indígenas protegerlas de las arremetidas de proyectos asimilacionistas y etnocidas, siendo la reivindicación de los derechos lingüísticos una herramienta provechosa para tal fin. La intención de este trabajo es presentar una revisión de los estándares internacionales construidos en materia de protección cultural y lingüística, en aras de exponer la utilidad del discurso y estándares de derechos humanos para la resistencia y supervivencia lingüística de los pueblos indígenas.

Palabras claves: Pueblos indígenas, derechos lingüísticos, resistencia, derechos humanos.

Abstract: Languages have historically been targets of any system that wants to impose itself and generate cultural hegemony. That is why -in the American continent- since the beginning of the colonial regime, indigenous languages were the object of persecution and suppression, a situation that was not mitigated with

(1) **Traducción:** Martin Castillo Collad. Lengua Quechua / Cusco Collao

(2) De origen Wayuu, es investigadora y activista de Derechos Humanos. Fue profesora de la Universidad Central de Venezuela e investigadora en Derechos Económicos Sociales, Culturales y Ambientales de Amnistía Internacional. Actualmente es investigadora de la Fundación para la Justicia y el Estado Democrático de Derecho con sede en la Ciudad de México. También fue integrante de diversas organizaciones de mujeres indígenas de la amazonía y la guajira colombo-venezolana. E-mail: aliciamoncada@gmail.com

the constitution of national states. Precisely because languages are the foundation rocks of ethnicity, it has been essential for indigenous peoples to protect them from the onslaught of assimilationist and ethnocidal projects, being the protection of linguistic rights a useful tool for this purpose. The intention of this work is to present a review of the international standards built on cultural and linguistic protection, in order to expose the usefulness of the discourse and human rights protocols for the linguistic resistance and survival of indigenous peoples.

Keywords: indigenous peoples, linguistic rights, resistance, human rights.

Pisiyasqa yuyay: Kay qillqan riqsichichkan imaynas tiqsi muyupi kawsaytapas, simikunatapam amachaykuna istandar nisqamanta, chayqa ima raykun allin kanman rimaykuna, qimiriykunan chay runa dirichus qaqalla sayarinapaq, ñawpa llaqtakunap siminkunapas kawsanallanpaqpuni. Ñawpa simikunaqa, una-unaymantapachan karqanku, munaqniyuqkunap qawasqan chaywan ima munasqankuta wakinkunaman ñitiykunankupaq, chaynata kawsaynillanku mirananpaq. Chayraykun kay -América chiqanpi- colonia qallarisqanmantapacha, ñawpa simikunaqa chinkanankupaq qatikachasqa karqanku, chaykunaqa manataqmi chay Estado Nación rikurimuptinpas pisiyanpaschu, chinkanpaschu. Simikunaqa kayninchikpa sapinmi, allin qaqqa tiqnin, chayraykupin ñawpa llaqtakunapaq siminkuqa achwan amachasqa karqa chay wañuchikuq, sipikuq ruraykunamanta, chaymi reivindicación de los derechos lingüísticos nisqaqa allinpun.

Yuyaychaq simikuna: ñawpa llaqtakuna, dirichus lingüístikus, qaqqa sayay, dirichus humanus.

1. Introducción

La palabra como acto creador y extensión del aliento de vida es un fenómeno constitutivo de la humanidad. El lenguaje moldea y determina, construye mundos, por lo tanto, culturas que dependen de sus sistemas de signos y símbolos para la comunicación de quienes las integran. Es el lenguaje el elemento estructurante de la subjetividad y a su vez el canal que nos permite tejer las relaciones que precisamos para sobrevivir. Ineludiblemente, es la herramienta que nos ha convertido en animales sociales y en generadores de un legado histórico. Su potencia creadora se repite en los relatos fundacionales de diversos pueblos del mundo. Desde lo -el ser supremo Maorí- que dejó la inactividad para pronunciar las primeras palabras que conformarían al universo hasta el dios hebreo que con su sentencia "hágase la luz" inició los siete días de creación. El lenguaje como fuerza lumínica que destruye a las tinieblas es una constante.

Los pueblos indígenas conocen muy bien el poder de la lengua. Es la roca fundacional del orden simbólico y de la cosmovisión cultural que estructura la etnicidad, entendida -de manera simple- como los elementos socioculturales que aglutinan y a la vez distinguen a los grupos humanos. A diferencia de la raza, que se establece como una categoría que justifica la subordinación a partir de la diferencia fenotípica, la etnicidad refiere a una identidad que se reivindica y es aceptada por todos los miembros del grupo quienes reconocen un pasado y un futuro colectivo, un conjunto de parientes ancestrales y la pertenencia a un espacio geográfico en el que han forjado su historia material, espiritual y cultural.

El lenguaje nos permite hacer de la etnicidad una experiencia y un performance social, cimienta las relaciones que dan continuidad al orden simbólico y las cosmovisiones a través de las generaciones. Por tanto, es vital para la reproducción y la incorporación de nuevos elementos que permiten a las identidades étnicas adaptarse y/o sobrevivir ante los cambios impuestos o endógenos.

Asimismo, el lenguaje al ser un dispositivo que contiene la diferencia sexual (Violi, 1991) refuerza normas y fronteras asignadas culturalmente a los individuos por la acción del género modelando masculinidades y feminidades según las necesidades y requerimientos de la cultura dominante. De igual forma lo hacen los Estados nacionales y sus agentes en la conformación de sujetos étnicos útiles para la (re)producción de la hegemonía, siendo el lenguaje un recurso político (Chiodi y Loncón, 1995) y arma de guerra que, al imponerse, brinda a quienes detentan prebendas sociales una serie de posibilidades para el ejercicio del poder, mientras que a los grupos marginados les priva sistemáticamente de éstas. Además de la imposibilidad de acceder al poder y liderar sus destinos, se suma la restricción de dejar un legado histórico, transmitir el pasado y también pensar un "nosotros" como futuro colectivo.

Si bien la colonización lingüística como programa político no comenzó con el genocidio americano, sí potenció y coadyuvó al *ego conquiro* (Dussel, 1994) occidental y su misión imperialista. La colonización lingüística fue uno de los primeros pasos para la instauración del régimen colonial, pues muy a pesar del decreto del 3 de julio de Felipe II a favor del bilingüismo y una primera etapa favorable a las lenguas indígenas fomentada por algunos de los misioneros precursores, ya para 1571, el Consejo de Indias autorizaba la reducción de los idiomas indígenas y la bibliocastía de los códices mayas.

Posteriormente, los Estados nacionales continuaron reproduciendo –y profundizando- la colonización lingüística ya no desde el programa conquistador sino como instauración de una civilidad homogeneizante basada en el paradigma del buen ciudadano burgués, blanco y noreurocéntrico, realidad en la que los pueblos indígenas no tienen, ni quieren, ser parte.

Por ello, reivindicamos la importancia de luchar contra la hegemonía lingüística, recordando que el silenciamiento de los idiomas es también una forma de etnocidio. Precisamente, porque se hace necesario tener herramientas para enfrentar estas manifestaciones del colonialismo, algunos espacios del movimiento indígena pan-indianista se han apropiado del discurso de los derechos humanos, entre los que se encuentran los derechos lingüísticos, así como los estándares internacionales que legitiman su protección.

En este trabajo nuestra intención es vislumbrar la utilidad del discurso de los derechos humanos y los instrumentos normativos para la resistencia y supervivencia lingüística de nuestros pueblos. Haremos una revisión del discurso de los derechos y su impronta occidental, así como analizaremos los estándares internacionales construidos en materia de protección cultural, todo en aras de exponer tanto las potencialidades como las limitaciones en la lucha por la reivindicación de nuestras diferencias culturales.

2. Los pueblos indígenas y el discurso de los derechos humanos

Desde el pensamiento indianista y anticolonial podemos dar una larga discusión crítica sobre los derechos humanos. Es posible comenzar con su origen eurocéntrico y que uno de sus pilares fundacionales sea la constitución de los Estados. Coincidiendo así con Walter Mignolo (2003) cuando afirma que en esta narrativa siguen vivas las viejas normas occidentales de civilización, pero ahora reivindicando normas globales de calidad de vida.

Tampoco se puede obviar que la tradición liberal –imperante en el sistema de derechos humanos- privilegia los derechos fundamentales que resguardan los valores occidentales del individualismo y racionalismo, dejando para discusiones

menores los derechos colectivos que buscan proteger el bien común. Sin entrar en mucho detalle, ontológicamente estamos frente a la disputa entre el holismo y el individualismo, siendo para el holismo la comunidad lo que antecede a la individualidad y por lo tanto le es superior en importancia. Esta discusión que tiene sus raíces en las diferencias que surgen entre el pensamiento kantiano y hegeliano, así como otras corrientes históricas (romanticismo e ilustración), nos ha obligado a pensar en quien(es) puede(n) ser sujeto(s) de derecho(s). Siendo este un punto vital para los pueblos indígenas, pues -en parte- de allí surgen nuestras reticencias y/o críticas al discurso liberal de los derechos humanos, pues no nos interesa la reivindicación del "ser" como entidad aislada sino como una parte vital del "nosotros".

Para el racionalismo liberal, el sujeto de derechos es un ser abstracto o genérico que se supone igual a todos los demás humanos, esta ficción encubre que los atributos adjudicados a esa abstracción son el resultado de la generalización de valores o rasgos de los grupos hegemónicos, así como la preeminencia de una igualdad jurídica supuestamente imparcial ante las particularidades económicas, culturales, étnicas, política o raciales.

Considerar a los individuos como entidades abstractas, y pretender que la aspiración kantiana de la "ley general de libertad" sea una realidad fáctica, invisibiliza que todos los seres humanos estamos atravesados y dependemos de contextos sociales e históricos, siendo esto importante para los pueblos indígenas ya que determina en gran medida nuestra existencia actual y futura.

La concepción liberal del sujeto de derecho abstracto acarrea un problema para los pueblos indígenas o para cualquier grupo humano que reivindique colectivamente diferencias culturales o particularidades que son divergencias de lo considerado mayoritario o "normal". Sin embargo, esto no significa que estemos en contra de que individualidades también reclamen protección, a propósito de la exaltación de ciertas tradiciones y valores aceptados por los actores de poder dentro de grupos considerados minorías, tal es el caso de la infancia, las mujeres e incluso la diversidad sexual en los pueblos indígenas.

Frente a esta discusión, los pueblos indígenas abogan por la construcción de una nueva cultura de Derecho basada en el pluralismo jurídico, que reconoce a los sujetos colectivos. Si bien no es la intención de este trabajo entrar en la discusión sobre la interpretación de los derechos colectivos y su importancia para los pueblos indígenas, nos basta con puntualizar que éstos no son concebidos por la tradición liberal como parte del sistema internacional de los derechos humanos ya que se comprenden como derechos individuales de ejercicio colectivo.

Esta situación choca con la naturaleza colectiva de los pueblos e identidades étnicas y a la vez nos hace sujetos que desafían las teorías liberales convencionales, cuya idea base es que la protección de un grupo –como entidad cultural y legal diferenciada- no es necesaria mientras se garanticen derechos a los individuos. A propósito, Mattias Ahrén (2010), presidente del consejo Sami, aclara que la teoría liberal ignora por completo las estructuras sociales colectivistas de los pueblos indígenas, un sistema así no es funcional para la protección integral, por ejemplo, ante los proyectos etnocidas y de asimilación cultural que devienen del colonialismo.

Afirma Ahrén que en la visión liberal no existe el derecho a un tratamiento diferenciado, aunque se pertenezca a una alteridad étnica. Para ejemplificar esta idea, indica que la totalidad de las personas en un país tienen el derecho a hablar la lengua nacional, pero cuando no hay un marco normativo favorable para las diferencias culturales, una persona no podría reivindicar hablar su lengua materna si no es la hegemónica.

Entonces, ¿servirán realmente los derechos humanos como una herramienta para la resistencia lingüística de los pueblos indígenas?

Compartimos la postura de Upendra Baxi (2002), los derechos humanos tienen un potencial desestabilizador de concentraciones de poder que producen injusticias y reconocen –a nivel declarativo inicialmente- el sufrimiento de sujetos que han estado históricamente vulnerados por sistemas opresivos cimentados en la discriminación racial, étnica, cultural y/o lingüística. Así es que pueden convertirse y utilizarse como una “práctica insurrecta” como lo define Baxi en la medida en que los sujetos se apropian del discurso y lo instrumentalizan como espacio de transformación política.

Es por ello que, como resultado de una serie de esfuerzos de los pueblos indígenas y aliados del movimiento, se logró generar una evolución –por lo menos en el plano de lo formal- del Derecho internacional hasta considerar que tenemos el derecho de seguir (re)produciendo nuestra vida cultural y espiritual en paralelo a la sociedad hegemónica. Esto se traduce en una serie de estándares para la protección de los pueblos indígenas en el sistema de derechos humanos, constituyéndose los derechos culturales en un pilar fundamental de las reivindicaciones.

Partiendo de que los pueblos indígenas son protagonistas del reconocimiento de los derechos colectivos y su poder para subvertir el discurso liberal imperante, los derechos lingüísticos son parte integral del desmantelamiento del accionar de los poderes imperiales. Veamos pues en qué medida coadyuvan a dicha causa la consecución de tales garantías.

3. Derechos lingüísticos: ¿herramientas para la resistencia?

Aunque en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) no se indica el derecho específico al uso del idioma, sí se establece la prohibición de la discriminación por razones lingüísticas (artículo 2). En la misma tónica encontramos que la *Declaración de la Organización de Estados Americanos sobre los Derechos y Deberes del Hombre* (1948), el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de Naciones Unidas* (1966), en sus principios de no discriminación, determinan que las lenguas no pueden ser razones para limitar derechos a los individuos.

Encontramos especificado el derecho al idioma como parte de los artículos que salvaguardan la no discriminación en la *Convención Americana sobre los Derechos Humanos* (1969) y el Protocolo Adicional de la *Convención Americana sobre los Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1978), aunque este último no haga ningún tipo de alusión a la particular situación lingüística de los pueblos amerindios.

Tanto la *Declaración de las Naciones Unidas de las Personas pertenecientes a Minorías* (1992), como el *Convenio 169* de la Organización Internacional del Trabajo (1989), incluyen acciones positivas en sus artículos. Eso significa que no solo se protege de la no discriminación sino que los Estados deben garantizar condiciones legislativas, institucionales y de otros tipos, para el ejercicio efectivo de esos derechos.

La *Declaración de los Derechos Lingüísticos* (1996) al ser un instrumento que surge del trabajo conjunto entre la sociedad civil, la academia y la Unesco, pareciera que está construida desde el lenguaje matizado y poco contundente que caracteriza a muchos estándares de protección de los derechos humanos. Empero, se expresa específicamente sobre las tendencias homogeneizadoras de los estados nacionales, la hegemonía lingüística de los poderes imperiales y las consecuencias del poder colonial, considerándose en sus palabras preliminares que:

“La invasión, la colonización y la ocupación, así como otros casos de subordinación política, económica o social, implican a menudo la imposición directa de una lengua ajena o la distorsión de la percepción del valor de las lenguas y la aparición de actitudes lingüísticas jerarquizantes que afectan a la lealtad lingüística de los hablantes; y considerando que, por estos motivos, incluso las lenguas de algunos pueblos que han accedido a la soberanía están inmersas en un proceso de substitución lingüística por una política que favorece la lengua de las antiguas colonias o de los antiguos poderes imperiales” (Versión digital)

Ya que no hay nada más aterrador para los nacionalismos que la heterogeneidad cultural y lingüística, la *Declaración* además hace eco de “*la secular tendencia unificadora de la mayoría de estados a reducir la diversidad y a favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y al pluralismo lingüístico*” (Preámbulo), lo que significa una denuncia de los programas monoétnicos y monolingües que son la base de los nacionalismos radicales, cuyas políticas vernáculas fomentan la discriminación xenófoba y de los grupos que reivindican diferencias culturales.

También es posible interpretar que en la *Declaración* se hace alusión a la imposición lingüística como una forma de discriminación, que distinguimos ha jugado un papel importantísimo en procesos de persecución, un crimen contra la humanidad establecido por el derecho internacional que genera acciones inhumanas y atenta contra la dignidad de las personas –como individuos o parte de un colectivo- en base a sus preferencias religiosas, etnicidad, sexualidad u opinión política.

La persecución es una forma de violencia estatal que históricamente ha convertido a los idiomas de los grupos declarados enemigos en targets (objetivos) de guerra. Son entonces los estándares internacionales importantes no solo en la exigencia de protección y justicia, sino también porque “*dejan al descubierto la diferencia epistemológica colonial y la estructura del conocimiento creada y reproducida en cada creación del sistema-mundo moderno/colonial*” (Mignolo, 2003: 373).

Los pueblos indígenas tuvieron que esperar hasta la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos indígenas* (2007) para ver el derecho al idioma contemplando aspectos más específicos que los abordados por el *Convenio 169* (1994) y el *Convenio 107* (1957). Esta Declaración indica bajo el mismo espíritu de los convenios mencionados que:

1. *Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.*

No obstante, establece la necesidad de que los Estados adopten medidas políticas y prácticas, así como condiciones institucionales, para el ejercicio de este derecho:

2. *Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.*

Vemos entonces dos categorías de derechos lingüísticos, unos orientados a garantizar la no discriminación de los individuos y otros relacionados con la promoción y creación de medidas positivas que aseguran un fortalecimiento lingüístico frente a los idiomas hegemónicos.

En el artículo de la *Declaración* sobre la educación y los medios de comunicación, el derecho al idioma juega un papel fundamental:

1. *Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.*
2. *Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.*
3. *Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.*

Los derechos lingüísticos son ejercidos individualmente en la medida que los sujetos reivindican el poder comunicarse en su lengua materna sin que por ello sean discriminados, y en el plano colectivo como defensa de la diferencia lingüística que les caracteriza como grupo.

Lamentablemente, la *Declaración* no es un instrumento vinculante, sino que forma parte de acuerdos conocidos como *softlaw* que si bien se enmarcan en estándares de derechos humanos convenidos por la comunidad internacional, su incumplimiento no genera responsabilidad jurídica estatal. Aunque no exista la obligación jurídica, estos acuerdos generan una responsabilidad ética y política sirviendo a quienes exigen justicia y reparación como instrumentos para ejercer presión en el sistema internacional de derechos humanos. Son pues herramientas desestabilizadoras del status quo y tienen un potencial, siguiendo el pensamiento de Baxi, de servir para los movimientos de resistencia frente a la mutación del pensamiento moderno y sus nuevas formas de opresión ante las que se necesita la construcción de nuevos derechos.

4. Conclusiones: derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, sus alcances y desafíos

Lo dejó bien en claro Rodolfo Stavenhagen (2013): luego de la euforia de la *Declaración*, la batalla por los derechos indígenas -que no deja de librarse en Naciones Unidas- continúa. A pesar de la multiplicidad de garantías promulgadas,

las agendas estatales asimilacionistas siguen su curso, ahora matizadas y reacomodadas ante la presión moral que implican los estándares de protección a los pueblos indígenas. Se aúna a esto la agresiva avanzada del extractivismo y la carrera desenfrenada de la expansión capitalista que amenazan la vida física no solo de nuestros pueblos, sino de todos los seres que habitan la tierra.

Ante este panorama, parece casi un lujo hablar de los derechos lingüísticos cuando a diario atestiguamos el asesinato de defensores y defensoras indígenas en la protección de los territorios y los dones de la naturaleza. El escenario nada alentador nos hace pensar que la agenda indianista debe concentrar casi todos sus esfuerzos en salvar los últimos reductos donde la tierra respira en libertad y en los que fungimos como guardianes.

Pero la resistencia trasciende el tema territorial. Mantenernos firmes en la defensa de nuestros idiomas también permite dismantelar y subvertir las relaciones de dominación propias del colonialismo y la colonización de la memoria (Mignolo, 1993). Siendo los derechos lingüísticos, como ya indicamos, herramientas útiles en procesos, por ejemplo, de litigio ante las manifestaciones del asimilacionismo estatal de intenciones etnocidas -por acción u omisión- que se expresan más allá del desplazamiento territorial. Los derechos implican una barrera, así sea declarativa, para un grupo hegemónico que trata de acabar *“con la posibilidad de transmitir la lengua de una generación a otra mediante la imposición de su propia lengua bajo la apariencia de una lengua común”* (Macedo et al, 2005: 40) exterminando también la secuencia cultural y propiciando el desarraigo de las raíces culturales. (Ibídem, 2005)

Es imposible negar que la penetración de las culturas y lenguas hegemónicas en los espacios sociales tradicionales de los pueblos indígenas contribuye al desplazamiento sistemático de estas comunidades lingüísticas hacia la(s) lengua(s) oficial(es), por lo que generalmente, y por acción de los cambios generacionales, terminan suplantando a las lenguas nativas. De esta manera, los integrantes de las comunidades lingüísticas indígenas, conscientes de la importancia de manejar el lenguaje oficial, muchas veces decantan por negarse a seguir reproduciendo los idiomas nativos en base a una supuesta inutilidad para la vida práctica de las siguientes generaciones y sus relaciones con el mundo no indígena. La necesidad de crear interlocutores válidos y eficientes con el sistema mundo y la aldea global impulsa al menoscabo funcional y estructural de las lenguas indígenas, eso implica que ante este estancamiento se opte por introducir cada vez más vocabulario exógeno y elementos que terminan por convertir al idioma en una lengua minoritaria regresiva.

La educación formal, aunque es parte de los espacios que han tributado con eficacia al asimilacionismo de los estados nacionales, representa para muchos indígenas una oportunidad de desarrollar potencialidades propias y comunitarias,

perdiéndose de vista que lo que parece una decisión personal de aceptar la imposición de una política educativa homogeneizante es en realidad el resultado de una estrategia estatal de desaparición de la diversidad cultural.

Además del asimilacionismo, otro de los escollos contra los que se estrella el ejercicio de los derechos lingüísticos es la idea de que éstos forman parte del patrimonio cultural de las naciones. La fagocitación de las lenguas indígenas en el discurso, generalmente progresista, de algunos Estados nacionales ha provocado que se les folklorice y patrimonialice, en vez de fungir como un aporte clave para la construcción de sistemas políticos plurales, que incluso trasciendan la ya gastada cultura democrática.

Frente a la perspectiva de las lenguas indígenas como parte del patrimonio cultural de las naciones encontramos que los gobiernos pueden usar “conquistas” como la declaración de patrimonio inmaterial como parte de una fachada pro-indígena, a pesar de que la realidad indique lo contrario. Tal es el caso del idioma Mapoyo, propuesto por el gobierno venezolano y declarado el 2013 patrimonio inmaterial por la Unesco. Paradójicamente la propuesta y declaración se realizó en el marco de la aprobación del Decreto N° 2.248 que legaliza la extracción minera en la Amazonía venezolana y que pone en riesgo la vida de indígenas y los ecosistemas que allí hacen vida. El Mapoyo, a pesar del escaso número de hablantes podría sobrevivir a la extinción, fue usado estratégicamente para el encubrimiento de problemas más complejos relacionados con los megaproyectos extractivistas decretados en ese territorio.

En este orden de ideas, creemos que las lenguas no son solo celebrables en su día internacional o legados culturales más útiles a la arqueología que a nuestra vida práctica, son elementos políticos de los que nos asimos cuando nos reivindicamos colectivamente, útiles cuando damos la batalla instrumentalizando el discurso y herramientas de los derechos humanos contra el colonialismo. Las lenguas nos entrelazan en un pasado, presente y futuro compartido que es necesario defender de la misión civilizatoria de occidente incluso en sus propios dominios.

Este es el horizonte ante el que vale esgrimir la caja de herramientas de los derechos humanos para el reconocimiento de la taxativa necesidad de crear políticas interculturales que traten de resolver los desequilibrios lingüísticos. La política idiomática que los derechos protegen parte de hacernos conscientes globalmente de la diversidad étnica, cultural y lingüística que nos conforma, con fines de transitar hacia una convivencia justa que reconoce el valor de las diferencias y sus aportes al buen vivir de todas y todos.

Los alcances de poseer una herramienta como los derechos lingüísticos dependen de la apropiación y uso estratégico que realicen los pueblos indígenas

del discurso de los derechos humanos, que, como ya vislumbramos, adolecen de profundas falencias, pero, a la vez, contienen un potencial subversivo útil. Que sirvan entonces para alimentar la rebeldía de los pueblos en resistencia.

Referencias

AHRÉN, M, (2010) "Introducción a las disposiciones sobre tierras, territorios y recursos naturales de la Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas" en Charters. C y Stavenhagen R. (2010) *El desafío de la declaración. Historia y futuro de la declaración de la ONU sobre Pueblos Indígenas*. Copenhague: IWGIA.

BAXI, U, (2002) *The future of human rights*. Oxford: Oxford University Press.

CHIODI, F. y LONCÓN, E, (1995) *Por una nueva política del lenguaje: temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudugun*. Santiago de Chile: Pehuén Editores y Ediciones de la Universidad de la Frontera.

DUSSEL, E, (1994). 1492. *El Encubrimiento del Otro*. La Paz: Plural Editores.

MACEDO, D, DENDRINOS, B y GOUNARI P, (2005) *Lengua, ideología y poder: La hegemonía del inglés*. Barcelona: Gráo.

MIGNOLO, W, (2003) *Historias locales / diseños globales: Colonialidad, conocimiento subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

_____. (1993) "La colonización del lenguaje y la memoria: complicidades de la letra, el libro y la historia" en Zavala, I.M (Coord) *Discursos sobre la "Invencción" de América*. Ámsterdam: RodopiPublishers.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, (1996) *Declaración de los Derechos Lingüísticos*. Versión digital.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, (2007) *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos indígenas*. Versión digital.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, (1989) *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. Versión digital.

STAVENHAGEN, R, (2013) "Pueblos indígenas: retos después de la batalla" en Gómez, F y Berraondo, M. *Los derechos indígenas tras la Declaración: El desafío de la implementación*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

VIOLI, P, (1991) *El infinito singular*. Madrid: Cátedra.

PROBLEMAS INTERGENERACIONES EN LA CONTINUIDAD DEL QUECHUA

INTERGENERATION PROBLEMS IN THE CONTINUITY OF QUECHUA

QICHWA SIMI RIMAKUNALLANPAQ ÑAWPA WIÑAYMANTA QIPA WIÑAYMANTA SASACHAKUYKUNA⁽¹⁾

Jesús Orccottoma Cárdenas⁽²⁾

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Resumen: El problema central de reflexión es la discontinuidad de la transmisión del idioma quechua entre dos generaciones (padres/hijos). La pregunta desde la cual se parte es la siguiente: ¿por qué quienes saben quechua no enseñan a sus hijos este idioma? Hay una secuencia lógica del derrotero seguido: referencias históricas y las oportunidades perdidas, datos cuantitativos para ver su evolución, una introspección personal y la elaboración de las conclusiones.

Palabras Clave: Panandina, lengua franca, quechua hablante, identidad étnica, racismo, herencia colonial.

Abstract: The main topic of reflexion is the loss of transmission of Quechua between two generations (parents/children). The question the article starts with is: Why do native Quechua speakers doesn't teach their children its language? There is a logical sequence in the path that follows: historic references and lost opportunities, quantitative data to see the evolution of Quechua, a personal perspective and finally the elaboration of conclusions.

Key Words: Andes, lingua franca, Quechua speaker, ethnic identity, racism, colonial heritage.

(1) Traducción: Martín Castillo Collado. Lengua Quechua / Cusco Collao

(2) Licenciado en Sociología en la UNMSM; estudios de Maestría en Sociología en la PUCP; y en Historia Andina en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/FLACSO. Forma parte del staff de consultores de: MISEREOR, PPM y SASE CONSULTORES. Email: orcottoma@gmail.com

Pisiyasqa yuyay: Kay qillqaqa yuyaychakun imaynan qichwa simi mana qatitilla taytakunamanta wawakunaman chayasqanmanta. Kay tapuywanmi qallarikun: Imaraykupitaq qichwata yachachkaspanku mana wawankuman yachachinkuchu. Chaykunamantan imaymanata qawachiwanchik, “chay rurananchikkuna mana rurasqanchikmanta”, chanin yupaykunamantapas rikuchiwanchik, imaynas qichwa kawsay karqa chayta, imaynataq sapakamapas chaykunapi churapakunamantapas.

Yuyaychakuq simikuna: Qichwa, kikinichik kay, mana allin qawanakuy, saqiwachikkuna.

1. Los puntos de partida y las huellas del pasado

La mayoría de los estudios sociales, especialmente de corte histórico, afirman que la cultura andina careció de una escritura alfabética, es decir, fue una cultura ágrafa. De esta afirmación se desprende una gran tarea para los científicos sociales, cumplir con el reto de encontrar la otra parte de la historia andina, aquella que se encuentra invisible, la que no está escrita. Hay un sinnúmero de ejemplos, que dan cuenta de esta situación. Los primeros cronistas en la época de la conquista utilizaron como fuente principal la oralidad quechua, luego la escritura en castellano: al final las crónicas (*medias verdades*), fueron documentos oficiales que se utilizaron para el ejercicio de la dominación colonial, desde el comienzo hasta el final, como en el caso de Sarmiento de Gamboa: *“como ya se señaló, Sarmiento escribió su historia específicamente para Francisco de Toledo con la finalidad de informarle de las costumbres, leyes e historias de los incas. Su Historia de los Incas fue una de las principales fuentes de información empleadas por Toledo en la reorganización y reubicación de las poblaciones andinas... Por lo tanto, Sarmiento cumplió el rol de vocero del Virrey, quien fue responsable de la reorganización y, más específicamente, de una nueva concretización (‘reconcretización’, en el caso de Pacariqtambo) hispano-inspirada de los pueblos y lugares andinos del temprano periodo colonial”* (Urton, 2019. p. 16). Los aportes de los cronistas como Garcilaso de la Vega y de Guamán Poma, son notables en ese sentido, porque ellos utilizaron también fuentes orales quechuas, pero van más allá de los cronistas soldados o sacerdotes de la época de la conquista.

Por otro lado, se afirma que fue el idioma de los incas una lengua que se extendió desde el norte de Argentina hasta el sur de Colombia, abarcando los actuales territorios de Ecuador, Perú y Bolivia. En otras palabras, fue una lengua panandina que abarcó a otros países, y por otro lado, fue la lengua oficial en la época incaica pero no se originó con los incas ni exclusivamente en el espacio geográfico de su dominio: *“En esta perspectiva sugería Torero que la costa central podía haber utilizado un protoquechua como idioma de relación con las regiones más altas. Mientras la costa sur utilizaba con el mismo carácter el protoaru y la costa norte el protoculle como lengua de relación. Allí en la costa norte habría un mayor desarrollo de las técnicas de navegación a larga distancia”* (Macera, 2008. p.6). Según el estudio de Torero, como bien señala Macera (Op. Cit), el espacio de su origen básicamente estaba en la costa, en un conjunto de lenguas que pertenecieron a una familia lingüística⁽³⁾.

(3) *“En los momentos de la invasión europea, la situación lingüística era bastante más compleja que en la actualidad. Se hablaba numerosas lenguas hoy desaparecidas. Si bien el quechua, el aimara, el puquina y el mochica, desempeñaban un papel articulador que hizo que los españoles las denominaran lenguas generales, paralelamente, coexistían otras lenguas como el culli, el quignam, el uru, el aru central y muchas otras hoy extinguidas, en proceso de extinción, o muy contraídas con respecto a sus territorios ancestrales”* (Torero, 1974. p.240).

Otro gran momento histórico que se suscitó con el idioma quechua fue la gran rebelión de Tupac Amaru en el periodo final del siglo XVIII. Si utilizamos la ley contrafactual la situación habría cambiado radicalmente. De haber triunfado: *“el Cusco sería la capital del Perú, la sierra predominaría sobre la costa, los gobernantes descenderían de la aristocracia indígena colonial, el indio y su cultura no habrían sido menospreciados...”* (Flores Galindo, 2008. p. 108). Perdimos esa oportunidad histórica y el idioma quechua quedó proscrito, legal y socialmente; junto a todos los signos de la cultura andina, porque eran una amenaza para la vigencia del dominio colonial.

Finalmente, desde la lingüística se han dado los aportes más significativos. Particularmente, Alfredo Torero hace innovaciones y sugerencias desde una perspectiva histórica, señalando dos derroteros históricos: i) atribuye que el origen de una variante de este idioma fue en Chinchaysuyo (en la región de la costa), cerca de lo que fue el templo de Pachacamac; y ii) y que en los siglos IV y V y VI, los mercaderes venidos de otras zonas y regiones a dar culto a Pachacamac se encargaron de difundirlo a otras latitudes, surgiendo de esa manera las variantes de ese idioma en diferentes regiones del país: *“El papel que Chíncha cumplía en la canalización de este comercio era virtualmente irremplazable por su posición geográfica; de allí que su lengua, el quechua chinchay (IIB—C), se extendiera por el mundo andino como idioma de relación desde los primeros siglos del milenio actual. Puede postularse, entonces, que, aparte de su área de pleno dominio en la costa peruana central y sur y la serranía contigua a ésta, el quechua Chínchay empezó a penetrar en regiones muy distantes como lengua de relación adoptada por los señores y los mercaderes interesados en el comercio interregional andino y respaldada por el poder económico de Chíncha y el ascendiente religioso y político de Pachacámac”* (Torero, 1984. p. 6 y 43).

1.1 Itinerario del quechua en el siglo XX

De acuerdo a diversos estudios, se puede identificar hasta tres momentos cruciales en el siglo XX que dan cuenta del derrotero histórico del idioma quechua: Desde el inicio del siglo XX, hasta las primeras dos décadas, hasta 1924 con el gobierno de Leguía, el quechua era considerada *“una lengua hablada por los indios”*, con muchos signos de menosprecio y de poca valoración. Como fruto e influencia del movimiento indigenista de esa época se recupera su valor histórico, su vigencia y su proyección. De alguna manera, el Estado trató de reivindicar esa condición, declarando el 24 de junio como día del indio y reconociendo a las comunidades indígenas como organizaciones sociales de raigambre histórica, pero manteniendo el racismo y la exclusión social.

El segundo momento de crucial importancia se da en el gobierno de Juan Velasco Alvarado (1968-1975) que reivindica y declara al quechua como idioma oficial⁽⁴⁾, *“encaminado a reorientar y rectificar el intercambio asimétrico entre los*

(4) De acuerdo a la Ley 211256 (27.5.1975)

segmentos hispanohablantes y los segmentos quechua hablantes del Perú. Esto representa un intento de encaminar el quechua como una forma de situar en pie de igualdad la interacción cultural, cívica y política entre el grupo más occidental y más urbano, de una parte, y el menos occidentalizado y más rural, de la otra” (Escobar, 1976. p.11). En este periodo se organizaron eventos regionales, se da la reforma educativa dando prioridad para su difusión escolar, se discute y se reflexiona sobre la educación bilingüe, el local del *Diario El Comercio* se expropia y se entrega a la CNA (Confederación Nacional Agraria), organización agraria creada por la reforma agraria, entre otras acciones. No está demás mencionar que con este gobierno empieza la desaparición de la oligarquía peruana y el proceso de inclusión social de los campesinos. Desde esa fecha, la historia rural del país cambia inexorablemente.

El tercer momento se da a nivel de las políticas educativas del país (Pozzi-Escot, 1991), en la década del 80 del siglo pasado (la Educación Bilingüe Intercultural (1980). Como antecedente se tiene el *Sistema de Educación Bilingüe en la Selva* (1952)⁽⁵⁾, caracterizada por una educación dual (urbana/rural) que duró hasta la década del 70. En esa década se comienza a cuestionar esa forma de enseñanza; y se produce la primera Política Nacional de Educación Bilingüe (1972). En esa norma educativa, la discusión de fondo giró en torno al *mantenimiento y la transición* hacia las lenguas originarias. Recién en la reunión de Pátzcuaro (1980) se tiene una nueva denominación: *educación bilingüe intercultural*. En uno de los aspectos de la EBI establece un principio revolucionario: “*De un lado, prescribe la educación bilingüe para todos los del habla vernácula; de otro, la educación intercultural, para todos los peruanos*” (Pozzi-Escot, 1991, p.143). Hoy en día contamos con una Política de Educación Intercultural Bilingüe (2015) que tiene como objetivo garantizar una oferta educativa que permita el logro de aprendizajes pertinentes y de calidad a los estudiantes de los pueblos originarios.

2. El idioma quechua y los datos censales⁽⁶⁾

Nuestro interés en esta parte es mostrar tres datos censales comparativamente (1993, 2007 y 2017), en los cuales se pueda percibir la evolución cuantitativa de personas quechua hablantes y la autoidentificación étnica entre un periodo censal a otro.

Según las fuentes oficiales (2017), el Perú tenía 3`799,780 hablantes que tienen al quechua como primera lengua (13.06%). En el censo anterior (2007) se tenía 3`360, 331 personas, lo que representaba el 13.02% en cifras relativas, respecto a la población total nacional.

(5) Colaboración del gobierno peruano con el Instituto Lingüística de Verano que trabajaba en el Perú desde 1945. (Pozzi –Escot. 1991. Pág. 21).

(6) Para esto tomamos en cuenta los aportes valiosos de Luis Andrade Ciudad ORCID: PUCP, Lima, Perú. Contacto: lfandrad@pucp.edu.pe

Como se podrá notar, de un censo a otro, se observa un crecimiento intercensal en cifras absolutas (el total de hablantes) y bastante leve en cifras relativas (la proporción de hablantes). No es un crecimiento notable, pero es un crecimiento y no un descenso. Este hecho es muy importante en términos relativos, porque pone en tela de juicio *“los discursos hegemónicos que avizoran el irrefrenable proceso de debilitamiento y extinción de la lengua originaria”*⁽⁷⁾. Es allí la importancia y la refutación que hace Rodrigo Montoya a Richard Webb:

“Para unos, el quechua se pierde, es real; y para otros, el quechua se gana, se recupera, y hay una alegría enorme ante eso. Los cinco conos de Lima son un laboratorio del quechua, los sábados y domingos de todos los meses. Hay que ser ciego para no ver eso; pero eso no pasa por la televisión, ni las columnas de los periódicos. Entonces, pareciera que no ocurre. Hay una realidad subterránea. Todo lo propio, autóctono del país fue sometido, oculto. Ahora todo eso está haciéndose visible. Se hacen ofrendas a los Apus en todas partes... con la rabia de la Iglesia Católica que no sabe cómo contradecir eso, porque no tiene cómo. Le encantaría mandarlo de vuelta a las cavernas, pero no es posible. Entonces, hay una vitalidad, un florecimiento que no niega la vieja historia colonial de lo que se hace para que las lenguas se pierdan. Y es ahí cuando aparece el fenómeno de la vergüenza. Porque hay gente que tiene vergüenza de ser peruana. Que le gustaría haber nacido en Grecia o en Miami, o en Europa. No estoy hablando de andinos ni serranos, estoy hablando de peruanos. Hay andinos y serranos (como cualquier otro peruano) que no se quieren porque les han enseñado a despreciar a los abuelos, los apellidos, los rasgos indígenas, y por lo tanto sufren. El Perú es un país dramático. Son fragmentos de lo que fue una gran civilización, una gran historia, que está ahí, en pequeños pedazos. Y de lo que se trata es de unir fragmentos para reconstituir algo que pueda llamarse una especie de honor o dignidad peruana. Entonces, eso que este señor lamenta, lo que le pasa a una familia quechua hablante, es la historia del país, es la herencia de Pizarro, y es la herencia de los grandes capitalistas y las grandes empresas multinacionales. Esta es la lógica del capital, de El Comercio y del mundo de Richard Webb”⁽⁸⁾.

La pregunta que queda es ¿cómo entender este ligero crecimiento o en el peor de los casos, mantenimiento de la proporción de quechua hablantes en el Perú?

(7) Ob. Cit. *“¿Tiene futuro el quechua?”*: las opiniones de Richard Webb: *“El quechua es una lengua en peligro de extinción. En un lapso históricamente corto ha pasado de ser la lengua mayoritaria del país a ser el idioma de una pequeña minoría. En 1940, dos de cada tres peruanos lo hablaban. Hoy, apenas quince por ciento de la población dice haberlo aprendido en su niñez, y con seguridad muchos de ellos han dejado de practicarlo de adultos”*. Sobre la extinción del quechua no tiene argumentos sólidos ni conocimientos suficientes sobre el derrotero histórico de este idioma. Al respecto la refutación de Rodrigo Montoya es más que contundente.

(8) Opiniones y refutación de Rodrigo Montoya a R. Webb. <https://redaccion.lamula.pe/2014/02/23/richard-webb-no-sabe-nada-de-la-lengua-quechua/albertoniquen/>

Podemos ensayar algunos argumentos que explican esos datos oficiales: por un lado, como efecto de las políticas dictadas desde el Estado y las acciones desarrolladas desde la sociedad civil en los últimos años para la vigencia y revaloración de las lenguas originarias; y como efecto de las preguntas formuladas y aplicadas durante el censo sobre las lenguas originarias, “*particularmente para el quechua y el aimara, la introducción de la pregunta sobre autoidentificación étnica en el último ejercicio censal*”(Andrade, 2019).

En el primer caso, se puede mencionar las acciones llevadas desde el Ministerio de Cultura y, en particular, desde la Dirección de Lenguas Indígenas (DLI 22013); con la aprobación y aplicación de la Ley de Educación Intercultural Bilingüe. Añadimos las acciones hechas por la Defensoría del Pueblo (visibilización de las lenguas originarias); y las políticas lingüísticas regionales como, por ejemplo, la iniciativa «Quechua para todos» en la región Apurímac. Para el segundo caso, posiblemente la influencia que debió haber tenido la introducción de la nueva pregunta sobre autoidentificación étnica en las respuestas sobre autoidentificación lingüística (con la categoría «quechua»).

Cuadro N° 1. Autoidentificación como quechua y autoidentificación lingüística

Autoidentificación étnica quechua		Autoidentificación lingüística quechua	
Total	%	Total	%
5`176,809	22,32	3`799,780	13,6

Fuente: INEI 2017b.

A partir de estos datos oficiales, se puede mencionar: i) que el *quechua* es la segunda categoría étnica más elegida en el Perú después de *mestizo* (13,965, 254 peruanos, que hacen el 60,20% de la población). Eso implica que, hay más personas en el Perú que se autoidentifican como *quechuas* que como *blancos*, *aimaras*, *afroperuanos*, *nativos o indígenas de la Amazonía*; y ii) que la cantidad y proporción de personas que se autoidentifican étnicamente como *quechuas* supera largamente la cantidad y proporción de personas que declaran tener al quechua como lengua materna.

2.1 Departamentos con mayor densidad quechua

En las siguientes líneas se muestra los diez departamentos con mayor densidad quechua en cifras relativas (1993, 2007 y 2017). Se observa la fuerza que aún tiene la lengua quechua, especialmente en los departamentos del sur y del sur central, donde la proporción de quechua hablantes supera el 50% de la población departamental (Apurímac, Huancavelica, Ayacucho y Cusco) y se sostiene a lo largo de cerca de 25 años (en el periodo de los tres censos nacionales). Madre de Dios aparece en los tres censos, y no parece una novedad, porque los procesos

migratorios de otras regiones a esa región se dieron desde décadas anteriores (boom del caucho), por razones laborales y de extracción de productos tropicales.

Cuadro N.º 2: Diez departamentos con mayor densidad quechua hablantes del Perú:

(Censos: 1993, 2007 y 2017)

Regiones	1993	2007	%	2017	%
Apurímac	76.58	Apurímac	70.58	Apurímac	69.69
Ayacucho	70.58	Hvca.	64.03	Huancavelica	64.29
Huancavelica	66.48	Ayacucho	63.05	Ayacucho	62.47
Cusco	63.23	Cusco	51.40	Cusco	54.32
Puno	43.23	Puno	38.01	Puno	42.27
Ancash	35.87	Ancash	31.36	Ancash	30.04
Huánuco	30.78	Huánuco	28.56	Huánuco	27.94
Madre de Dios	24.11	M. de Dios	16.53	Madre de Dios	18.46
Arequipa	17.14	Arequipa	14.78	Arequipa	17.35
Junín	12.58	Moquegua	9.57	Junín	13.12

“Un segundo hecho llamativo, es que en algunos departamentos observamos un leve incremento en la densidad del quechua respecto a 2007 (Huancavelica, Cusco, Puno, Madre de Dios y Arequipa), aunque en otros se observa un leve descenso (Apurímac, Ayacucho, Áncash y Huánuco). El descenso más pronunciado se observa en Ayacucho, entre 1993 y 2007, lo cual probablemente se pueda correlacionar con los efectos del conflicto armado interno (migración compulsiva de la población rural hacia otros departamentos), ya señalado por la Comisión de la Verdad y Reconciliación en su Informe final” (Andrade, 2019).

Al final, crecimiento y descenso, un doble proceso en los departamentos con mayor densidad quechua, y las tendencias irregulares (descenso-crecimiento) que se observan en Junín, Cusco, Puno, Arequipa y Madre de Dios, tomando en cuenta la progresión de la densidad desde 1993.

2.2. Lima y los distritos con mayor cantidad de quechua hablantes

Hace años decíamos que el centralismo limeño también se daba con el proceso demográfico en el país, porque era el blanco de las migraciones. El censo de 2017 también nos muestra la presencia de hablantes del quechua en Lima. Al respecto mucho se ha mencionado el caso de San Juan de Lurigancho y el caso de Lima Norte como muestra de los efectos de la migración en la reconfiguración del contexto urbano y del paisaje lingüístico limeño. En efecto, este distrito sigue

siendo el de mayor cantidad de quechua hablantes en el Perú, pero no es un caso aislado. Si miramos con mayor rigor los datos censales de los Distritos en la parte sur (Villa María, San Juan de Miraflores y Villa el Salvador), juntos hacen un 31.16%, cifra altamente significativa. En todo caso, es más contundente afirmar que los diez distritos con mayor cantidad de quechua hablantes se ubican todos en la ciudad capital. No obstante, en estos distritos la proporción de quechua hablantes se ubica, en promedio, alrededor del 10% de la población total distrital.

Cuadro N.º 3: 10 distritos de Lima con mayor cantidad de quechua hablantes

	Distrito	Región	Total	%
1.	San Juan de Lurigancho	Lima	107,214	10.83
2.	Ate,	Lima	63,885	11.20
3.	Villa María del Triunfo,	Lima	43,806	11.51
4.	Puente de Piedra	Lima	37,972	12.16
5.	San Martín de Porres	Lima	36,571	5.82
6.	San Juan de Miraflores	Lima	36,335	10.64
7.	Villa El Salvador	Lima	33,875	9.01
8.	Comas	Lima	29,261	5.88
9.	Lurigancho	Lima	28,466	12.45
10.	Carabayllo	Lima	27,711	8.77

Fuente: INEI 2017b.

De estas cifras censales mostradas en los cuadros anteriores podemos ensayar algunas reflexiones:

- Los datos cuantitativos presentados sobre el quechua (los recientes datos censales sobre los totales y las proporciones demográficas relativas al quechua en el Perú), demuestran que no es posible ser contundente ni categórico para evaluar “los caminos de una lengua o, como sucede en este caso, de una familia lingüística, porque dichos caminos los construyen los hablantes y sus agrupaciones en medio de la historia” (Andrade. 2010).
- De igual manera, se puede apreciar que hay regiones o zonas en las cuales el quechua se está manteniendo con mucha trascendencia y vitalidad, como por ejemplo en estas dos zonas delimitadas lingüísticamente: i) la zona este de Ancash (para el quechua I o huáihuash); ii) la zona de Yungay (quechua II), donde en los Departamentos de Apurímac, Huancavelica, Ayacucho y Cusco, se mantiene la lengua originaria vigente.
- A partir de los datos oficiales analizados sobre el quechua, existen dudas sobre la continuidad de transmisión de este idioma. Esas opiniones se dividen en dos: i) el discurso pesimista y fatalista que ve sin futuro, incompatibles con la modernidad y el desarrollo del país,

pero se ve fuertemente cuestionado por la tendencia al crecimiento analizada; ii) la ruralización de las lenguas indígenas para el caso del quechua en Apurímac, puede ser desafiada con los resultados sobre la cantidad de hablantes en Lima Metropolitana.

- Reiteramos, Madre de Dios, ubicado en la región amazónica, es un Departamento con mucha historia en cuanto a los procesos migratorios hacia ese lugar; es uno de los diez departamentos con mayor densidad quechua desde el censo de 1993. Este hecho descarta las posiciones esencialistas que atan el quechua solamente a las geografías y entornos andinos y sin tomar en cuenta los procesos migratorios y la existencia de otros quechuas ("quichuas") amazónicos desde siglos atrás.
- Por último, vía los procesos migratorios, se puede observar la continuidad o la reproducción del quechua y del aymara en la Ciudad de Lima, en las últimas décadas del presente siglo.

3. El problema inter generacional en la enseñanza del quechua

En esta parte nos detenemos con mayor rigor en la reflexión y trataremos de abarcar la mayor cantidad de aspectos conectados con el idioma quechua. Para aproximarnos a los factores o razones que existen en forma abierta o implícitamente y que impiden la trasmisión del idioma quechua de una generación a otra, hemos elaborado un cuadro con 23 casos (conversaciones hechas con los migrantes ubicados en distintas regiones del país, y excepcionalmente en el extranjero). Esta forma de aproximarnos no es estrictamente una herramienta metodológica, sino *un sondeo, un acercamiento*, con la finalidad de obtener información de primera fuente que sirva para una reflexión mayor, articulando varios aspectos sociales concomitantes, de coyunturas pasadas y presentes. En su totalidad, son migrantes de primera generación ubicados en Cusco, Arequipa, Lima y otros lugares; algunos son personas que vivieron tres décadas en la ciudad de Cusco. La pregunta que se formuló fue: *¿Por qué quienes saben el idioma quechua no lo enseñan a sus hijos?*. Ver el siguiente cuadro:

Cuadro N°4: ¿Por qué los padres no enseñan quechua a sus hijos?

CASOS	Padres /saben quechua	Residencia	Ocupación	¿Por qué los padres no enseñan a sus hijos?
Caso 1	Si	Lima	Taxista	Trato de enseñar, pero mis hijos no toman interés
Caso 2	No	Lima	Musicóloga	<i>Un idioma desprestigiado durante siglos...los padres no desean que sus hijos lo hablen porque ellos también serán desprestigiados.</i>
Caso 3	No	Cusco	Geógrafa	Van a discriminar a sus hijos. No sirve para nada. Es un <i>idioma de indios, incultos</i>
Caso 4	Si	Cusco	Bióloga	Por flojera, por dejadez.
Caso 5	Si	Cusco	Comercio	Trato de enseñar, pero los hijos no quieren aprender.

Caso 6	Si	Cusco	Contador	Porque creen que <i>el quechua es atraso</i> ; porque no <i>quieren que sufran como ellos</i> ; porque no sirve; otros dicen, para que no vaya mis hijos a zona rural a trabajar. <i>Es idioma de los indios...</i> "
Caso 7	Si	Cusco	Biólogo	"Que siempre se cree que <i>el quechua es una lengua inferior</i> , y al que habla quechua lo hace inferior"
Caso 8	Si	Cusco	Antropólogo	Es muy difícil aprender y hablar. <i>Por vergüenza</i> , que dirán los demás, o sea el problema de <i>complejo de inferioridad</i> Por último, ahora los jóvenes creen que hablar quechua es <i>sinónimo de inferioridad</i>
Caso 9	Si	Cusco	Historiador	Además, creo que es nuestra realidad y forma parte de nuestro problema. Solo piensa: es una lucha entre el día y la noche; entre el que tiene ojos y el que no los tiene; entre el que sabe leer y escribir y el analfabeto; entre la ciudad y el campo; entre la puna y la qheswa; entre los que tienen el apellido español e indígena..."
Caso 10	Si	Cusco	Antropólogo	Siempre el problema es <i>el prestigio asociado al idioma</i> , por eso tampoco las padres lo enseñan a sus hijos".
Caso 11	Si	Lima	Taxista	Yo trato de enseñar a mi hija.
Caso 12	Si	Cusco	Turismo	Depende de los contextos. En zonas rurales, sí. En las ciudades, no: aprender un nuevo idioma va más para poder <i>acceder a una oportunidad laboral o acceder a un título profesional</i> y es por ello que las familias no priorizaban en enseñar la lengua. Discriminación existente: como en Lima aún existe una discriminación a la persona que habla este idioma sobre todo en las clases sociales C y D.
Caso 13	Si	Cusco	Enfermera	Mi mama por el trabajo no pudo enseñarnos. Yo me acuerdo que en casa hablaban en quechua y nosotras pedíamos en castellano. Mi hermana mayor aprendió a hablar el quechua porque se fue a vivir con mi abuelita al pueblo por un tiempo.
Caso 14	Si	Lima	Fotografía	Por discriminación a nivel familiar.
Caso 15	Si	Brasil	Médica	No les enseñan por vergüenza. El idioma quechua culturalmente está relacionado a la pobreza, es un estigma ser pobre.
Caso 16	Si	Lima	Antropólogo	No logra superar los traumas del conflicto indio misti. El racismo aún está presente en las relaciones sociales y humanas. Aún hay un racismo soterrado.
Caso 17	Si	Lima	Enfermera	"porque el quechua dejó de ser nuestro idioma principal, hablamos castellano. Vivimos en entornos donde se habla en castellano.
Caso 18	Si	Arequipa	PNP	Por vergüenza. Pero cuando comenzó a valorarlo y darle su ponderación no tenía paciencia para enseñarnos. Una lástima por eso.
Caso 19	Si	Lima	Educadora	Por racismo y discriminación.
Caso 20	Si	Cusco	Profesor universitario	Enseñé a mis tres hijos. En los otros casos: por vergüenza, por esconder sus raíces, porque no sirve para trabajar, por migración a tierna edad.
Caso 21	Si	Lima	Profesora Universitaria	-Tal vez porque el uso social no está garantizado, -Dominio poco fluido del quechua (padres). Se avergüenzan de cometer errores en pronunciar. -Hay la idea que si se aprende una lengua originaria y se la usa cotidianamente uno se vuelve motoso, incompetente en la expresión del castellano. -Los jóvenes y niños tienden a burlarse de los padres cuando hablan en quechua, los tachan de poco modernos.

Caso 22	Si	Lima	Actor teatral	-Como militantes de izquierda nos hemos colonizado y hemos hipotecado aspectos ideológicos, políticos, culturales y religiosos. -Una consecuencia ha sido el olvido de los espacios familiares. -En nosotros habita un desprecio por el idioma, pero no se habla. -Hay una autocensura, problema de autoestima y de discriminación.
Caso 23		Lima	psicóloga	Por vergüenza

Fuente: Elaboración propia. 28.2.2020.

Del cuadro anterior extraemos aspectos explicativos que influyeron en la no enseñanza de este idioma de padres a hijos/as:

En primer lugar, los resultados no son novedosos en la mayoría de los casos, pero sí sorprendentes en algunos de ellos. De ese *universo* total (23), apenas en un caso se nota con claridad, una convicción y una identidad definida con la cultura andina, cristalizada en la enseñanza del idioma quechua de padres a hijos. En los siguientes dos casos (migrantes recientes a Lima), procuran o intentan realizar la enseñanza a sus hijos.

En segundo lugar, en lo que atañe al idioma quechua, subrayamos que no es solamente un problema coyuntural ni circunstancial, es un problema de largo aliento. Desde una visión retrospectiva, forma parte de un problema mayor de la nación peruana: heredamos desde la época colonial distancias culturales, estereotipos sociales y exclusiones permanentes. En realidad, se constituye como un problema abarcativo e integral de la realidad peruana. Como bien lo menciona una entrevistada, el idioma quechua *ha sido tan desprestigiado durante siglos, que los padres no desean que sus hijos hablen quechua, porque piensan que ellos también serán desprestigiados*⁽⁹⁾. Otra entrevista realizada, resume esa situación señalada y apunta con mayor amplitud a esa noción abarcativa: *es como la lucha entre el día y la noche; entre el que tiene ojos y el que no tiene; el que sabe leer y escribir y un analfabeto; entre la ciudad y el campo; entre la puna y la qheswa; entre los que tienen el apellido español e indígena...*⁽¹⁰⁾.

En tercer lugar, en ese itinerario a largo plazo, la distorsión de su proceso de continuidad y vigencia se evidencia también con la instalación de las escuelas rurales en el país, desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad: El lenguaje familiar contrasta con el que la escuela propone: otra lengua, diferente, totalmente excluyente:

“De acá se deriva que, para colocar a los estudiantes en idénticas oportunidades frente a la sociedad, la escuela debe trabajar en los años primeros procurando compensar tan acusado desnivel. No es tarea fácil, y no alcanza a disimular (ni a vencer) la dificultad el énfasis de los

(9) Entrevista a Flor Canelo. Cuaderno de campo.

(10) Una conversación alentadora con el Dr. Donato Amado.

partidarios de la innovación. Es que el atropello y la exaltación no son armas convincentes. No es tarea fácil porque el ambiente familiar no se modificará con el mismo ritmo con que ha de trabajar la escuela. Y si esto es cierto en países desarrollados como Inglaterra, lo es, en grados más elocuentes, en los países que viven en pleno desarrollo” (Escobar, 1976-b).

En cuarto lugar, otro aspecto concomitante al idioma quechua, desde la sociedad civil, desde la visión del Estado (oligárquico, moderno e incluyente), desde las instituciones privadas, desde los servidores públicos en todas los niveles e instancias, es que las comunidades campesinas son consideradas como instituciones de menor rango, de poco prestigio y sin ninguna posibilidad de acceder a las entidades financieras, por eso fácilmente se las etiqueta como “sujetos sin crédito”. Con el avance del proceso de modernización han sido obligadas a refugiarse y actuar a la defensiva, a contracorriente de ese proceso.

En quinto lugar, las instituciones educativas se engarzaron por encima de esas instituciones de largo aliento histórico, que dieron los cimientos de una identidad nacional, con el objetivo de incluirlas canteras de la civilización y con pretexto de su asimilación a la modernidad. En consecuencia, la educación implementada hasta la década de los 80, no fue para que se quedaran en sus lugares de origen, sino para sacarlas de allí, para generar una expulsión demográfica masiva. De esa manera, esas instituciones educativas se convirtieron en las *grandes fábricas de migrantes* del campo a las grandes ciudades. Desde luego, los profesores que llegaron a esos contextos quechua hablantes fueron vistos como apóstoles de la modernidad, afirmando entre otros aspectos que las nociones de *patria, progreso, ciudadanía, bienestar*, no estaban ancladas en áreas rurales sino en las grandes ciudades; en consecuencia, la idea era ir en su búsqueda, salir de la oscuridad a la luz, una metáfora magistralmente utilizada por Rodrigo Montoya. Concluyo esta parte mencionando un caso que se relaciona con lo que describimos líneas arriba: en una promoción de una escuela primaria en una comunidad (1990), preguntamos a los 10 alumnos que pronto dejarían la escuela: *¿qué querían ser al abandonar la escuela?* El 90% respondieron diciendo: querían ser *policías, profesores, médicos, enfermeras*, etc. Solo un alumno dijo quedarse en la comunidad, comprarse un tractor y mejorar el trabajo en las chacras.

En sexto lugar, según las cifras censales, el proceso migratorio masivo y continuo de mayor alcance del campo a la ciudad se inició en la década del 40 del siglo pasado. Sin duda, estamos frente a un proceso que evidencia la disminución de la ruralidad y el incremento de la dinámica intercultural entre campo y ciudad, la presencia cada vez más fuerte de los medios de comunicación, que fortalece la presencia de la cultura urbana y esto que llaman y estandarizan los comunicadores como la «cultura universal».

“Algo más, los padres de los chicos de familias originariamente quechua hablantes que están hoy en la escuela son, en buena medida, hijos de tercera o cuarta generación, son castellano hablantes y han aprendido que las oportunidades de progreso económico están fundamentalmente en las ciudades, lo que puede hacerles ver como natural que sus hijos se alfabeticen en castellano y no en el idioma nativo de sus padres o abuelos”⁽¹¹⁾

De esos factores generales descritos y analizados, pasamos a un nivel más específico, en el que enumeramos los otros aspectos que aparecen en el cuadro anterior, que van a contracorriente del idioma quechua:

- El quechua ya no es el lenguaje de la casa ni es el *idioma franco* que se hablaba todos los días. Los hijos/as nacen con otro idioma, oficial y dominante. Escribir y hablar quechua se les hace difícil a los hijos de los migrantes, tan igual que otros idiomas existentes.
- El segmento de migrantes ubicados en los contextos urbanos piensa y cree que el *quechua está asociado al atraso y la pobreza*, lo contrario a la modernidad. Cuando se publicó Gregorio Condori Mamani en la década del 70 (Valderrama y Escalante, 1976)⁽¹²⁾, los analistas sociales se dividieron en dos corrientes: aquellos que pronosticaban la bancarrota de la cultura andina; y aquellos que postulaban su continuidad. Con la reforma agraria de Velasco Alvarado (1969) sucedió lo mismo: el desarrollo pleno del capitalismo y el ocaso de las comunidades campesinas. No obstante, pese a esos escenarios, el quechua quedó vigente y las comunidades campesinas de largo aliento histórico siguen funcionando. Convendría anotar la siguiente idea vinculada a los migrantes:

“en el caso de la segunda y tercera generaciones (hijos y nietos de la primera), la cultura quechua tiende a perderse y solo se reproduce fragmentariamente, cuando los hijos y nietos a pesar de no hablar la lengua se identifican con la cultura; particularmente con la música, el canto, la danza y la espiritualidad» (p. 541), pero dicha identificación parcial no garantiza la reproducción cultural de la matriz andina” (Andrade, 2010. p.3).

- Otro aspecto casi generalizado está relacionado a la poca utilidad que tiene el idioma quechua para lograr un puesto de trabajo. Sin duda alguna, este idioma no es un requisito en términos laborales en el periodo contemporáneo, aunque esa situación haya cambiado relativamente en los últimos años. La opción inmediata en la mentalidad de los padres (migrantes), es que sus hijos aprendan otro idioma más atractivo, no solo para el trabajo, sino para alcanzar estudios superiores

(11) Entrevista a Luis Guerrero Ortiz, consultor especializado en temas educativos. Lima, febrero del 2020.

(12) *La autobiografía de Gregorio Condori Mamani*. Un cargador bultos, quechua hablante en Cusco, publicado por el CBC

y la posibilidad de viajar al extranjero: *“En las ciudades...aprender un nuevo idioma va más para poder acceder a una oportunidad laboral o acceder a un título profesional y es por ello que las familias no priorizaban en enseñar la lengua”*⁽¹³⁾.

- En la mayoría de los entrevistados se aprecia la existencia del racismo y la exclusión social, expresados de muchas maneras. Sumado a lo anterior, es probable que -si no hay una identidad históricamente afianzada y socialmente reconocida- el idioma nativo quede aún más arrinconado a espacios domésticos y marginales. Creo, en efecto, que hay detrás un problema de discriminación remarcada: a casi 20 años de la edición del libro de Portocarrero (1993), todavía están vigentes sus afirmaciones para el siglo XXI:

“Presumo que las razones de esta situación son evidentes: la dominación étnica, el racismo, genera un conflicto, a veces latente y disimulado, otras, abierto, y sanguinario. Y aunque la fisonomía y la composición de los grupos en pugna haya cambiado mucho en el transcurso de la historia, todavía se mantienen vigentes patrones de interacción de clara estirpe colonial” (Portocarrero, 1993. p.9).

- Reiteramos, muchos de los estereotipos sociales asociados a este idioma que heredamos desde la época colonial hasta el día de hoy; rebasa los contextos locales, abarca a otros hechos sociales y tiene una connotación personal, local, regional y nacional. De esa manera, se desprenden con mucha facilidad, palabras y términos negativos en relación a los portadores de este idioma, en forma permanente y de alto contenido social explosivo. De ese universo de casos que anotamos en el cuadro anterior, enumeramos esos términos peyorativos: *“desprestigio”, “inferior”, “cultura inferior”, “discriminación”, “idioma de indios”, “de incultos”, “atraso”, “una lengua inferior y al que habla lo hace inferior”, “vergüenza”, “sinónimo de inferioridad”, “por conservar el prestigio no se enseña a los hijos”, “el estigma de ser pobres”, “representa el conflicto misti/indio”, “el racismo abierto o soterrado”*.

4. Una introspección necesaria: el derrotero del quechua.

En esta parte del ensayo, es importante volver a nuestras historias personales, a las batallas cotidianas por mantener la primera lengua (quechua) (Cornejo Polar, 1974). Iniciaré nombrando mi *paqarina*⁽¹⁴⁾: nací en *febrero loco* (así decía mi padre porque en ese mes llovía a cántaros), en una comunidad ubicada a 3,200 msnm, en la zona quechua, donde florece la retama, el chiwanway y el t`ankar (Sanka). El origen de mi pueblo está fechado en la época colonial, a *la política de las reducciones* en tiempos del Virrey Toledo. Pero antes era parte de un grupo étnico

(13) Entrevista: Caso 12.

(14) Esa palabra en quechua significa *“lugar de origen”*.

grande y notable, el de Hatun Papres, quienes fueron desplazados a la margen derecha del río Apurímac, por la llegada de otro grupo proveniente de la región del Collao (los Chilques), hoy convertida en la comunidad de Araypallpa. Todos estos hechos históricos están vinculados a los mitos fundacionales de Cusco y su entorno.

Toda mi familia, desde mis tatarabuelos somos quechua hablantes. Soy el menor de ocho hermanos y cuando los mayores se hicieron jóvenes, se fueron a todas partes. Eso me incluye a mí también. Muy poco (un año), me quede a cuidar a mis padres, hasta que un hermano mayor regresó de Lima por mandato de otro hermano mayor, y mi padre para que no se escapara, le buscó una mujer joven para que se case. Tuvieron varios hijos/as, y todos ellos se fueron, como nosotros, a otros mundos y lugares.

Cuando mis hermanos mayores iban a la escuela, yo iba siguiéndolos, probablemente llorando. Allí aprendí el castellano, sin ser matriculado formalmente en la escuela primaria. De esa manera soy bilingüe desde entonces y tengo compañeros de promoción que son mucho mayores que yo. De esa época recuerdo tres pasajes, memoriales visuales pero notables al mismo tiempo: i) el lugar que ocupaba la escuela se llamaba “Alfacancha” (cancha de la alfalfa), probablemente era propiedad de un *vecino notable* (quizás él no era del pueblo), donde la gente acostumbraba a sacar ovejas y chivos de sus corrales para que se solearan en las épocas de lluvia. Por eso mis primos mayores y otros hombres letrados de ese tiempo nos decían despectivamente: “esos son apenas de Alfacancha”; ii) nuestra profesora era la esposa del hacendado (la hacienda Lloclla), y la aparición de su esposo en la escuela se daba de vez en cuando, como el arco iris en el cielo: sorprendente y en completa soledad⁽¹⁵⁾; y iii) el hijo único de dicho hacendado, después de salir de la escuela iba montado a caballo a su hacienda, al centro, acompañado de otro niño quechua hablante de Sanka, que era su *cuidante y fungía de compañía del niño Jorgito*.

Nunca antes me había hecho esta pregunta, pero ahora es necesaria hacerla: *¿Qué tan importante era la escuela en ese tiempo?* Seguramente que esa valoración excedía a las expectativas de la población local. Creo que es necesario recuperar varios aspectos de esas visiones que había en el escenario local: i) el prestigio que daba esa labor a los profesores; ii) el hecho de saber leer era mucho más importante que hablar quechua; y iii) se estudiaba *para ser alguien*. Esta última frase obviamente remite a una exclusión considerable de la mayoría de la población iletrada o quechua hablante. Una anécdota viene al caso: los primeros

(15) Esa hacienda fue el regalo que le hizo José Ángel Escalante, dueño del diario *El Comercio*, parlamentario por muchos años en la época del gobierno de Leguía, defensor de los indígenas en la esfera de dicho gobierno. El señor Latorre era dueño de la *hacienda Lloclla*, se había casado con la hija de J.A. Escalante, pero ella lo había abandonado estando casada por otro hombre. Para que no hubiera escándalos y problemas mayores, le regalo dicha hacienda, con ocho hombres traídos de la zona de Chumbivilcas.

migrantes que se fueron, mandaban sus cartas por correo, y cuando estaba llegando a su destino final, sus padres, no sabían leer, entonces se dirigían con súplicas a las casas donde sí sabían leer y hablar castellano (*los vecinos*)⁽¹⁶⁾. Durante la lectura y de acuerdo a la interpretación en quechua y tono que daban a sus voces, se alegraban o lloraban. Sus emociones también dependían de los lectores de la carta.

Terminé la educación primaria en la ciudad de Acomayo. La plaza principal estaba bajo el dominio de los hacendados, vecinos y autoridades. Muchos de ellos eran dueños de las tiendas de abarrotes, camiones de carga y pequeñas fincas en el entorno de la ciudad. En todo caso, predominaba en todo el ambiente la ideología gamonal y mucho de racismo. Un recuerdo visual muy grave fue este pasaje: un campesino de Chumbivilcas estaba ebrio, hablaba solo y en ese preciso momento vio a un profesor con terno, sentado en una de las bancas de la plaza: le increpó en quechua por su falta de dedicación a los alumnos, el profesor se paró de inmediato de su asiento y le dio una patada arterial y el hombre cayó al piso de cemento, nadie lo auxilió ni el policía que estaba al costado. Igual pasaba con quienes iban de las comunidades a la feria dominical de esta pequeña ciudad: los policías los apresaban en grupos para que barran las calles principales de la ciudad, y no pasaba nada.

Un día cualquiera, inicié mi viaje a las ciudades. Tuve la despedida de mi padre, cuando clareaba un nuevo día, y yo arrodillado en un cemento frío para que me diera *su bendición*, hablándome en quechua y rezando entre dientes. Desde luego, la meta era llegar a Lima. No conocía las ciudades y me asustaban algunos de sus aspectos. Pasé por Cusco como un desconocido y me embarqué en un bus viejo hacia Lima. En los tres días que duró el viaje, hablé en quechua todo el tiempo, mi sorpresa mayor se produjo cuando el bus bajaba a media noche cerca de las laderas del volcán Misti, en la oscuridad me desperté de sorpresa y miré hacia abajo, donde se suponía que había una quebrada y una pampa en la que vi muchas luces de colores como esparcidas. Yo creí en ese momento que el cielo se había volteado, y que las estrellas del cielo estaban en el suelo desparramadas como los granos de un tierno choclo, todo eso se lo dije en quechua a mi hermano, y él me respondió con un codazo en el estómago, con estas palabras: *“eres un zonzo, esa pampa es la ciudad de Arequipa”*. Desde ese momento, para mí la ciudad era un mundo al revés.

Llegando a Lima, mis hermanos mayores me dieron tres meses para aprender el castellano y postular a un colegio nacional. Esa era la única condición para permanecer en esa Ciudad. No tuve más remedio que salir a la calle, ir a los parques a jugar y pelear con los chicos que no conocía. Seguramente mi castellano

(16) Ese término era asignado exclusivamente a los *encomenderos* en la etapa temprana de la época colonial. Su difusión masiva ocurre a partir del siglo XIX. Al término *vecino* se le asigna atributos como éstas: *tiene educación, saber hablar castellano, atiende a las autoridades provinciales, tener buena casa, que aloja a los visitantes y tener buen apellido*.

era tan primitivo para ellos, por eso peleaba muy seguido. Llegado el plazo, postulé al colegio nacional y logré ingresar. Allí, con otros chicos venidos de otras partes del país, tuve una convivencia conflictiva, jerarquizada y estereotipada, especialmente complicada en los primeros años de mis estudios secundarios. Conviene narrar un incidente ocurrido a la hora del recreo, cuando tocaron la campaña, todos querían salir corriendo, éramos cuarenta alumnos empujándonos los unos a los otros por la puerta de salida que era pequeña, de pronto, alguien me metió el dedo en el ojo, y de inmediato grité en quechua: *ñawiytanwiquruwanku*” (me han metido el dedo en el ojo), entonces todos mis compañeros voltearon para saber quién había hablado y en qué idioma había hablado. A pesar de todo, logré estar en el último año en el cuadro de honor de los alumnos que salían del colegio.

El siguiente paso era la universidad. La obsesión personal era entrar a San Marcos, porque mantenía una fama universitaria en mi familia. Logré entrar y estudié sociología *“para cambiar el país”* como decían los dirigentes universitarios de esa época. En ese escenario el país aparece como problema y como posibilidad de cambio, la coyuntura de ese momento se encontraba marcada por *la militancia partidaria, el triunfo de la revolución cubana, las guerrillas de Hugo Blanco en la Convención y Lares, la figura de Javier Heraud y el Ejército de Liberación Nacional, y el gobierno de Velasco Alvarado y la reforma agraria (1969)*. El quechua ya no era un idioma franco (*de todos los días*), ni expresivo como en las primeras fases de mi vida. Aquí entro en el reino de las reflexiones conectadas a los problemas del país. Al terminar la etapa universitaria, vienen las grandes decisiones y una pregunta acuciante me formulaba: *¿a dónde ir y dónde trabajar?* Opté por quedarme en el país y trabajar en las áreas rurales, para de esa manera recuperar el idioma quechua. Viajé casi por todo el país, conocí y hablé las variantes del quechua en Huancavelica, Ayacucho y Junín, luego en Cajamarca (La granja Porcón), por cierto, la segunda universidad para mí fue el periodo de la reforma agraria. Es en ese tiempo que conocí de verdad a los hacendados tradicionales, a los pongos de hacienda, a los campesinos sin tierra y sin historia.

En mi caso, al cambiar la residencia habitual que tenía antes (la aldea rural) a un contexto urbano (ciudad), en mi ciclo de vida aparece la familia y los hijos, quienes obviamente nacen con el idioma castellano como primera lengua. La situación es al revés en relación a los padres (mi caso). Añádase a esa situación, que la enseñanza del quechua es absolutamente informal y no escolarizada (no hay horarios, no hay días fijos, entre otros aspectos). Las prioridades son otras: ingreso familiar, educación de los hijos, formación profesional, responsabilidades laborales, viajes fuera del país, etc. La continuidad de la transmisión del idioma quechua se suspende, se rompe la cadena y la identidad cultural de los padres se multiplica, adquiere e incorpora otros elementos a los que habíamos aportado hasta entonces. En la época anterior, *el quechua era una lengua de casa*; ahora, no.

Desde luego, mucho tiene que ver con la militancia política que habíamos tenido. Desde una mirada retrospectiva, el segmento de la población quechua hablante con una militancia política (desde una corriente “progresista”), para hacer trincheras de cambios sociales en el país, dejó de lado el idioma de sus orígenes y se olvidó explícitamente de las esferas familiares; de esa manera, se autocolonizaron con otros ideales y como consecuencia, hipotecamos muchos aspectos tan importantes, incluido el idioma. Una entrevista grafica explícitamente este escenario que describo de mi historia personal:

“...como militantes nos hemos colonizado y hemos hipotecado aspectos ideológicos, políticos, culturales y religiosos. Una consecuencia ha sido el olvido de los espacios familiares, incluidos el idioma. En nosotros habita un desprecio por el idioma, pero no se habla explícitamente sobre esa situación, más bien se esconde. Hay una autocensura, un problema de autoestima y de discriminación”⁽¹⁷⁾.

De esa manera, se mutiló un aspecto importante de nuestra subjetividad e identidad, por otro lado, sospecho que es una lengua de inconformidad en el subconsciente colectivo.

Ahora, recién en el siglo XXI, la existencia de mis hijos (Illari, Inti y Lucía), cuando a veces, mi hija me reprocha en quechua con estas palabras: *“imanaqtinmi shayna millay kanki”* (porque eres así tan malo), estoy con la gramática quechua en la mano, enseñándoles en forma coloquial y lúdica. Y los logros que van teniendo son clarísimos como el cielo abierto.

5. A manera de balance y retos a futuro

Escribo estas líneas desde el corazón de la Amazonía, cerca de los ríos Huallaga, el gran Marañón, Pastaza y Morona, después de haber recorrido 18 horas de viaje por esos ríos. Estoy en la provincia de Datem Alto Marañón, de la región de Loreto. Me voy muy temprano a recorrer la plaza central, allí encuentro un monumento dedicado a la figura de un líder indígena nativo de la amazonia. Como decoración, en un pasaje de la plaza están las características de los ocho grupos étnicos que habitan esa zona. Uno de esos grupos son los quechuas. En uno de los muros se puede leer estas oraciones: *“...los pueblos quechuas no tienen otras denominaciones, sí un conjunto de identidades, entre las que se encuentran: Cañaris, Chancas, Chopccas, Huancas, Huaylas, Kana, Q`eros, que tienen como idioma materno el quechua en sus distintas variedades...Juntas estas poblaciones constituyen una parte mayoritaria de la población indígena del Perú”*. Muchos de los cuales son los antepasados de los actuales pueblos, con mitos y lugares de origen diferenciados.

(17) Entrevista Caso 22. Cusco, marzo del 2020.

Sobre el futuro del Quechua, Rodrigo Montoya propone dos tendencias en pugna: i) apunta a la desaparición de la cultura quechua como consecuencia de la historia colonial y republicana, en contextos internacionales y nacionales adversos; y ii) “que se orienta a su reproducción y desarrollo relativamente autónomo, si es que triunfan los movimientos indígenas de Bolivia y Ecuador, y si en Perú los quechuas decidimos organizarnos políticamente para defender nuestros derechos al lado de los pueblos aimaras y amazónicos”. (p. 557). “Es más, en el caso peruano, se trata de remontar una serie de procesos percibidos como adversos como la expansión del castellano, la caída del ‘monolingüismo indígena’ y la ‘guerra religiosa’ emprendida por las sectas protestantes” (Montoya, 2010. p. 558). Nosotros nos adherimos a la segunda tendencia porque tiene un horizonte histórico inocultable.

Sin embargo, a partir de los testimonios recogidos para este ensayo (casos), creemos importante resaltar algunos aspectos que dan cuenta de los problemas que afronta el quechua para su continuidad:

- Una tarea que se hace cotidiana y persistente es la de fortalecer la autoestima de la gente quechua hablante y convencer a la gente hispano hablante de la importancia del idioma quechua. En todo caso, estamos hablando de preservar en primer lugar, la identidad cultural como en Ecuador y Bolivia, o en la Amazonía peruana (de pertenecer al grupo étnico determinado: aguajun, shipibo, ashwar). En el último censo nacional (2017), se mencionaba la *autoidentificación quechua étnica*, con resultados sorprendentes si los comparamos con los que hablan solo este idioma; por eso es menester insistir en este aspecto. Por ejemplo, cuando se habla de identidad nacional en el Perú, se pone en tela de juicio ese concepto, “porque es una construcción mental, una ilusión verosímil...una carga valorativa...porque exige “identidad nacional” compartido por todos los individuos integrantes de una nación”...lo que existe es la idea compartida de formar parte de algo que se llama nación peruana” (Vergara, 2018. p. 118-119). Como reto queda una lucha frontal contra la discriminación (el racismo) y transformar esa base nacional en una comunidad política que trascienda los colores primarios que otorga la Nación. Lo mismo debería pasar con la identidad de ser quechua hablante, en todos los tiempos y en todos los universos posibles.
- El idioma quechua ya no es una *lengua franca* (hablada todos los días) ni un *idioma de casa* (en la versión de los campesinos), como lo fue en las décadas anteriores en los contextos rurales. Ahora es casi secundario y sólo aflora en ciertas ocasiones especiales. Los hijos/as nacen con otro idioma, oficial y dominante. Escribir y hablar quechua se hace difícil para los hijos de los migrantes, al igual que otros idiomas indígenas existentes; y la enseñanza hacia ellos pasa por una enseñanza informal (sin gramática, sin horarios y sin horizonte alguno).

- Sin duda alguna, el quechua no es un requisito en términos laborales en los tiempos contemporáneos, aunque esa situación haya cambiado relativamente en los últimos años. La opción inmediata es que aprendan otro idioma más atractivo, no solo para el trabajo, sino para alcanzar estudios superiores y la posibilidad de viajar al extranjero: en los contextos urbanos aprender otros idiomas tiene ciertas ventajas comparativas como acceder a una oportunidad laboral o acceder a un título profesional. Quizás, detrás de toda esta mirada esté la conquista de la ciudadanía en todos los espacios.

Referencias

AMES, Patricia, (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Colección mínima. IEP. Lima.

ANDRADE, Luis, (2019). *Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano*. PUCP. Lima.

ANDRADE CIUDAD, Luis (2010). Comentarios al libro de Rodrigo Montoya: *Porvenir de la cultura quechua en Perú. Desde Lima, Villa El Salvador y Puquio*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANSIÓN, Juan, (2007). *Educación en ciudadanía intercultural*. Edit. Fondo Editorial PUCP. Lima.

BLÁCIDO, Ruth, (2016). *La situación del quechua en el Perú y su inclusión en el sistema educativo*. En: Universidad de Lima, Facultad de Comunicación (Ed.), Concurso de Investigación en Comunicación. 9na. Edición (pp. 230-242). Universidad de Lima.

CERRÓN PALOMINO, Rodolfo, (1991). *Sobre el uso del alfabeto oficial Quechua-Aimara*. En: En: Madeleine, Zúñiga y otros: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Edit. FOMCIENCIAS. Lima.

CORNEJO POLAR, Antonio, et al, (1984). *Vigencia y universalidad de José María Arguedas*. Editorial Horizonte. Lima.

CORNEJO POLAR, Antonio, (1974). *Los universos narrativos de José María Arguedas*. Buenos Aires: Losada.

CHIRINOS, Andrés, (1998). *Las lenguas indígenas más allá del 2000*. Revista Andina N.º 32. CBC – Cusco

ESCOBAR, Alberto, (1976). Introducción a la Gramática Quechua/Ayacucho/Chanca. En: Soto Ruiz, Clodoaldo: *Gramática Quechua/Ayacucho/Chanca*. IEP. Lima.

Escobar, Alberto (1976-b). Prologo a la Gramática Quechua/Ayacucho/Chanca de Clodoaldo Soto Ruiz. Edit. IEP.

FLORES GALINDO, Alberto (2008). *Buscando un inca. Identidad y utopía en los andes*. Edit. IAA.

IDL. "Sobre el quechua y la ciudadanía en el Perú". *Idee* Revista N.º 239

DEGREGORI, Carlos Iván, (1991). *Educación y mundo andino*. En: Madeleine, Zúñiga y otros: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Edit. FOMCIENCIAS. Lima.

MACERA, Pablo, (2009). *Alfredo Torero, un gran peruano del Siglo XX* (viernes 14 de agosto de 2009). Edit. Libros & Artes, N.º 26-27, Revista de cultura de la Biblioteca Nacional del Perú. Lima.

MONTOYA, Rodrigo, MONTOYA, Luis y MONTOYA, Edwin, (1987). *Urqkunapayawarnin. La sangre de los cerros*. Mosca Azul Editores, CEPES y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MONTOYA, Rodrigo, (1987). *La cultura quechua hoy*. Edit. Hueso Húmero. Lima.

MONTOYA, Rodrigo, (2010). *El porvenir de la cultura quechua en Perú. Desde Lima, Villa El Salvador y Puquio*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

PORTOCARRERO, Gonzalo, (1993). *Racismo y mestizaje*. Edit. SUR Casa de Estudios del Socialismo. Lima.

POZZI- ESCOT, Unes, (1991). *Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país*. En: Madeleine, Zúñiga y otros: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS. Lima.

TORERO, Alfredo, (2002). *Idiomas de los Andes. Lingüística e historia*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos/Horizonte.

TORERO, Alfredo, (1974). *El quechua y la historia social andina* (1974). Lima, Universidad Ricardo Palma.

TORERO, Alfredo, (1984). El comercio lejano y la difusión del quechua. El caso del Ecuador. *Revista Andina*, 2(2), 367-402.

TAYLOR, Gerald, (1999). *Ritos y tradiciones de Huarochirí*. IFEA. Lima.

TAYLOR, Charles, (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. FCE. México.

VERGARA, Alberto, (2018). *¿Hay identidad nacional en el Perú?* pp. 118-123. En: Ciudadanos sin república. De la precariedad institucional al descalabro político. Planeta. Lima.

URTON, Gary, (1989). *La historia de un mito: Pacariqtambo y el origen de los Inca*. Revista Andina N.º 1. CBC – Cusco.

WEBB, Richard (2014). *¿Tiene futuro el quechua?* Publicado en el diario El Comercio (10.2.2014).

VALDERRAMA FERNÁNDEZ, R., & ESCALANTE GUTIÉRREZ, C. (1977). Gregorio Condori Mamani: autobiografía. *Biblioteca de la Tradición Oral Andina*, CBC.

LA TUTELA, PROMOCIÓN Y AMPLIACIÓN DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO FACTOR PROMOTOR DE IDENTIDAD ÉTNICA Y NACIONAL EN PERÚ

PROTECTION, PROMOTION AND EXTENSION OF LANGUAGE RIGHTS AS A PROMOTING FACTOR OF ETHNIC AND NATIONAL IDENTITY IN PERU

ICHINÖKAPO, DAKA WAMBORANDA IKAPO OREDN DERECHO LINGÜÍSTICO OROTA DAKA WATONÖPE OREDN WANDARI PERUYO⁽¹⁾

Manuel Bermúdez-Tapia⁽²⁾

Universidad Privada San Juan Bautista, Perú

Resumen: El reconocimiento de la multiculturalidad, plurilingüismo y la condición cultural histórica del Perú es un tema que aún no adquiere la importancia que debiera tener en la agenda política. Prueba de ello es que no existe una Política de Estado, ni políticas públicas, que se complementen en la atención de las comunidades indígenas para generar una tutela de derechos progresista, autónoma y democrática. Las políticas públicas deben evaluarse desde dicha perspectiva de tutela, promoción y ampliación de los derechos porque no se puede construir un país en función de la exclusión de determinados grupos poblacionales.

Palabras Clave: Identidad cultural, Derechos colectivos, Identidad nacional, Derechos lingüísticos, Democracia étnica.

Abstract: The recognition of multiculturalism, multilingualism, and the historical cultural condition of Peru is an issue that has not yet acquired the importance it

(1) Traducción: José Antonio Dumas Ramos. Lengua originaria Harakbut.

(2) Abogado por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Magister en Derecho, Doctorado en Derecho por la Pontificia Universidad Católica de Argentina. Profesor Investigador de la Universidad Privada San Juan Bautista y profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Contacto: manuel.bermudez@upsjb.edu.pe, mbermudeztapia@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1576-9464>

should have on the political agenda. Proof of this is that there is no State Policy, or public policies, that complement each other in the care of indigenous communities to generate a progressive, autonomous and democratic protection of rights. Public policies must be evaluated from this perspective of protection, promotion and expansion of rights because a country cannot be built based on the exclusion of certain population groups.

Keywords: Cultural identity; Collective Rights; National identity; Linguistic rights; Ethnic Democracy.

Nöngnöng'ä wakkanda harabut hömähënë kënta, kënta nöngnöng haatenda hambahapaknë kënta oredn estado'a daka tonöpëhë möhënë, hanhënta weindapi, kënëng öhëpo agenda nacionalyo orota töhëhë möhënë, política de estadopi oro harakbutwata bakaehe kën complemmenta ihëpo comunidades indigenasta atiende wamänka, kenpa ikapo daka ikai hopudntenda daka tonöpendik'a. Políticas públicas botahënë kën kenpa ikapo protege kandik möhënë itonöpepo evalua kandik, oro harakbut oredn pueblopi vulnerablenda höhënë kënta iwahapo eka, mënpa ikapo orota excluye ikapo dak país mënpa kahe yähët'apo.

1. Introducción

El análisis del Perú resulta sumamente complejo y muy variado. La historia cultural que existe bajo la República es amplia y milenaria (Bravo, 2005). Un pasado histórico que califica al Perú como uno de los diez países “milenarios” en el ámbito mundial porque cumple con algunos elementos que lo identifican como tal. Un pasado histórico con referencias monumentales y una tradición que sobrevive en el tiempo y una continuidad histórica entre las diferentes eras que se han sucedido en el tiempo.

Sin embargo, este pasado histórico se contradice con una realidad nacional muy especial y particular: la población no es uniforme y los visos de exclusión social, económica y cultural resultan extremos que deslegitiman toda acción de uniformidad o unión nacional (Matos Mar, 1969), generando condiciones limitativas para grupos vulnerables, en particular respecto de la tutela de derechos fundamentales, la accesibilidad a servicios públicos y la defensa de sus derechos particulares, esencialmente en el ámbito étnico, cultural, social y económico (Bermúdez-Tapia, 2001, p. 333).

Las poblaciones de origen étnico andino y amazónico, que provienen de comunidades pre existentes a la Colonia y a la República, son el grupo vulnerable que se analiza en el presente texto. Es imperiosa la necesidad de evaluar el modo en el cual se puedan atender sus justas aspiraciones jurídicas y sociales. Ello sólo es posible a través de la defensa de su idioma por cuanto este es el vehículo que permite la materialización de sus derechos, conforme ha sido acreditado en el Tribunal Constitucional en la STC N° 00889-2017-PA/TC, caso María Antonia Díaz Cáceres de Tinoco, en el cual se tuteló el derecho de una persona vernáculo hablante ante una acción contra el Estado.⁽³⁾

Este es un verdadero *problema nacional* que implica un elemento negativo para un sector poblacional respecto del Estado. Por ello, resulta necesario considerar algunos elementos para modificar este contexto nocivo, que no puede evaluarse en un sentido unidireccional, dado que tiene repercusiones en varios niveles y contextos:

- a. En el ámbito individual, implica la evaluación de los derechos de naturaleza individual de una persona que podría tener problemas de comunicación en la ejecución de cualquier actividad ante el Estado, y en mayor medida si se trata de un seguimiento judicial ante un caso en el que se presenta como demandante, demandado, denunciante o denunciado, con lo cual sus derechos se consideran vulnerables.

(3) En este caso se considera que un quechua hablante ha debido ejecutar: a) Un trámite administrativo ante la Municipalidad Provincial de Carhuaz, en Ancash. B) Un trámite judicial ante el Juzgado Mixto de Carhuaz, en Ancash. c) Un segundo trámite judicial ante la Corte Superior de Justicia de Ancash. d) Un tercer trámite judicial ante el Tribunal Constitucional. (Bermúdez-Tapia, 2018, p. 155).

- b. En el ámbito colectivo, el acceso a servicios públicos básicos como la educación o la prestación de servicios médicos o de accesibilidad a determinados bienes o servicios, permite ampliar negativamente las condiciones económicas, sociales y políticas de exclusión.
- c. En el ámbito familiar porque, debido al racismo y discriminación, muchas familias vernáculo hablantes optan por no enseñar o preservar sus valores lingüísticos y culturales (Bermúdez-Tapia, 2012, p. 69).
- d. En el ámbito colectivo nacional, esencialmente porque la pérdida de una identidad lingüístico cultural afecta a todo el país porque se pierde un elemento que constituye parte de su esencia cultural y con lo cual no se puede cumplir con los valores detallados en el artículo 48° de la Constitución de 1993.

Es sobre estos elementos que se plantea emplear un elemento socialmente disminuido para elevarlo a una condición positiva, promotora y proactiva de las poblaciones étnicas originarias para así integrarlas al desarrollo nacional, en forma sostenible, promocionando y ampliando su propia identidad para que así repercuta positivamente en el desarrollo nacional y además el país logre preservar su tradición cultural originaria (Remy, 2014, p. 15 y ss.).

Un propósito complejo que parte por explicar elementos generales de una nueva configuración, pero que no requiere de reformas estructurales porque existe un contexto normativo constitucional que respalda la ejecución de la presente propuesta.

Para la validación de esta posición utilizamos una metodología que analiza como unidades de evaluación la legislación, el contexto socio-económico y poblacional. El objetivo de la presente investigación es exponer un proyecto de unidad nacional en función a la equiparación social de las poblaciones existentes en el país, las cuales se reconocen antagónicas e inclusive excluyentes entre sí, factor que limita el valor democrático de la vida política nacional.

Para lograr estos objetivos es utilizada una metodología de estudio hermenéutico, cualitativo, con un enfoque sistémico desarrollado en función a elementos de evaluación provenientes de la doctrina constitucional y de la sociología (i), del análisis normativo constitucional (ii) y de la evaluación de la realidad nacional (iii) que son empleados como variables de estudio, siendo el objetivo demostrar que los derechos lingüísticos constituyen una herramienta básica para viabilizar la defensa legal de los derechos de una persona vernáculo hablante, de origen étnico andino o amazónico.⁽⁴⁾

(4) El resultado de este trabajo proviene del documento de investigación vinculado al proyecto: "Análisis de la institucionalidad democrática en el Perú" desarrollado en la Facultad de Derecho de la Universidad Privada San Juan Bautista. Proyecto aprobado por Resolución de Vicerrectorado de Investigación N° 061-2019-VRI-UPSJB.

2. Análisis del contexto de las políticas públicas inclusivas a nivel poblacional

La población nacional, como *elemento de análisis*, no es un elemento muy prolijo en el ámbito de las ciencias sociales, referencia que se amplía en el ámbito de las ciencias políticas y del Derecho Constitucional, muy a pesar de que el INEI (2010), en forma constante, ha ejecutado estudios sobre su composición, desarrollo y proyección en el tiempo (INEI, 2010).

La razón de esta situación parte de la continuidad de valores teóricos y conceptuales arraigados en el ámbito doctrinario que han identificado a la “población nacional” como un valor uniforme, estable, constante en el tiempo y políticamente estandarizada. En este sentido Marcial Rubio (2010) en un análisis de la Constitución de 1993, en varios tomos, no ha tomado en cuenta este contexto, pese a que ejecutó una investigación doctoral (Rubio, 2017).

Bajo esta premisa es que los valores de “Estado” y “Nación” de la Europa Napoleónica se han *interiorizado y masificado* en el ámbito doctrinario nacional y se ha generado la percepción de que la *población peruana* es una sola y que las diferencias que existen a niveles colectivos no superan el contexto social o cultural, conforme se puede observar en el análisis que ejecuta Enrique Bernal Ballesteros (2013) a la Constitución de 1993.

Un error de la doctrina jurídica es que no logra asumir el hecho de que en el país existen poblaciones étnicamente originarias y que estas no sólo se han preservado, sino que han logrado incorporarse en la población nacional sobre la base del mestizaje (forzado y obligatorio) que la República desde el gobierno de Simón Bolívar (1826) ha promovido (Luna, 1964).

Justificamos nuestra percepción en la regulación normativa constitucional histórica del Perú. La mejor referencia es que el respeto por valores étnico originarios data de la Constitución de 1979 y esto porque los valores democráticos que impregnaban la reforma constitucional de 1978 permitían un desarrollo de derechos individuales sin excluir valores y derechos de naturaleza colectiva y difusa (Bermúdez-Tapia, 2007). Un hito sin precedentes que permiten detallar que recién en esta época es que se tomó en cuenta el valor referencial de una “población diferenciada” tanto por valores sociales, étnicos, culturales como demográficos.

De este modo, durante el desarrollo de una tradición doctrinaria con una visión eurocéntrica es posible detallar que desde 1821 hasta 1980, la *identidad étnico cultural* no era un valor con una referencia positiva en el desarrollo nacional, factor que incidía en una serie de políticas públicas que enfatizaban la *uniformidad* de la población, según las siguientes referencias:

- a. Respecto de las políticas promotoras y productivas del país, en particular las que se generaron en la década de los años setenta del siglo pasado, en lo que implica la industria pesquera, no se tomó en cuenta el valor poblacional y particular de las poblaciones migrantes a las ciudades de la costa peruana (Kleeberg, 2001).

En este sentido, la promoción de una industria pesquera nacional no tomó en cuenta al “trabajador” que había sido condicionado a migrar, tanto por acceder a un trabajo que económicamente le permita sobrevivir (i) como para huir de las secuelas de la Reforma Agraria (ii).

- b. Lo anteriormente detallado se relaciona también con la *promoción de la educación técnica* que había sido diseñada para favorecer la industrialización del país, sin tomar en cuenta el contexto social, cultural y étnico de los “estudiantes”, porque lo que se buscaba era generar una población económicamente productiva y laboralmente estable frente a la creciente industrialización (Otoya, 1975).
- c. No se ejecutó ninguna acción de atenuación del impacto negativo de la Reforma Agraria, en particular a la población que inicialmente había sido “favorecida”.

Dicha Reforma Agraria, muy a pesar de sus propósitos iniciales resultó un fracaso económico, social y nacional a gran escala que provocó el quiebre de las condiciones feudales con las cuales económicamente se manejaba el país, pero que a la vez provocó la exclusión de valores de identidad.

La intención de modificar la identificación de “indígena” a “campesino” provocó un mayor daño que el beneficio propuesto porque a partir de la época en que se produce es que los elementos de discriminación y racismo se elevaron en forma desproporcional, factor que hasta la fecha es manifiesto (Huayre, 2012, p. 104 y ss.).

- d. Finalmente, en este ámbito de evaluaciones, es posible observar la política educativa nacional, que desde el inicio de la república transitó por valores equivalentes a otras políticas públicas nacionales respecto de las poblaciones originarias, conforme se detalló en el libro *Los derechos lingüísticos* (Bermúdez-Tapia, 2001):
 1. La invisibilización de las poblaciones originarias, especialmente para negar los derechos de dichas comunidades respecto del reconocimiento de castas (derechos vinculados al ámbito de la Teoría de Estado y derechos de sangre por vínculos políticos con la Corona) que formaba parte del contexto colonial impuesto por la Corona Española.

2. Una negación de las condiciones, características y derechos de las poblaciones indígenas, al nivel de regularse leyes que en la actualidad serían consideradas denigratorias de la dignidad humana. El “impuesto indígena” es una referencia que históricamente constituye un error del Estado peruano que a la fecha no ha sido atendido ni tampoco corregido.
3. La inserción en el modelo cultural, económico, político, social y pedagógico de la sociedad dominante, para que así el valor productivo del “estudiante” permita mejorar la productividad industrial del país. En este punto, téngase en cuenta lo detallado líneas arriba.
4. La asimilación a los valores culturales, sociales, económicos y políticos de la sociedad dominante, excluyéndose los derechos, valores y cultura de las poblaciones originarias.

Con la reforma de la Constitución en 1993, el proceso de *inclusión poblacional* de las comunidades originarias a la realidad nacional se expuso de modo negligente y negativo. El artículo 149º de la Constitución parte de un error constitucional y de un sinsentido técnico, por las siguientes razones:

- a. Se hicieron “equivalentes” a las comunidades campesinas y a las comunidades nativas.

Un error que no es reconocido en la doctrina constitucional y en la que defiende el pluralismo jurídico, en particular porque las “Comunidades Campesinas” fueron creadas en el gobierno de Juan Velasco Alvarado y las “Comunidades Nativas” tienen un origen prehispánico y previo a la instauración de la República como forma de gobierno.

Error que es ignorado por la doctrina de forma muy notoria que se justifica porque de lo contrario la legitimidad de las Rondas Campesinas, como forma o expresión socio-cultural histórica no se podría sostener en el ámbito normativo y social.

Referencia e incongruencia que no toma en cuenta que las Rondas Campesinas fueron creadas en Chota (Cajamarca) por personas que no eran indígenas (eran mestizos) y que no tenía por objetivo “preservar” actos sociales y culturales históricos porque el único objetivo era la “lucha contra las acciones de los abigeos”.

- b. Se permitió “validar” las acciones de las Rondas Campesinas y las Rondas Nativas.

Las “Rondas Nativas” en términos objetivos fueron creadas por el gobierno de Alberto Fujimori para luchar contra el terrorismo y luego el narcotráfico.

Prueba de este detalle referencial es que a la fecha ningún autor propio del pluralismo jurídico o del derecho constitucional señala una referencia histórica de esta “práctica” que no supere la lucha subversiva de los años ochenta del siglo pasado.

La institucionalidad de las “Rondas Campesinas” también es un error material principalmente porque se detalla que son las comunidades campesinas las que definen el modo en el cual ejercerán una “jurisdicción especial”, pero en esencia, estas comunidades no son históricas y constituyen una referencia totalmente diferente a las *poblaciones originarias*.

Conforme lo detallado, los errores materiales en las políticas públicas vinculadas al ámbito poblacional, no han sido diseñadas en forma objetiva (Bermúdez-Tapia, 2000, p. 225) y permiten sostener nuestra posición en los siguientes puntos.

3. Políticas públicas importantes pero insuficientes

En el ámbito del diseño de políticas públicas promotoras de derechos, inclusivas y proactivas al contexto de poblaciones originarias en el país, no todo es negativo y prueba de ello es que es posible detallar estas referencias:

3.1 Políticas públicas en el ámbito educativo y pedagógico.

La mejor referencia tanto normativa como institucional es el desarrollo del artículo 17° de la Constitución de 1993 en el campo de la promoción de la Educación Bilingüe Intercultural-EBI (Seminario & Rebaza, 2018, p. 135 y ss.).

Esta es una política que promueve no sólo los valores étnicos culturales y sociales a nivel individual, sino también a nivel colectivo y difuso porque permite preservar, estudiar y ampliar la defensa de los derechos lingüísticos en el ámbito nacional (Bermúdez-Tapia, 2001, p. 34).

3.2 El derecho a un intérprete en el ámbito administrativo, procesal y judicial, en particular para personas hablantes de un idioma diferente al castellano que es la “lengua de trabajo” oficial en el ámbito estatal peruano (Bermúdez-Tapia, 2006, p. 70), se les permite:

- a. Ejercer su derecho a una defensa eficaz y eficiente en el ámbito judicial, pre judicial o administrativo.
- b. Desarrollar una posición o argumentación acorde a sus propios intereses y derechos, ejerciendo su derecho de “acción” ante una persona, entidad o ante la propia administración pública.

La mejor referencia en este ámbito está expuesta en la Sentencia del Tribunal Constitucional peruano, STC N° 00889-2017-PA/TC (Tribunal Constitucional, 2018) que detalla la defensa del derecho de una persona a que se le respete y se le ejecute una comunicación formal en su propio idioma.

- c. Ejecutar una “comunicación idónea” entre la administración pública y el ciudadano, conforme se puede detallar en la primera sentencia en idioma originario en el país, emitido en aimara, Expediente N° 00134-2011-15-2016-JR-PE-01 (Legis, 2018). En el mismo sentido, en el año 2013 con ocasión del Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional, se señalaba la importancia del derecho a ser atendido con justicia y equidad en el ámbito judicial en función al reconocimiento de los derechos lingüísticos y de la comunicación forense (Bermúdez-Tapia, 2013).
- d. Ejercer el derecho a un intérprete cuando se tiene por propio un idioma ajeno al castellano o al ámbito detallado en el artículo 48° de la Constitución de 1993. En este punto, basta con evaluar la jurisprudencia constitucional detallada en la STC N° 00099-2010-PHC/TC (Tribunal Constitucional, 2010).
- e. Ejercer el derecho a mantener una comunicación eficaz e idónea con alguna persona, entidad o administración pública, en el ámbito comercial, social o económico. En este sentido, la regulación de las “fichas de traducción” en los productos importados que son “etiquetados” en el idioma del país productor deben ser “traducidos” para que así puedan ser distribuidos en el país, regulación detallada en el Decreto Legislativo N° 1304 del año 2016 que aprueba la Ley de Etiquetado y Verificación de los Reglamentos Técnicos de los Productos Industriales Manufacturados.
- f. Exigir la obligación a las entidades públicas de establecer mecanismos lingüísticos para comunicarse con los ciudadanos. En este sentido, tanto el Poder Judicial, el Ministerio Público, la Policía Nacional del Perú, la SUNAT y otras entidades estatales han venido desarrollando procesos normativos y administrativos que han “establecido” protocolos y “procedimientos” en idiomas originarios, como el quechua y el aimara, sobre todo.

Sin embargo, observamos que no hay una correcta relación en la Política de Estado detallada en los artículos 48°, 17° y 2.19° de la Constitución de 1993, principalmente porque no se ha tomado en cuenta el valor social, cultural, histórico, político y económico de ampliar la difusión de las lenguas originarias.

4. La política de Estado que valora al idioma como elemento productivo en lo cultural

Frente a lo detallado en el último párrafo del punto precedente, consideramos oportuno iniciar el análisis de nuestra propuesta, sobre la base de la explicación de las diferencias entre “Políticas de Estado” y las “Políticas Públicas”.

- a. Las Políticas de Estado son aquellas líneas programáticas, consensuadas y democráticamente sostenibles en el tiempo que están detalladas en la Constitución.

En el caso del presente texto, se observa que la Política de Estado está contenido en los artículos 48º y 17º de la Constitución de 1993.

Esto porque en ambos artículos se detalla la importancia del “idioma” en la preservación, desarrollo y difusión de los idiomas originarios para permitir la tutela de derechos de las poblaciones vernáculo hablantes (en el ámbito colectivo y difuso) y la preservación de la identidad étnico cultural, conforme al artículo 2.19º de la Constitución.

- b. Las políticas públicas son aquellas acciones que se caracterizan por ser sectoriales, estructurales y focalizadas en asuntos puntuales y particulares. En este ámbito, son políticas programadas por los Gobiernos Nacionales para tener un objetivo específico, las cuales pueden ser complementarias entre sí pero que procuran atender “puntos delimitados en función a sus acciones de gobierno”.

Sobre esta explicación, entonces corresponde detallar que desde 1993, los Gobiernos Nacionales (en el ámbito del Poder Ejecutivo) no han logrado materializar una Política de Estado que pueda promover las políticas públicas de atención a las poblaciones originarias y mestizas del país, generándose como elementos negativos:

- a. La evaluación de acciones focalizadas e incongruentes con el ideal nacional de promover una única identidad nacional sin excluir valores socio-culturales e históricos de las poblaciones originarias.
- b. La disfuncionalidad del gasto presupuestal nacional en particular porque las acciones ejecutadas no logran atender un objetivo mayor que es la búsqueda de un desarrollo progresivo y sostenible a toda la población nacional, situación que permite el mantenimiento de prácticas sociales discriminatorias y el registro de actos de racismo en la población nacional.

En este punto, detallamos que históricamente el país no ha logrado “superar” el contexto social, cultural y económico de la Colonia durante la República, principalmente a consecuencia de la coexistencia de las “Repúblicas de Criollos y de Indios”, las cuales son expresiones de un nivel de antagonismo social inaceptable en la actualidad (Bermúdez-Tapia, 2019, p. 137 y ss.).

- c. La inviabilidad de un proyecto de “país” que se desarrolle en función a una identidad nacional única, donde puedan reconocerse las diferencias étnicas, sociales y culturales como un valor proactivo y provechoso para toda la población nacional.

Es bajo este marco de evaluación que la materialización de una Política de Estado basado en la promoción de los derechos lingüísticos puede detallar una vinculación proactiva en la tutela, promoción y ampliación de los derechos de aquellas comunidades históricamente limitadas en el país, generándose una paulatina inclusión social la cual podría atenuar el severo problema de violencia social que registra nuestro país en la actualidad.

5. Conclusiones

Sobre la base del análisis de la normatividad constitucional y de la realidad histórica nacional es posible detallar que en los diferentes Gobiernos Nacionales no se ha tomado en cuenta el carácter excluyente y dividido de la población nacional. Esto ha constituido una referencia negativa que impide la materialización de un proyecto de país progresista, moderno y democráticamente sostenible en el tiempo.

Por tanto, identificar como punto negativo esta realidad permite detallar un panorama que permita proyectar acciones estatales que puedan remediar el actual panorama nacional. Un elemento que viabiliza dicho margen de acciones está detallado en la tutela, preservación, ampliación y mayor difusión de los derechos lingüísticos de las poblaciones originarias y mestizas del país, porque de este modo se podría acceder a la promoción de una inclusión social mucho más eficiente y sostenible.

Igualmente, los efectos positivos de estas acciones podrían mejorar y ampliar el margen cultural e histórico que nuestro país registra, para mejorar cualitativamente como nación y a nivel de las propias poblaciones originarias y/o vernáculo hablantes.

Referencias bibliográficas

BERMÚDEZ-TAPIA, Manuel (2000). El idioma materno como derecho. *Cathedra Revista de los estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Año IV (7), 225-238.

BERMÚDEZ-TAPIA, Manuel (2001). Los derechos lingüísticos. Lima: *Asociación no hay derecho*.

BERMÚDEZ-TAPIA, Manuel (2001). Categorías de Ciudadanía en el Perú, por el goce de derechos fundamentales. *BIRA Boletín del Instituto Riva Agüero* (28), 333-343.

BERMÚDEZ-TAPIA, Manuel (2006). Derecho al idioma. *Normas Legales* (358), 69-73.

BERMÚDEZ-TAPIA, Manuel (2008). *La Constitución a través de las Sentencias del Tribunal Constitucional*. Lima: Ediciones Legales.

BERMÚDEZ-TAPIA, Manuel (2012). Derecho procesal de familia. *Aproximación crítica no convencional a los procesos de familia*. Lima: Editorial San Marcos.

BERMÚDEZ-TAPIA, Manuel (2013). Acceso a la justicia a través del lenguaje y comunicación forense, en: ASOCIACIÓN PERUANA DE DERECHO CONSTITUCIONAL. *Derecho Constitucional*. Lima: ARA.

BERMÚDEZ-TAPIA, Manuel (2018). El acceso al sistema judicial: los derechos lingüísticos como derechos fundamentales. *Actualidad Civil* (49), 155-163.

BERMÚDEZ-TAPIA, Manuel (2019). Las dos repúblicas en el Perú: indios y criollos de 1821 a 2019. *Iura* 4 (1), 137-146.

BERNALES BALLESTEROS, Enrique. (2013). El desarrollo de la Constitución de 1993 desde su promulgación a la fecha, *Pensamiento Constitucional* (18), 35-46.

BRAVO TECSI, Fernando (2005). *Perú: legado milenario*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.

HUAYRE COCHACHIN, Rosa (2012). Reforma agraria y comunidades campesinas (Perú 1969-1975): aproximación al proceso de reestructuración comunal. *Heraldos: revista de investigación del Centro de Estudiantes de Historia* 1 (1), 104-114.

INEI (2010). *Perú: estimaciones y proyecciones de población económicamente activa urbana y rural por sexo y grupos de edad, según departamento, 2000-2015*. Lima: INEI.

KLEEBERG HIDALGO, Fernando (2001). *La industria pesquera en el Perú*. Lima: Universidad de Lima.

LEGIS (2018). *¡Histórico! Esta es la primera sentencia redactada en aimara en el Perú*. Recuperado de <https://lpderecho.pe/primera-sentencia-redactada-aimara-peru/>

LUNA GONZÁLEZ POLAR, Julio (1964). *La casa de gobierno en Lima del libertador Simón Bolívar, 1823-1826*. Lima: Librería e imprenta D. Miranda.

MATOS MAR, José (1969). *Perú problema*. Lima: Moncloa-Campodónico.

OTOYA DE ANDRADE, Elsa (1975). *La educación técnica-profesional en el desarrollo socio-económico y cultural del Perú*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Educación en la PUCP, Lima.

REMY, María. Población indígena y construcción de la democracia en el Perú, 15-63. En Ministerio de Cultura (2014), *Conflicto y cambios en la sociedad rural*. Lima: Ministerio de Cultura.

RUBIO CORREA, Marcial (2017). *Para conocer la Constitución de 1993*. Lima: PUCP.

SEMINARIO HURTADO, Nuccia. (2019). El derecho fundamental a la educación intercultural bilingüe de los pueblos originarios en el Perú.

SEMINARIO HURTADO, Nuccia & Rebaza Vílchez, Karen (2018). El derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez indígena en el Perú: avances y desafíos. *Persona y Familia* 1 (7), 135-163.

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (2010) STC N° 00099-2010-PHC/TC. Recuperado de <https://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2010/00099-2010-HC%20Resolucion.html>

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (2018) STC N° 00889-2017-PA/TC. Recuperado de <https://tc.gob.pe/jurisprudencia/2018/00889-2017-AA.pdf>

EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS EN EL PERÚ

THE EXERCISE OF THE LINGUISTIC RIGHTS OF INDIGENOUS PEOPLES IN PERU

RIMAYKUNAQ ALLANKAYKUNA RUWAY KAYNINQA QESWARUNA LLAQTANKUNAMANTA PERU JATUN LLAQTA PAQAREQKUNAMANTA⁽¹⁾

Antonio Eliseo Huañahui Sillocca⁽²⁾

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Resumen: Este artículo trata sobre los derechos lingüísticos de los pueblos originarios en el acceso a la administración de justicia. Usar las lenguas indígenas en forma individual y colectiva es un derecho que el Estado tiene la obligación de reconocer, respetar, proteger y promover. Los idiomas originarios deben ser garantizados, fomentados y fortalecidos, sin embargo, en Perú la cultura occidental aún subordina a los pueblos indígenas. Dicha práctica de dominación es percibida como un hecho “normal” que ha logrado interiorizarse en la población indígena, generando un problema de autoestima. Es necesario construir un nuevo modelo de Estado con instituciones y una justicia pluriculturales y multilingües.

Palabras clave: Derechos lingüísticos, lengua indígena, plurilingüismo, multilingüismo, acceso a la justicia, barreras lingüísticas.

Abstract: This article deals with the linguistic rights of indigenous peoples in access to the administration of justice. Using indigenous languages individually and collectively is a right that the State has the obligation to recognize, respect, protect and promote. The original languages must be guaranteed, promoted and strengthened, however, in Peru the western culture still subordinates the

(1) Traducción. Adrian T. Valer Delgado. Quechua / Cusco Qollao

(2) Abogado por la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, con estudios de Post Grado: Maestría en Derecho Constitucional y Doctorado en Derecho (Egresado), Profesor Universitario en la Especialidad de Constitución y Derechos Humanos en la Tricentenario Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - UNSAAC. Correo electrónico: husianel@hotmail.com

indigenous peoples. This practice of domination is perceived as a “normal” fact that has been internalized in the indigenous population, generating a problem of self-esteem. It is necessary to build a new model of the State with multicultural and multilingual institutions and justice.

Key words: Linguistic rights, indigenous language, plurilingualism, multilingualism, access to justice, language barriers.

Ñujñu: Kay qelqasqa riman rimaykuna allankayninmanta paqareq llaqtakunaq kuskachay kamachicuyman jaykunankupaq juj runallapaq jinaspapas aylluntimpaq rimay qallukunaq allankayniy kamachiq umalleqpaq ruwananmi reqsenampaq, jaynimqanampaq, amachaynanpaq jinaspapas astawan kanampaq. Paqaremoq rimaykunaqa allinkawsanampaq, astawan wiñananpaq, kallpachakunampaq, ichaka, Peru Jatunllaqta, intiqchinkanan yachay llaqtakunamantaqa saruchankunkuraqmi paqareq runa llaqtakunataqa, chay saruchakuy camachicuy ruwaymi “allimpas kanmanjina” jaykun paqareq runakunaman, manapas pay kikinkuta munakunmanchu jina. Chaymi juj mosoq juj jatun kamachikuq Estado nisqata ruwana kanman jinaspapas aska yachaykunamanta jinaspapas aswan rimaykunamanta.

Kichana simikuna: Derechos lingüísticos, lengua indígena, plurilingüismo, multilingüismo, acceso a la justicia, barreras lingüísticas

1. Introducción

En el Perú, a inicios y a fines de la Colonia, se establecieron políticas monolingües, esta situación continuó durante toda la República. En efecto, en el Perú actual todavía la cultura occidental domina diferentes ámbitos de la vida social y frente a ello las demás culturas parecen subordinadas.

Recién en la década de los 70, con el gobierno de Velasco Alvarado se oficializa el quechua. Luego, con los instrumentos jurídicos internacionales, con los cambios constitucionales en Latinoamérica, y en el Perú con la Constitución de 1993, tanto en el artículo 2, inc.19 y en el artículo 48, en los cuales se señala que nadie debe ser discriminado por motivo de "idioma", así como se oficializa a todas las lenguas donde mayoritariamente son habladas, y recientemente con la Ley 29735 de 2011, se regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas indígenas u originarias. De esta manera se plantea un gran reto al Estado: brindar los servicios de educación, salud, justicia, identificación, entre otros, en las lenguas originarias en las localidades donde estas son habladas mayoritariamente.

Según datos oficiales del Ministerio de Cultura, existen 55 pueblos originarios en el Perú y se hablan 48 las lenguas originarias de las cuales 44 son amazónicas y 4 andinas, todas ellas agrupadas en 19 familias lingüísticas que constituyen medios de comunicación de dichos pueblos indígenas u originarios. Estos pueblos originarios afrontan problemas públicos identificados como no poder ejercer plenamente sus derechos lingüísticos, en vista de que la administración pública y los prestadores de servicios públicos funcionan bajo la lógica de un Estado monolingüe y monocultural, así como actos de discriminación por el uso de sus lenguas, el desprestigio y desvaloración y el abandono de ellas, junto a otros elementos que los identifican culturalmente. Por lo general, el uso oral y escrito de las lenguas originarias suele limitarse al ámbito doméstico y comunitario.

La importancia para los pueblos indígenas u originarios de acceder a la justicia en su propio idioma radica en garantizarles un mecanismo de atención a sus conflictos jurídicos, para permitir la optimización de sus demás derechos fundamentales como el derecho a la igualdad, identidad o libre desarrollo de la personalidad.

2. Lenguas indígenas u originarias en el Perú

Según el artículo 3, numeral 14 del reglamento de la Ley 29735, se entiende por lenguas indígenas u originarias del Perú, a todas aquellas que son anteriores a la difusión del idioma castellano o español y que se preservan o emplean en el ámbito del territorio nacional. En conjunto, todas estas lenguas representan la expresión de una identidad colectiva, así como una manera de distinta de entender y describir la realidad.

Durante muchos siglos, las lenguas indígenas u originarias han sido consideradas como “dialectos”, es decir, como variantes de una lengua, tratándolas como lenguas inferiores al castellano. De la misma forma, se creía que las lenguas indígenas u originarias en el Perú no tenían gramática. Sin embargo, a través de varias investigaciones, en las últimas décadas se ha logrado clasificarlas en familias lingüísticas.

Como mencionamos, en el Perú existen 48 lenguas originarias: 44 amazónicas y 4 andinas, las cuales están agrupadas en 19 familias lingüísticas y constituyen medios de comunicación de 55 pueblos indígenas u originarios. De acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (2007), 4'045,713 personas tienen por lengua materna una lengua indígena u originaria, esto equivale al 15% de la población nacional. Para ilustrar mostramos los siguientes cuadros:

TABLA 1: Distribución de las personas que declararon una lengua indígena como lengua materna

Lengua	Número de habitantes	Porcentaje
Quechua	3'360,331	83.06 %
Aimara	443,248	10.96 %
Ashaninka	67,724	1.67 %
Otra lengua nativa	174,410	4.31 %
Total general	4'045,713	100 %

Fuente: Dirección de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura a partir de datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2007.

TABLA 2: Provincias con alta proporción de personas que declararon una lengua indígena como lengua materna

Región	Provincia	Hablantes de lenguas indígenas
Amazonas	Condorcanqui	91 %
Ancash	Carlos Fermín Fitzcarrald	91 %
Ancash	Mariscal Luzuriaga	91 %
Ancash	Pomabamba	85 %
Apurímac	Cotabambas	90 %
Apurímac	Chincheros	81 %
Ayacucho	Cangallo	90 %
Ayacucho	Víctor Fajardo	86 %
Ayacucho	Vilcashuamán	90 %
Cusco	Acomayo	88 %
Cusco	Canas	92 %
Cusco	Chumbivilcas	91 %

Cusco	Paruro	92 %
Cusco	Paucartambo	86 %
Huancavelica	Acobamba	86 %
Puno	Carabaya	85 %
Puno	Moho	86 %
Ucayali	Purús	69 %

Fuente: Dirección de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura a partir de datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2007.

TABLA 3: Lista de las 10 regiones con mayor porcentaje de habitantes de lengua indígena

Región	Quechua	Aimara	Asháninka	Otra lengua indígena	Total
Apurímac	70.68%	0.18%	0.02%	0.03%	70.91 %
Puno	38.04%	27.02%	0.05%	0.03%	65.14 %
Huancavelica	64.06%	0.09%	0.02%	0.02%	64.19 %
Ayacucho	63.35%	0.13%	0.05%	0.06%	63.59 %
Cusco	51.86%	0.18%	0.27%	0.91%	53.22 %
Ancash	31.51%	0.05%	0.01%	0.06%	31.63 %
Huánuco	28.56%	0.08%	0.10%	0.14%	28.88 %
Moquegua	9.58%	10.52%	0.03%	0.18%	20.41 %
Tacna	2.39%	16.27%	0.03%	0.10%	18.79 %
Madre de Dios	15.62%	0.94%	0.03%	2.20%	18.79 %

Fuente: Dirección de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura a partir de datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2007.

2.1. *Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad*

En principio debemos definir estos tres conceptos claves: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, que se refieren a la diversidad cultural de una sociedad, que, sin embargo, apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y a desarrollar prácticas relacionadas con la diversidad en la sociedad y sus instituciones.

Al respecto, tenemos los conceptos desarrollados por María del Mar Bernabé Villodre (2012) de la Universidad de Valencia⁽³⁾ y que a continuación señalamos:

Sobre el concepto de **pluriculturalidad**, dicha autora señala que el prefijo “pluri-” hace referencia a “muchos”, es decir, con él se puede hacer referencia a muchas culturas, a una pluralidad de culturas, agrega que desde el punto de vista sociológico, el término pluralidad designa la presencia de diversas tendencias

(3) BERNABÉ VILLODRE, María del Mar. Pluriculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad. Aportaciones Arbitradas - Revisita Educativa Hekademos, 11, Año V, Junio 2012. Pág. 69 y 70.

ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal, por lo que para esta autora la pluriculturalidad puede ser entendida como la *“presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación”*.

En cuanto a la **multiculturalidad**, señala que “multi-” hace referencia a una cierta cantidad de elementos, por lo que la multiculturalidad se puede definir como *“la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir pero no a convivir”* y en resumen *“una situación multicultural supone la existencia de muchas culturas unidas en lo espacial pero no en lo social.”* (p. 9).

La **interculturalidad**, la considera como una meta necesaria y el prefijo “inter-” se refiere a “entre culturas”, es decir entre las diferentes culturas que habitan un mismo territorio. Entonces la interculturalidad no es un concepto cerrado ni excluyente, en vista de que promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos, y el reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo que lleva al establecimiento de relaciones culturales y por ende a una integración de culturas, donde las sociedades democráticas fomenten el encuentro y la comprensión entre las diversas culturas de un territorio. Como se puede ver la interculturalidad aboga por la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural. La interculturalidad implica finalmente el reconocimiento y la comprensión de la existencia de otras culturas, además de respeto, comunicación e interacción. Una sociedad será intercultural cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan con esa interacción.

Según el Ministerio de Cultura, la interculturalidad puede definirse como un *“proceso de intercambio, diálogo y aprendizaje que busca generar relaciones de equidad entre diversos grupos étnico-culturales que comparten un espacio, a partir del reconocimiento y valoración positiva de sus diferencias culturales.”* (MINISTERIO DE CULTURA, 2016. p.9)

En resumen, la interculturalidad es una práctica de respeto y valoración de nuestras diferencias, la interacción armónica entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico con respeto mutuo y considerando a todos los grupos por igual. La interculturalidad es la interacción entre culturas, como un proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes costumbres, siendo la característica fundamental “la horizontalidad”, es decir, ningún grupo cultural está por encima del otro, por el contrario, se promueve la igualdad, integración y convivencia armónica entre ellas.

2.2. Plurilingüismo y multilingüismo

Ambas terminologías aparentemente guardan diferencias y a la vez similitudes y relaciones. Para mayor comprensión es necesario diferenciar ambos

términos. En efecto, de manera general el plurilingüismo se refiere a la capacidad y habilidad de aprender otro idioma; mientras que el multilingüismo es la utilización de varios idiomas en igualdad de condiciones, es un medio de preservación de la cultura.

Según María Esther Moreno García, “el plurilingüismo se define como las variedades lingüísticas que utiliza un mismo locutor incluyendo la materna como primera y las posteriormente adquiridas (...) el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo”. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Por otra parte, considera al multilingüismo como el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, es decir, la convivencia de numerosas variedades lingüísticas en un área geográfica determinada (MORENO GARCÍA, p 120).

3. Los derechos lingüísticos: el derecho de usar el propio idioma indígena

En la legislación, en materia de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas u originarios existen instrumentos jurídicos a nivel internacional y a nivel nacional.

3.1. En el plano internacional

Los gobiernos y organismos internacionales han mostrado su preocupación e interés para evitar la extinción o desaparición de las lenguas indígenas a nivel mundial y por ende combatir la violación de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas u originarios; por lo que a nivel internacional se han desarrollado muchos instrumentos jurídicos supranacionales en los cuales se establecen obligaciones para los Estados en materia de derechos lingüísticos.

- a. **El Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes**, ratificado por el Perú el 2 de diciembre de 1993 mediante Resolución Legislativa 26253, instrumento legal por el que el Estado peruano se obliga a preservar las lenguas indígenas y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

“Artículo 28, 3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.”

- b. **La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**, aprobada por la Asamblea General mediante Resolución del 13 de setiembre de 2007. Establece que los hablantes

en lenguas originarias tienen el derecho de preservar sus propias lenguas y utilizarlas en cualquier actuación de carácter público y para ello el Estado debe adoptar las medidas necesarias.

“Artículo 13, 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.

Artículo 13, 2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, judiciales y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Artículo 16, 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas y a acceder a todos los demás medios de información no indígenas sin discriminación alguna.”

c. La Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada el 14 de junio de 2016, establece que:

“Artículo II. Los estados reconocen y respetan el carácter pluricultural y multilingüe de los pueblos indígenas, quiénes forman parte integral de sus sociedades.

Artículo XIV. Sistemas de conocimientos, lenguaje y comunicación.

4. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, realizarán esfuerzos para que dichos pueblos puedan comprender y hacerse comprender en sus propias lenguas en procesos administrativos, políticos y judiciales, facilitándoles, si fuera necesario, intérpretes u otros medios eficaces.

Artículo XXII. Derecho y jurisdicción indígena

3. Los asuntos referidos a personas indígenas o a sus derechos o intereses en la jurisdicción de cada Estado, serán conducidos de manera tal de proveer el derecho a los indígenas de plena representación con dignidad e igualdad ante la ley. En consecuencia, tienen derecho sin discriminación, a igual protección y beneficio de la ley, incluso, al uso de intérpretes lingüísticos y culturales.”

d. La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Barcelona, junio de 1996):

“Artículo 18, 1. Toda comunidad lingüística tiene derecho a que las leyes y otras disposiciones jurídicas que le conciernan se publiquen en la lengua propia del territorio.

Artículo 20, 1. Todo el mundo tiene derecho a usar de palabra y por escrito, en los Tribunales de Justicia, la lengua históricamente hablada en el territorio donde están ubicadas. Los Tribunales deben utilizar la lengua propia del territorio en sus actuaciones internas y, si por razón de la organización judicial del Estado, el procedimiento se sigue fuera del lugar de origen hay que mantener la lengua de origen.

2. Con todo, todo el mundo tiene derecho a ser juzgado en una lengua que le sea comprensible y pueda hablar, o a obtener gratuitamente un intérprete.”

e. La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, ratificada por D. S. 047-2006-RE, que considera las tradiciones y expresiones orales como una de las manifestaciones del patrimonio cultural de carácter inmaterial, incluido el idioma como vehículo de dicho patrimonio.

f. El Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales 157 del Consejo de Europa del 23 de enero de 1998, en el cual se establece que no solo se debe respetar la identidad étnica, cultural, lingüística y otros, sino también crear las condiciones apropiadas que permitan expresar, preservar y desarrollar esa identidad, así como el “derecho a utilizar libremente y sin trabas su lengua minoritaria tanto en privado como en público, oralmente y por escrito”.

g. Otras normas internacionales directamente relacionadas con la protección de los derechos lingüísticos de los habitantes de lenguas indígenas u originarias que sirven de soporte para el presente trabajo son: la Declaración Universal de Derechos Humanos; el Pacto de Derechos Civiles y Políticos; el Pacto de Derechos Sociales, Económicos y Culturales; la Declaración para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación; la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre y la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

3.2. En el plano nacional

Se cuenta con un marco legal que protege los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

a. Constitución Política del Perú de 1993

“Artículo 2, 19. Toda Persona tiene derecho: A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege.”

Artículo 17. (Último párrafo). El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.

Artículo 48. Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.”

En cuanto a la regulación legislativa, la Ley 27811, de Protección de la Diversidad Biológica y de los Conocimientos Colectivos de los Pueblos Indígenas, señala que son pueblos originarios aquellos “que tienen derechos anteriores a la formación del Estado peruano, mantienen una cultura propia, un espacio territorial y se autoreconocen como tales.”

b. Ley 29565, de Creación del Ministerio de Cultura y el Decreto Supremo 005-2013-MC, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Cultura.

c. Ley 29735, que regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú. En su artículo 1 establece que las lenguas indígenas u originarias “son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de concebir y de describir la realidad, por tanto, gozan de las condiciones necesarias para su mantenimiento y desarrollo en todas las funciones.” Asimismo, reconoce el derecho de toda persona a usar su lengua indígena u originaria en los ámbitos público y privado, a ser atendida en su lengua materna en los organismos o instancias estatales, y a gozar y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito. Esta ley fue reglamentada por el D. S. 004-2016-MC.

d. Ley 29785, del Derecho a la Consulta Previa a los Pueblos Indígenas Originarios, reconocido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y su Reglamento D. S. 001-2012.MC.

e. Decreto Legislativo 1342, que promueve la transparencia y el derecho de acceso de la ciudadanía al contenido de las decisiones jurisdiccionales, cuya norma, entre otros temas trata sobre el lenguaje y acceso a la justicia.

“Artículo 4.- Lenguaje y acceso a la justicia

4.1. Las instituciones del sistema de justicia tienen el deber de atender y emitir sus decisiones en el idioma en el que se expresa originariamente la persona usuaria del servicio. En las localidades en las que la población mayoritaria hable una lengua originaria, los puestos para cubrir las plazas de Juzgados, Fiscalías y la Policía Nacional del Perú, así como el personal administrativo que labora en las instituciones de la administración de justicia deben preferentemente, ser ocupadas por personas que conocen y pueden comunicarse en el idioma de la población de la localidad.

4.2. Los operadores del sistema de justicia evitarán usar términos en latín o cualquier otro arcaísmo que dificulte la comprensión de las expresiones y términos legales que contiene sus actos o resoluciones.”

- f. **Otras normas reglamentarias** que regulan las lenguas originarias de los pueblos indígenas. El D. S. 027-2007-PCM que define y establece las políticas nacionales de obligatorio cumplimiento para las entidades del gobierno nacional. El D.S. 003-2015-MC, que aprueba la política nacional para la transversalización del enfoque intercultural. La Resolución Administrativa 142-2016-CE-PJ, que aprueba documento denominado “Mapa Etnolingüístico Judicial”. La Resolución Administrativa 200-2016-CE-PJ, que aprueba el “Protocolo de Justicia de Paz Escolar”. La Resolución Ministerial 427-2016-MC, que aprueba el Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) 2017-2021 del Sector Cultura. El D.S. 005-2017.MC, que aprueba la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad; y el D.S. 011-2018-MINEDU que aprueba el Mapa Etnolingüístico del Perú.

4. Los derechos lingüísticos como derechos humanos

Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas no son creados por el Estado, son reconocidos, por ser su práctica y su ejercicio, preexistentes al Estado mismo.

Los derechos lingüísticos, considerados como derechos humanos reconocidos en nuestro marco normativo vigente, sirven de guía para las acciones que el Estado debe realizar en aras de su garantía y protección.

Para poder ubicar los derechos lingüísticos dentro de los derechos humanos, se debe tomar en cuenta que el lenguaje cumple dos funciones, una de expresión y otra de comunicación. Como medio de expresión, es decir, como el derecho a hablar, el derecho al lenguaje forma parte de los derechos humanos fundamentales y está dentro del catálogo de los derechos humanos de primera generación, al igual que los otros derechos como: la libertad de conciencia,

religión, creencia u opinión, en vista de que estos derechos se consideran atributos naturales o inherentes de todo individuo.

De las normas supranacionales, y de las normas en el plano nacional, se desprende que existe un imperativo de respetar, proteger y promover el uso real, efectivo, concreto y material de los idiomas indígenas que obliga al Estado peruano a que, a través de sus organismos o instituciones de diferentes niveles, promueva un modelo de justicia multilingüe. Las instituciones del sistema de justicia tienen el deber de atender y emitir sus decisiones en el idioma en el que se expresa originariamente la persona usuaria del servicio, lo cual amerita la institucionalización del multilingüismo en la justicia, implementando la aplicación y la puesta en práctica de las normas existentes, diseñando los sistemas de organización, destinando los recursos humanos y materiales necesarios, la difusión de las normas entre los usuarios y la práctica real de una cultura jurídica en los operadores de la justicia peruana.

Raquel Yrigoyen Fajardo (2003, p. 77), señala que:

“En síntesis, el derecho de usar los idiomas indígenas supone la atribución de los pueblos indígenas y de las minorías lingüísticas, así como de sus miembros, de utilizar dichos idiomas, y que su uso reciba protección y promoción en el marco de su propia identidad cultural. De su parte, el Estado está obligado a respetar, proteger y promover el uso y desarrollo de los idiomas indígenas, así como la identidad cultural de dichos pueblos y sus miembros.”

De ello se desprende que los derechos lingüísticos son derechos fundamentales que están ubicados dentro de los derechos de primera generación en el marco de los derechos humanos que reconocen la libertad de todas las personas a usar su propia lengua o idioma materno en todos los espacios sociales, en forma individual o colectiva. Ello implica el desarrollo de su vida personal, social, educativa, política y profesional en su propia lengua, así como recibir atención de los organismos públicos y pertenecer a una comunidad lingüística reconocida y respetada. El respeto de los derechos lingüísticos permite a los hablantes de lenguas indígenas u originarias, cuando se materializa, el acceso real y efectivo a los derechos y servicios públicos esenciales como una adecuada atención de salud, servicios educativos, un proceso judicial justo, acceso a la información, etc.

El Reglamento de la Ley 29735, que regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú, señala como derechos lingüísticos, los siguientes:

1. **Usar** la lengua indígena u originaria en forma oral y escrita en cualquier espacio público o privado.

2. **Ser atendido/a y recibir información** oral, escrita o audiovisual en su lengua indígena u originaria en las entidades públicas y privadas que prestan servicios públicos.
3. **Recibir educación en su lengua indígena u originaria** en forma oral y escrita en todos los niveles de educación.
4. **Identificarse, registrarse y ser reconocido/a** ante los demás con su propio nombre en la lengua indígena u originaria.
5. **Usar el nombre de la lengua indígena u originaria** reconocida por el pueblo indígena u originario que la habla.
6. **Acceder a los medios y recursos** para el adecuado aprendizaje de la lengua o las lenguas indígenas u originarias en el ámbito nacional.
7. **Recuperar, usar y mantener topónimos en lengua indígena u originaria** referidos a comunidades y lugares en el ámbito nacional, regional, departamental y local.
8. **Recuperar y utilizar terminología propia** de las lenguas indígenas u originarias principalmente en el ámbito artístico, académico, medicinal, musical y espiritual.
9. **Obtener, almacenar y difundir las investigaciones lingüísticas y culturales** relativas a sus pueblos indígenas u originarios y sus lenguas.
10. **Contar con la presencia de la lengua y la cultura** de los pueblos indígenas u originarios en los medios de comunicación estatal de ámbito nacional, regional, departamental y local, según predominancia.

De los derechos antes señalados, el derecho a los idiomas indígenas constituye un derecho en sí mismo, con su propio contenido esencial y constituye parte del derecho a la propia identidad cultural reconocida por el inciso 19 del artículo 2, concordante con el artículo 17 de la Constitución Política del Perú (1993), y en ello el idioma deviene en un eje central de la cultura. Dentro de este marco el Estado peruano debe asumir como obligaciones: a) No impedir, privar o limitar el uso de los idiomas indígenas; b) Respetar y garantizar el uso real y efectivo de los idiomas indígenas en las instancias oficiales, en la difusión de las disposiciones legales, en las instancias judiciales, los servicios municipales y en los sistemas registrales en todo sistema administrativo del Estado; c) Reconocer los idiomas indígenas; d) Preservar, proteger o conserva los idiomas indígenas y su uso; y e) Promover el uso y desarrollo de los idiomas mediante políticas públicas en todas las esferas de la vida social.

La Constitución Política del Perú (1993), en el inciso 14 del artículo 139, señala el derecho de defensa y otras garantías como los principios judiciales o el debido proceso, como de cumplimiento obligatorio dentro de la administración de justicia para las personas inculpadas por la comisión de un delito, quienes tienen derecho no solo a ser asistidos gratuitamente por un intérprete o traductor si no

comprenden o no hablan el idioma del Juzgado o Tribunal, sino también a ser escuchadas y entendidas en el sentido real de su versión de defensa por el juzgador.

Las instituciones del sistema de justicia tienen el deber de atender, escuchar y emitir sus decisiones en el idioma en el que se expresa originariamente la persona usuaria del servicio y para ello en las localidades en las que la población mayoritaria hable una lengua originaria, los puestos para cubrir las plazas de Juzgados, Fiscalías y la Policía Nacional del Perú, así como el personal administrativo que labora en las instituciones de la administración de justicia deben, preferentemente, ser ocupadas por personas que conozcan y puedan comunicarse en el idioma de la población de la localidad. También los operadores del sistema de justicia deben evitar usar términos en latín o cualquier otro arcaísmo que dificulte la comprensión de las expresiones y términos legales que contienen sus actos o resoluciones, todo ello está relacionado al derecho al juez natural que estos pueblos indígenas tienen.

Sobre el ejercicio del derecho de defensa, el debido proceso y el derecho a la identidad cultural, el Tribunal Constitucional señala que:

“no sería posible si, en el seno del proceso, no se hubiera nombrado intérprete al recurrente teniendo este como idioma propio uno distinto al castellano y, en consecuencia, no tuviera la posibilidad de entender el idioma usado en los tribunales, a fin de ejercer su derecho de defensa constitucionalmente protegido. Entonces el derecho de defensa es irrealizable si no se cuenta con un intérprete o traductor, vulnerándose con ello, además, los derechos fundamentales al debido proceso y a la identidad cultural.” (Exp. 4719-2007-PHC/TC, párr. 1 y 17)

4.1. El carácter individual y colectivo de los derechos lingüísticos

El profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad – Iztapalapa de México, Enrique Hamel, señala que

“Los derechos lingüísticos forman parte de los derechos humanos fundamentales, tanto individuales como colectivos, y se sustentan en los principios universales de la dignidad de los humanos y de la igualdad formal de todas las lenguas.” Continúa señalando que *“En un nivel individual significan el derecho de cada persona a identificarse de manera positiva con su lengua materna, y que esta identificación sea respetada por los demás”* (ENRIQUE HAMEL, p. 12).

Esto implica, como derechos fundamentales, el derecho de cada individuo a aprender y desarrollar libremente su propia lengua materna, a recibir educación

pública a través de ella, a usarla en contextos oficiales socialmente relevantes, y a aprender por lo menos una de las lenguas oficiales de su país de residencia. Concluye este profesor señalando que en el nivel de las comunidades lingüísticas los derechos lingüísticos comprenden el derecho colectivo de mantener su identidad y alteridad etnolingüísticas.

La lengua propia de los pueblos indígenas u originarios es el principal medio por el que las poblaciones indígenas manifiestan su cultura y por tanto tiene vital importancia en el proceso de reproducción cultural, de tal manera que la lengua es parte fundamental de la cultura, le es propia y necesaria para la supervivencia del grupo como tal, por lo tanto, el derecho al uso de la lengua es un derecho que se funda en el derecho a la libertad de expresión, por el derecho a la dignidad y a la identidad, derechos que están reconocidos por los instrumentos jurídicos de nivel internacional y regional, y en el Perú están reconocidos por el inciso 19 del artículo 2, concordante con los artículos 17 y 48 de la Constitución Política (1993), así como por las leyes sobre la materia y sus reglamentos.

5. Política nacional y exclusión en el ejercicio de los derechos lingüísticos indígenas u originarios en el Perú

El Estado peruano desde su fundación conserva de la Colonia la conducta de negar la diversidad impuesta como una ideología, manteniendo al castellano como un referente lingüístico único y esta perspectiva es la que hasta ahora forma parte del imaginario colectivo, de esta manera las posibilidades de desarrollar políticas de Estado que apuesten por la preservación o el desarrollo real y efectivo de las lenguas indígenas peruanas han sido históricamente imposibles.

Recién en el año 1975, mediante el Decreto Ley 21156, el gobierno del general Juan Velasco Alvarado por primera vez reconoce el quechua, al igual que el castellano, como lenguas oficiales de la República Peruana, disponiendo la enseñanza del quechua de forma obligatoria en todos los niveles de educación. También estableció que a partir del año 1977 las acciones judiciales en las cuales las partes sean sólo quechua hablantes, se realicen en este idioma. Posteriormente, años después la Constitución de 1979 fue la primera que permitió que otros idiomas distintos al castellano fueran declarados oficiales:

“Artículo 83. El castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aimara en las zonas y la forma que la ley establece. Las demás lenguas aborígenes integran asimismo el patrimonio cultural de la nación.”

Finalmente, la Constitución de 1993, estableció que además del castellano, los idiomas indígenas también son oficiales:

“Artículo 48. Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.”

Pero a pesar de los reconocimientos constitucionales de los derechos lingüísticos y otros derechos de los pueblos indígenas u originarios, conforme señala Wilfredo Ardito Vega:

“En el Perú actual, la cultura occidental domina múltiples ámbitos de la vida social, económica, sistema político, educación, sistema jurídico, religión e inclusive la misma concepción de la belleza, frente a la cual, las demás culturas parecen subordinadas, aunque dentro de los sectores intelectuales subsisten posturas teocéntricas... La dominación es percibida como un hecho natural o normal y se asume que las cosas deben ser necesariamente de este modo, de esta manera se ha interiorizado la dominación. Aunque se admita que vivimos en un país multicultural y pluriétnico, esto no implica el reconocimiento de relaciones de equidad entre los diversos pueblos que habitan el Perú ... la existencia de culturas y pueblos indígenas suele ser considerada un problema serio para el desarrollo y la prosperidad del país, o aún su viabilidad” (ARDITO VEGA, p. 9).

Recientemente el Estado peruano aprobó la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad, en la que reconoce que los sistemas comunicativos usados por los pueblos indígenas u originarios son lenguas o idiomas en el pleno sentido de sus términos, tal como lo es el castellano.

Hay algunos avances en el ámbito nacional, tales como la institucionalización del Registro Civil Bilingüe en el RENIEC, la Educación Intercultural Bilingüe en el sector educación, la creación de la Dirección de Desplazados y Cultura de Paz del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, el noticiero en quechua “Nuqanchik” de TV Perú y Radio Nacional del Perú, la creación del Instituto Nacional de Investigaciones de la Amazonía Peruana en el Ministerio del Ambiente, el Centro de Asuntos Interculturales, Comunidades y Rondas Campesinas CAIMP del Ministerio Público, la Oficina Nacional de Justicia de Paz y Justicia Indígenas ONAJUP del Poder Judicial y el Programa de Pueblos Indígenas de la Adjuntía de Medio Ambiente, Servicios Públicos y Pueblos Indígenas en la Defensoría del Pueblo. Sin embargo, todos estos esfuerzos no son suficientes para la implementación de una política nacional integral en todos los sectores u organismos estatales.

5.1 Enfoques transversales de la política nacional de lenguas originarias

Como enfoque para una política nacional de promoción de las lenguas originarias podemos señalar entre otros:

- el enfoque intercultural, mediante el reconocimiento de las diferencias culturales como uno de los pilares de la construcción de una sociedad democrática; el enfoque de derechos humanos, mediante su promoción y protección señalando aquellos que han sido vulnerados, así como identificar las barreras sociales, económicas, culturales e institucionales que limitan su ejercicio;
- el enfoque de articulación intersectorial e intergubernamental, que comprende la generación de mecanismos y espacios institucionalizados de coordinación y cooperación tanto vertical (intergubernamental) como horizontal (intersectorial) para la adecuada implementación de dicha política nacional; también se debe de implementar otros enfoques como el de género, intergeneracional, acción participante, la corresponsabilidad público-privada, interseccionalidad y territorial.

5.2 Objetivos, ejes y lineamientos de la política nacional

Conforme señala el numeral 3.3 de la Formulación de la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad, aprobada por Decreto Supremo N.º 005-2017-MC, esta tiene como objetivo general garantizar los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas indígenas u originarias en el ámbito nacional, incorporando cambios y mejoras en el funcionamiento de la administración pública o en la prestación de los servicios públicos.

De la misma forma, esta norma señala como objetivos específicos que coadyuvan a garantizar los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas indígenas en el Perú, los siguientes: a) Garantizar la pertinencia lingüística en la prestación de servicios públicos y en el funcionamiento de las entidades del sector público; b) Fomentar la visibilización y el reconocimiento de las lenguas indígenas y la tradición oral en la sociedad peruana; c) Fortalecer las estrategias de prevención y los mecanismos de reacción contra los casos de discriminación por uso de lenguas indígenas u originarias; d) Fortalecer la identidad cultural y los procesos de transmisión de la lengua indígena y la tradición oral en los pueblos indígenas; e) Revitalizar y recuperar las lenguas indígenas u originarias, asegurando métodos participativos con énfasis en las lenguas más vulnerables; y f) Promover el desarrollo oral y escrito de las lenguas indígenas u originarias.

Finalmente, según la misma norma, se establecen tres ejes con sus respectivos lineamientos para la Política Nacional de Lenguas Originarias:

1. EJE 1: **Estatus de la lengua indígena u originaria**, relacionado a los tres primeros objetivos específicos, cuyo lineamiento general es generar la formación permanente, oportuna y de calidad de intérpretes y traductores de lenguas indígenas u originarias a nivel nacional y generar información sobre los hablantes y la demanda de atención en lengua indígena u originaria en las entidades del sector público y las empresas que prestan servicios públicos.
2. EJE 2: **Adquisición de la lengua indígena u originaria**, relacionado al cuarto y quinto objetivo específico, teniendo como lineamiento general promover la transmisión intergeneracional, el aprendizaje, desarrollo de capacidades y procesos de recuperación.
3. EJE 3: **Desarrollo de las lenguas indígenas u originarias**, que tiene relación con el sexto objetivo específico, para la mejora y enriquecimiento de las lenguas.

5.3 Acceso a la justicia y barreras lingüísticas

Según Javier La Rosa Calle, el derecho a la justicia es el derecho de toda persona a tener un mecanismo eficaz que permita solucionar un conflicto de relevancia jurídica (LA ROSA, 2007, p.21). De ello se desprende que el derecho al acceso a la justicia implica el derecho de toda persona a obtener una respuesta satisfactoria a sus necesidades jurídicas, sin discriminación por razones de raza, sexo, edad, identidad, ideología política o creencia religiosa.

Por su parte Yuri Montesinos Álvarez, señala que el derecho de acceso a la justicia implica la posibilidad de toda persona, sin distinción de ningún tipo, de acceder a un mecanismo que le permita obtener una respuesta a un conflicto de relevancia jurídica (MONTESINOS ÁLVAREZ, 2012). Sin embargo, los alcances de este derecho pueden verse limitados o restringidos por diversos tipos de barreras, económicas, culturales, de género, o geográficas, siendo para nuestro estudio las denominadas barreras lingüísticas, es decir, las limitaciones al acceso a la justicia por el simple hecho de hablar un idioma distinto al castellano, constituyéndose en una traba para poder atender las demandas de solución de los conflictos de los hablantes de lenguas originarias.

En el Perú existen muchos casos o situaciones consideradas como barreras lingüísticas: a) Imposibilidad de los pueblos indígenas de poder utilizar sus lenguas ante el sistema de justicia; b) Falta de funcionarios o personal del sistema de justicia capacitados en lenguas originarias; c) Normas legales o estatales en castellano; y d) Predominancia de uso de medios escritos que contravienen a las lenguas originarias que son esencialmente orales. Estas cuatro limitaciones tienen su origen o causa en la falta de toma de conciencia de los gobernantes de turno sobre la existencia de una realidad multilingüe que existe en el Perú, sin que se tome en cuenta dicha realidad en todos los niveles de la organización del Estado peruano.

En los últimos años, se han implementado algunas acciones destinadas a poder revertir estas limitaciones, como: a) La creación del juzgado intercultural de Paz Letrado del distrito de Víctor Fajardo; b) La emisión de las primeras sentencias en quechua y aimara en Puno; c) La decisión del ex Consejo Nacional de la Magistratura de otorgar puntajes en los procesos de selección de jueces a personas que tenga conocimiento de lenguas originarias; d) La capacitación de intérpretes por parte del Ministerio de Cultura; e) La institucionalización de las Mesas Regionales de Justicia Intercultural y las Escuelas Interculturales en varias Cortes Superiores; y f) La promulgación del Decreto Legislativo 1342, que promueve la transparencia y el derecho de acceso a la ciudadanía al contenido de las decisiones jurisdiccionales.

Sin perjuicio de estos avances, quedan tareas pendientes para eliminar las barreras lingüísticas, para poder garantizar el acceso a la justicia de la población indígena en su propio idioma, no solo mediante un mecanismo de atención a sus conflictos jurídicos, si no que permita la optimización de otros derechos fundamentales como el derecho a la igualdad, identidad o libre desarrollo de la personalidad. Además, para poder seguir trabajando en la eliminación de las barreras lingüísticas que subsisten, se debe promover un acceso real y efectivamente igualitario a la justicia para todos los miembros de los pueblos indígenas, y para ello es necesario tomar en cuenta algunas tareas pendientes: a) La implementación de la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad; b) Promover en los funcionarios públicos de las instituciones públicas locales, regionales y en los diferentes sectores, los alcances de la Ley de Lenguas Originarias, así como los alcances de nuevas normas como el Decreto Legislativo 1342; c) La difusión entre los propios hablantes de lenguas originarias los nuevos dispositivos que progresivamente se han venido promulgando; y d) El uso de plataformas como la televisión, la radio o el internet como aspectos complementarios de las exposiciones o capacitaciones en asambleas comunales, los cuales permitan transmitir contenidos con gran facilidad y sin limitarse al lenguaje escrito.

6. Un nuevo modelo de Estado, justicia pluricultural y multilingüe

La pluriculturalidad y el multilingüismo que caracterizan al Perú nos lleva a plantear un nuevo modelo de Estado y para ello se tiene que institucionalizar el multilingüismo en el sistema de justicia peruana, implementando las normas existentes, la eventual reforma de algunas normas no claras o insuficientes, el diseño de sistemas organizacionales, los recursos económicos, humanos y materiales, la difusión de derechos entre los usuarios de la justicia y una nueva cultura jurídica de los operadores jurídicos y de los propios usuarios.

Para poder institucionalizar una justicia multilingüe, deben existir ciertas condiciones básicas, entre ellas podemos señalar:

- a. **El derecho de usar los idiomas indígenas a los sujetos procesales**, se debe dar facilidades para una comunicación fluida en el propio idioma indígena, de lo contrario, sería viciado todo el proceso: **cuando se trata de un procesado, inculpado o imputado** se debe garantizar la presencia de un intérprete o mediante la justicia directa en idioma indígena. Este derecho está vinculado con otros derechos (derecho de defensa, debido proceso, igualdad de partes ante los tribunales, acceso a la justicia, comunicación, derecho a ser oído, a declarar, a producir pruebas, a producir y controlar la prueba, a acceder a un recurso efectivo, a cuestionar una detención, interponer recursos, al principio del “juez natural” o derecho de ser juzgados por un juez que conoce el idioma, las costumbres y la cultura local). Cuando es agraviado o víctima, además de los derechos de procesado tiene derecho a la reparación. En el caso de los testigos, peritos o cualquier declarante se les debe permitir declarar en su idioma indígena como condición para garantizar la fidelidad de la declaración, lo que está vinculado con el debido proceso y permite cumplir con la finalidad de esclarecer los hechos y la responsabilidad penal. El público, cumple la función del control del proceso, en vista de que por los principios de la publicidad, imparcialidad y transparencia del proceso, el público debe tener acceso directo al debate público y poder comprender las declaraciones de las partes, lo que decide el órgano jurisdiccional, la acusación y la defensa.
- b. **El acceso a todas las dependencias del sistema de justicia** (policiales, fiscalía, juzgados, penales) o a otras dependencias administrativas para recibir información, reclamos o presentar denuncias, demandas, quejas o responder ante ellas.
- c. **La práctica de la justicia bilingüe con intérpretes** para casos cuando el declarante tiene dificultades comunicativas por ignorar o no comprender correctamente el idioma oficial en el que se desenvuelve el proceso, para una traducción o interpretación sistemática.
- d. **El acceso a la justicia directa en idiomas indígenas**, supone que los jueces y operadores de justicia (policías, fiscales, abogados, etc.) no se valgan de terceros (intérpretes/traductores), sino que directamente se comuniquen con los sujetos procesales en su propio idioma indígena (YRIGOYEN FAJARDO, 2003. p. 91).

7. Conclusiones y recomendaciones

En el Perú actual, aún la cultura occidental domina diferentes ámbitos de la vida social y frente a ello, las demás culturas aparecen subordinadas.

Como problemas públicos identificados, los hablantes de lenguas indígenas u originarias no pueden ejercer plenamente sus derechos lingüísticos, en vista de que la administración pública y los prestadores de servicios públicos funcionan bajo la lógica de un Estado monolingüe y monocultural. El desprestigio y desvaloración de las lenguas indígenas u originarias en la sociedad peruana, actos de discriminación por el uso de lengua indígena u originaria, el abandono de la lengua y otros elementos de identidad cultural en los pueblos indígenas u originarios así como el uso oral y escrito de las lenguas indígenas suele limitarse al ámbito doméstico y comunitario.

La importancia para los pueblos indígenas u originarios de acceder a la justicia en su propio idioma, radica en garantizar para ellos un mecanismo de atención a sus conflictos jurídicos, para permitir la optimización de los demás derechos fundamentales como el derecho a la igualdad, identidad o libre desarrollo de la personalidad.

Los derechos lingüísticos deben ser reconocidos como derechos fundamentales en su nivel individual y colectivo, en todos los espacios sociales en los que se desarrollan estas lenguas en la vida personal, social, ciudadana, educativa, política y profesional.

Existe la necesidad de seguir trabajando en la eliminación de las barreras lingüísticas existentes, promoviendo un acceso integral, efectivo y realmente igualitario a todo el sistema de justicia para todos los pueblos indígenas u originarios.

Bibliografía

ARDITO VEGA, W. (2009). *Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas: El caso Peruano*. Cuzco. CBC.

BERNABÉ VILLODRE, M. (2012). "Pluriculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad. Aportaciones Arbitradas". *Revista Educativa Hekademos*. Nro. 11, Año V.

ENRIQUE HAMEL, R. (1995). "Derechos lingüísticos como Derechos Humanos: Debates y Perspectivas". *Alteridades*, Vol. 5. núm.10, México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

LA ROSA CALLE, J. (2007). "Acceso a la Justicia: elementos para incorporar un enfoque integral de política pública". En LA ROSA, Javier (coordinador). *Acceso a la justicia en el mundo rural*. Instituto de Defensa Legal. Lima: IDL, Área de Acceso a la Justicia.

MINISTERIO DE CULTURA (2016). Buenas Prácticas Interculturales en la Gestión Pública. Experiencias 2014-2015.

MONTESINOS ÁLVAREZ, Yuri. (2012). *Diseño de políticas públicas sobre acceso a la información pública para minorías lingüísticas: aportes desde el derecho*. Tesis de grado. PUCP.

MORENO GARCÍA, María Esther. (2010). "El Pluralismo como Necesidad en la Sociedad Actual". *Revista Pedagogía Magna*. 8, p. 120-126.

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DEL PERÚ (2007). Expediente 4719-2007-PHC/TC.

YRIGOYEN FAJARDO, R. (2001). *Justicia y Multilingüismo. Pautas para alcanzar una Justicia Multilingüe en Guatemala*. Programa de Justicia Checchi/AID.

YRIGOYEN FAJARDO, R. (2003). *Fundamentos Jurídicos para una Justicia Multilingüe en Guatemala*. Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Jurídicas.

DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LAS COMUNIDADES CAMPESINAS ANDINAS Y EL SISTEMA REGISTRAL PERUANO

LINGUISTIC RIGHTS OF THE ANDEAN PEASANT COMMUNITIES AND THE PERUVIAN REGISTRY SYSTEM

CHAKRA RUNAKUNAPA SIMINKUNA HAYÑIN, SISTEMA REGISTRAL PERUANO, IMA⁽¹⁾

Ericson Delgado Otazu⁽²⁾
Ruby Milena Zans Delgado⁽³⁾
Universidad Andina del Cusco

Resumen: Las Comunidades campesinas son organizaciones sociales tradicionales con existencia en el Perú desde tiempos ancestrales, cuentan con derechos individuales y colectivos reconocidos tanto en la esfera internacional como a nivel nacional, para protegerlas. El Estado tiene la obligación de generar y administrar un registro, a cargo de la Superintendencia Nacional de los Registros Públicos, para su reconocimiento legal, protección y desarrollo de sus derechos, pero hay ciertos aspectos no contemplados en el ordenamiento legal, así como una mala práctica en el sistema registral peruano, que vulnera los derechos comunales, entre otros los relacionados a los derechos lingüísticos, que colisionan con las normas internacionales reconocidas por el Estado, lo cual genera una desprotección y la necesidad de implementar una adecuada política pública.

Palabras claves: Derechos lingüísticos, comunidades campesinas, sistema registral.

Abstract: Peasant communities are traditional social organizations that have existed in Peru since ancient times; they have individual and collective rights

(1) Traducción: Nico Suárez Guerrero. Quechua, variante Cusco Collao

(2) Abogado por la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, Doctor en Derecho por la Universidad Andina del Cusco, Docente de la Escuela Profesional de Derecho de la UNSAAC y la UAC. Ericson.delgado@unsaac.edu.pe

(3) Estudiante de pregrado de Derecho. rubyzade@hotmail.com

recognized both internationally and nationally. To protect these communities, the State has an obligation to create and manage a registry, which is the responsibility of the National Superintendency of Public Registries, in order to legally recognize, protect and develop their rights. However, there are certain aspects not covered in the legal framework; as well as bad practices in the Peruvian registry system. These violate the peasant communities' communal rights, among others, those related to linguistic rights, which clash with other international instruments recognized by the State, causing a lack of protection by the State as well as the need to implement adequate public policy.

Key words: Linguistic rights, peasant communities, registry system.

Pisi killqa: Chakra runakunaqa, hatun qutu kawsay runakuna kanku kay Peru suyupi, ñawpa llaqtakunamantapacha. Kanmi sapakamapa hayñin, tukuykunapa hayñin kay Peru suyupi, hinallataq hawa suyupi, amachakunankupaq. Suyu kamachiq, Superintendencia Nacional de los Registros Públicos institucionpaq'a sapakamanchistan qhawawanachis, chaymi rawuynin kay institucionpaq'a, hinatallataq hayñinchista hatunyachinanpaq, ichaq'a manan lliw hayñinchistachu suyu kamachiqkunaqa amachawanchis, p'akisqan chakra runakunapa hayñinkuna, chaynatallataq simikunapa hayñinkunata, Peru suyupa kamachiykunaqa manan kuskachu hawasuyupa kamachiykunawan, chaymi chakra runakunaqa mana allin amachasqa kanku, chaymi Peru Suyupi mana allin hayñinkuna kanchu, chaypaqmi mast'arinan allin políticas publicas nisqata.

1. Introducción

El presente artículo pretende analizar los conflictos socio jurídicos que se presentan en el sistema registral peruano, como parte de la administración pública, ocasionados por la no observancia de los derechos lingüísticos de las comunidades campesinas andinas, prescritas en la Ley N° 29735, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación y difusión de las lenguas originarias del Perú; la cual establece el derecho de toda persona a usar su lengua originaria en los ámbitos público y privado, a ser atendida en su lengua materna, en los organismos o instancias estatales, a gozar y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito (Ministerio de Cultura, 2016).

Asimismo, busca desarrollar y describir el marco normativo nacional e internacional, y las obligaciones y funciones que el Estado tiene para promover el respeto a la lengua originaria; buscando mejorar las condiciones en las que las Comunidades Campesinas y Nativas, en su propio idioma, accedan a un servicio de publicidad registral efectivo y de calidad.

Empezamos describiendo que las Comunidades Campesinas son organizaciones sociales, tradicionales y de interés público; que cuentan con existencia legal, personería jurídica, cuya regulación normativa y jurídica se encuentra dentro de la Constitución Política del Perú (1993); Ley General de las Comunidades Campesinas, Ley N° 24656; Ley de Comunidades Nativas, Ley N° 22175.

Cabe mencionar que una Comunidad Campesina o Nativa, para su existencia como sujeto de derecho, debe formalizar su existencia mediante el acto legal administrativo de la inscripción registral y de ello desprende su reconocimiento oficial. Si bien la mayoría de estas se encuentran registradas por el Estado, sin embargo, se evidencian tres problemas como: casos en las que algunos sujetos de derechos de ambos tipos (Comunidad Campesina o Nativa) aún no han sido inscritas como tales; que tienen dificultades para su correcta inscripción, o; estando inscritas, requieren actualizar, modificar, cancelar o inscribir nuevos actos jurídicos relativos a su personería jurídica o al derecho de propiedad que tienen. El problema se acentúa cuando ambos sujetos de derecho se encuentran alejadas o completamente al margen de la acción del Estado, por ello, no logran iniciar y, mucho menos, concluir el procedimiento registral para inscribir los diferentes actos materia de inscripción, sean éstos constitutivos (obligatorios) o meramente declarativos, tanto en el registro de personas jurídicas como en el registro de predios.

Una de las fuentes más determinantes de esta problemática socio jurídica se debe al conjunto de la deficiente prestación de servicio de publicidad registral que brinda la Superintendencia Nacional de los Registros Públicos (SUNARP), la

vulneración a los derechos lingüísticos, y la inobservancia del idioma nativo ya sea de una Comunidad Campesina o Nativa, por la administración pública. Se debe sumar, también, los obstáculos impuestos por el Sistema Registral Peruano para legalizar tanto su personería jurídica, como la inscripción de sus propiedades territoriales en el registro correspondiente.

Por otro lado, en la práctica se aprecia que gran parte de los procedimientos registrales iniciados por estos entes de imputación de derechos y deberes, no logran una calificación positiva de inmediato en el registro correspondiente; vale decir, los títulos son observados y/o tachados por adolecer de defectos, tanto de forma, como de fondo. Cabe mencionar que estos problemas podrían ser previstos, antes de su presentación e inicio administrativo, si se utilizaría un adecuado canal de comunicación, respetando los derechos lingüísticos de las Comunidades Campesinas y nativas. Cabe incidir que, el servicio de publicidad registral brindado por la SUNARP no es acorde con la realidad lingüística e idiosincrática de estos sujetos de derecho, ya que solo se realiza en el idioma castellano, impidiendo una real y efectiva comunicación entre esta entidad administrativa y los usuarios de las Comunales Campesinas o nativas.

Debe considerarse que el empleo de la lengua originaria de los pueblos autóctonos o nativos, posibilita un servicio idóneo y efectivo, ergo, afianza y fortalece la inclusión social y la seguridad jurídica, razón de ser de la SUNARP. Algunos fundamentos constitucionales del presente trabajo vienen a ser el reconocimiento de algunas premisas materiales, sociales y jurídicas: el Estado peruano es un país pluricultural y multilingüe con una población que supera los 4 millones de hablantes de alguna lengua originaria; las lenguas originarias constituyen la expresión más rica de nuestra diversidad y manifestación cultural; el reconocimiento de esta premisa social se encuentra en la Constitución Política del Perú (1993), tipificado en el artículo 2, incisos 2 y 19.

Tal como lo expone Vásquez Medina (2015), estas premisas develan con absoluta claridad que el uso de las lenguas originarias por personas o ciudadanos integrantes de estas organizaciones jurídicas es un derecho fundamental que recién se viene desarrollando normativamente; he ahí que este reconocimiento recién se está plasmando en políticas, instrumentos y prácticas concretas promovidas desde el mismo Estado.

En una reciente tesis (Castillo Gamarra, 2017) se alcanzan algunas definiciones acerca de nuestro tema. En esta coherencia, este autor cita a Soriano Díaz (2017) cuando define que el derecho al uso de la propia lengua es:

“Aquel derecho que tienen todas las personas a expresarse y comunicarse en su misma lengua. Que se concreta con una serie de

derechos lingüísticos. Los derechos lingüísticos son las manifestaciones o vías de derecho de este genérico a la lengua propia ante los poderes públicos, el derecho a recibir enseñanza en la lengua propia y el derecho a ser informado en la lengua propia de los medios de comunicación social (...) Los derechos lingüísticos podrán ser considerados como derechos humanos, con facilidad, puesto que derivan del progresivo enriquecimiento de los derechos de la primera generación o derechos de libertad, pero tendrán dificultad en ser catalogados como derechos fundamentales, propiamente dichos en nuestro ordenamiento jurídico, a los que pudiese aplicar la protección especial indicada por el constituyente en cuanto contenido esencial, las garantías procesales, la reserva legal, la reforma constitucional, etc.” (p. 59)

De igual manera (Castillo Gamarra, 2017), refiere:

“Sobre el tema Félix Julca Guerrero sostiene que la posesión de un idioma propio es un derecho y parte vital de la identidad étnica de todo un pueblo; el lenguaje es una creación social que expresa y sistematiza experiencias colectivas milenarias; con todos sus contenidos y matices, de ahí que la defensa de los derechos lingüísticos y culturales se haya constituido una precaución en los últimos tiempos. En esa línea el Estado peruano promulga la ley 29735, mediante el cual dota a los pueblos indígenas de un instrumento legal que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias en el Perú, que se traza como objetivo el de precisar el alcance de los derechos y garantías individuales y colectivas en materia lingüística, conforme lo ampara la Constitución Política del Perú en su artículo 48; ya que todas las lenguas originarias son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de concebir y de describir la realidad; por tanto gozan de las condiciones necesarias para su mantenimiento y desarrollo en todas las funciones. En nuestro país el derecho de los pueblos indígenas al uso de su lengua original: es reciente, por lo que la discusión en torno a la naturaleza jurídica del derecho a la lengua y si esta puede ser considerado como un derecho fundamental; si se tiene en cuenta nuestra gran diversidad lingüística, reflejados en los más de 47 lenguas que conocemos (...)” (p.61).

Respecto de nuestra carta Constitucional (1993), debemos manifestar que el uso del idioma originario está reconocido en el artículo 2, numeral 2 y 19, que prescribe, respectivamente:

“Toda persona tiene derecho: ... 2. A la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole... 19. A su

identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación” (Constitución Política del Perú, 1993).

Esta premisa constitucional significa que el Estado peruano debe velar por la igualdad ante la ley sin importar el idioma y debe respetar las costumbres, valores, tradiciones que forman parte de la idiosincrasia de las Comunidades Campesinas y Nativas u otros grupos de personas; consecuentemente, según el marco constitucional es factible exigir el uso del idioma materno u originario en las entidades públicas.

Para la protección de las lenguas originarias el Estado ha emitido la Ley 29735, publicada el 05/07/11, *“Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú”*, cuyo objetivo, según su propio artículo 1° es el de precisar el alcance de los derechos y garantías individuales y colectivas que, en materia lingüística, se establecen en el artículo 48 de la Constitución Política del Perú (1993); precisando además que, todas las lenguas originarias son la expresión de una identidad colectiva y una manera distinta de concebir y de describir la realidad, por tanto gozan de las condiciones necesarias para su mantenimiento y desarrollo en todas las funciones.

Desde su aprobación se han venido generando acciones desde Educación y Cultura para implementar esta importante ley que marca un hito en la política lingüística nacional. (Vásquez Medina, 2015)

Como se indica, el Estado ha venido desarrollando acciones para la implementación de la referida ley enfocándose en el sector Educación y Cultura, tal es el caso de la Resolución Ministerial N° 075-2015/MC que aprueba la Directiva sobre el *“Procedimiento para el uso y fomento de las lenguas indígenas u originarias en la prestación de servicios al público en el Sector Cultura”*; sin embargo, sería altamente recomendable que el Estado dicte medidas similares para los otros sectores de mayor afluencia e interrelación con las Comunidades Campesinas y Nativas, como es el caso de los registros públicos.

El Ministerio de Cultura cuenta con una Dirección de Lenguas Indígenas encargada de promover e implementar acciones para el desarrollo y uso de las lenguas indígenas y originarias de los pueblos indígenas del país, fomentando su aprendizaje.

En el documento titulado *“La implementación de derechos lingüísticos para la mejora de los servicios públicos y la recuperación y fortalecimiento de lenguas indígenas”* (Vásquez Medina, 2015) se hace un recuento de las principales acciones impulsadas por algunas instituciones públicas con la asistencia técnica de la Dirección de Lenguas Indígenas, entre ellas el Poder Judicial, el Registro Nacional de Identificación

y Estado Civil, el Jurado Nacional de Elecciones, el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, Ministerio de Salud y Ministerio de Educación, destacando las acciones a cargo del Poder Judicial implementadas por la Oficina Nacional de Justicia de Paz y Justicia Indígena, como por ejemplo: la especialización de traductores e intérpretes para una justicia intercultural, la creación del registro de peritos en lenguas indígenas, traducciones, capacitación a jueces de paz, la suscripción de un convenio marco y específico para impulsar lenguas en diversos protocolos.

2. Comunidades Campesinas y Nativas

Según la Ley 24656, Ley General de Comunidades Campesinas, las Comunidades Campesinas son “(...) organizaciones comunales de interés público con existencia legal y personalidad jurídica, integradas por familias que habitan y controlan un territorio, ligadas generalmente por vínculos ancestrales, sociales, económicos y culturales, expresadas en la propiedad comunal de la tierra, el trabajo comunal, la ayuda mutua y el desarrollo de actividades agropecuarias y multisectoriales” (Congreso de la República del Perú, 1987). Agrega, además a esta concepción, que el ámbito geográfico único en nuestro territorio peruano, hace que estas comunidades se establezcan entre las vertientes de la gran cadena montañosa de los Andes, otorgándoles acceso a diferentes pisos altitudinales, manejo de recursos diversos y con ello diferentes formas de organización social y cultural, acrecentando así una cultura variada y diferentes formas de uso territorial.

Es necesario entender que el Perú es un país diverso, ya sea en torno a lo cultural o geográfico, y es de ahí que la tratativa comunal no es aplicable de la misma forma a las Comunidades Nativas. Para aclarar ese punto es necesario diferenciar a las Comunidades de la sierra y las Comunidades Nativas.

Ahora bien, cabe hacer la diferencia correspondiente entre una Comunidad Campesina y una Nativa, tales como que las primeras existen en la Costa y la Sierra del Perú, mientras las segundas se encuentran en la Selva. En la legislación especial, Ley 24656 de Comunidades Campesinas (1987) y Ley 22175 de Comunidades Nativas (1978), se pueden encontrar sustanciales diferencias entre ambas: 1.- Pueden establecerse Comunidades Campesinas en cualquier parte, es decir, en el campo, establecido por la Ley 24656. 2.- Las Comunidades Nativas tienen su origen en grupos tribales de Selva y Ceja de Selva, establecido por el Art. 8 Ley 22175, 3.- Las Comunidades Campesinas controlan y habitan determinado territorio, siendo comunidades establecidas en un determinado espacio, así lo establece el artículo 2 de la Ley 24656. 4.- Las Comunidades Nativas pueden tener, en alguno de los casos carácter sedentario, la superficie que actualmente ocupan para desarrollar sus actividades agropecuarias, de recolección, caza y pesca y cuando realicen migraciones estacionales, la totalidad de la superficie donde se establecen al efectuarlas, según lo dispuesto en el art. 10 del Decreto Ley 22175.

No obstante, a la existencia de estas diferencias, sin embargo, también ambas instituciones jurídicas tienen una semejanza: que, sus territorios son objetos de expropiación, siempre que se acredite necesidad o utilidad pública.

Teniendo en cuenta lo referido, la forma de registro de ambos tipos de comunidades presentes en el Perú no puede ser similar. En el caso de las Comunidades Nativas, por ejemplo, la delimitación territorial es más difícil, pues al ser grupos sedentarios o de migraciones la delimitación de sus territorios es más complicada, muchas de estas comunidades no solo abarcan un mismo territorio, sino que lo comparten con otros grupos étnicos. Eso no implica que, en el caso de las Comunidades Campesinas asentadas en la costa y sierra, sea más fácil la delimitación, pues muchos de éstos terrenos comunales no tienen un espacio limítrofe definido; éstos límites, están determinados por elementos de la geografía o denominaciones toponímicas, lo cual hace que sucedan conflictos limítrofes entre comunidades que se agravan más cuando éstas limitan con otras regiones cercanas como el caso entre Cusco y Puno.

3. Comunidades Campesinas en la legislación peruana

Nuestro Código Civil, expresa, que: *“Las comunidades campesinas y nativas son organizaciones tradicionales y estables de interés público, constituidas por personas naturales y cuyos fines se orientan al mejor aprovechamiento de su patrimonio, para beneficio general y equitativo de los comuneros, promoviendo su desarrollo integral”* (Código Civil peruano, art. 134, 1984).

La Ley de Comunidades Campesinas tiene una definición que no dista mucho a la citada en el Código Civil, en ella se menciona que: *Las Comunidades Campesinas son organizaciones de interés público, con existencia legal y personería jurídica, integrados por familias que habitan y controlan determinados territorios, ligadas por vínculos ancestrales, sociales, económicos y culturales, expresados en la propiedad comunal de la tierra, el trabajo comunal, la ayuda mutua, el gobierno democrático* (Ley N° 24656, 1987).

Del artículo 134 del Código Civil podemos resaltar la expresión *“las comunidades campesinas son organizaciones tradicionales”*, es decir, no elabora un concepto nuevo de Comunidades en nuestro país, sino reconoce que éstas ya tenían una forma organizativa anterior a la creación del mismo Estado. La ley general de comunidades campesinas, agrega además, que los miembros -las familias- de la comunidad están *“ligadas por vínculos ancestrales, sociales, económicos y culturales, expresados en la propiedad comunal”* lo cual evidentemente resalta que el Estado reconoce que una comunidad no sólo es una organización social, sino que conlleva dentro de sí un pasado histórico-cultural que debería ser respetado y si es posible normado debidamente para evitar conflictos entre el propio Estado y las comunidades.

Nuestra Carta Magna (1993) en su artículo 2 inciso 19 menciona que toda persona tiene derecho: *“A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación”*. En ese entender, las leyes reconocen que las personas peruanas, ya sea individual u organizada en comunidades, no son homogéneas, tiene una identidad étnica cultural y además diversa, por lo cual, no se pueden establecer, rígidamente procesos homogéneos para todos; pues si eso sucedería, sería un acto contra la ley misma. Los mecanismos pluriculturales que el Estado toma para poder empoderar a las poblaciones comunales y evitar sesgos legales son, uno de ellos, el establecimiento del llamado “derecho consuetudinario”.

4. Lenguas indígenas u originarias

Se entiende por lengua, al conjunto sistematizado y estructurado de signos lingüísticos que emplea una colectividad humana para relacionarse e identificarse como parte de un grupo social y cultural. En ese entender Saussure define a la lengua como el *“tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical que existe virtualmente en cada cerebro o, más exactamente, en los derechos de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno solo existe perfecta en la masa”* (SAUSSURE, 1945).

Entonces, podemos decir que la lengua presenta una íntima relación con la identidad cultural y por ende con la cultura, al ser esta un medio de comunicación con todas las culturas, las mismas que están identificadas por una lengua, que posibilita la existencia y con ello la relación estrecha de un grupo concreto de habitantes.

Así pues *“las lenguas expresan las visiones de la sociedad de que somos parte y, en ese sentido, forman parte también de las cosmovisiones de los pueblos originarios para dar sentido a la vida y al entorno holístico que los rodea”* (D.S. N° 005-2017-MC). Actualmente, Perú cuenta con una variada y abundante diversidad lingüística debido a las muchas comunidades andinas y nativas que la habitan, las cuales emplean su propio idioma, caracterizándolas de otro grupo étnico.

Se denominan lenguas indígenas u originarias a aquellas que tuvieron su origen en la época anterior a la conquista y que perduraron intactas a pesar del tiempo, de la imposición del idioma español y la discriminación; siendo transmitidas de generación en generación aun cuando el idioma predominante es el castellano o español. Actualmente nuestro ordenamiento jurídico las protege y regula, encabezado por la Constitución Política del Perú (1993) y la Ley 297335, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú, garantiza el ejercicio de los derechos lingüísticos de manera individual y colectiva, así como el derecho de todas las personas a usar su lengua en todos los ámbitos (D.S. N° 005-2017-MC).

De acuerdo a la base de datos de pueblos indígenas u originarios “en el Perú, hasta la fecha, se han identificado 48 lenguas indígenas u originarias (...). De las 48 lenguas, 4 se hablan en los Andes, siendo el quechua aquella que es hablada en casi todo el país, y 44 se hablan en la Amazonía” (Ministerio de Cultura, Perú, 2010).

5. Marco normativo internacional de protección a las Comunidades Campesinas y a los derechos lingüísticos

A nivel internacional, existen varios instrumentos jurídicos que reconocen los derechos de las Comunidades Campesinas y Nativas, que son fuente normativa vinculante para que los Estados parte desarrollen mecanismos políticos, jurídicos y administrativos para hacer posible la aplicación de la protección de los derechos mencionados.

Entre los cuales tenemos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), en la cual se prescribe en el artículo 1: *Los indígenas tienen derecho, como pueblos o como individuos, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y las normas internacionales de derechos humanos.* De ésta forma, y sin perifrasis, las Naciones Unidas establecen la protección de derechos de los pueblos indígenas que, en el caso peruano, se aplican a las Comunidades Campesinas y Nativas, las cuales como se referenció anteriormente, son reconocidas por el Estado mediante la Constitución Política y diversas leyes.

De la misma forma, en el artículo 4 de la referida Declaración se hace mención a la autodeterminación, empoderamiento y la libre determinación de sus propios acuerdos: *“Los pueblos indígenas...tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales”* (art.4). Para hacer efectivo lo citado, el artículo 8, el inciso 2 menciona a la letra: *“Los Estados establecerán mecanismos eficaces para la prevención y el resarcimiento de: a) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia privarlos de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o su identidad étnica; b) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia desposeerlos de sus tierras, territorios o recursos”.* En ese entender, todos los Estados deben proteger y además entender los valores culturales que son parte de su identidad cultural, incluyendo las tierras que poseen pues éstas no se desvinculan del individuo, sino que forman parte de su identidad, tanto social, cultural y económica.

El derecho consuetudinario es reconocido de similar forma, pues proviene una larga transmisión oral. La declaración de las Naciones Unidas, nos dice: *“Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías...y a atribuir*

nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos” (art. 13, inc.1). De esta forma, los Estados, deben tomar en cuenta que la trasmisión de dichos valores y la denominación de sus territorios son esenciales para el desarrollo pleno de las Comunidades; y de acuerdo a ello, las leyes también deben configurar sus disposiciones tomando en cuenta los modos de vivir y conservación de sus espacios geográficos, éstos son transcritos en acción mediante el derecho consuetudinario.

Otro documento internacional que protege los derechos de las Comunidades, es el Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989) el cual, si bien es cierto, no hace referencia expresa a las Comunidades Campesinas; hace una interesante mención de los pueblos distintos a la oficialidad nacional; es así que menciona:

El presente Convenio se aplica: a) a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial; b) a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica.” (art.1, inc.1)

En el caso del Perú, ambas nociones se aplican, pues las Comunidades Campesinas son organizaciones independientes y que evidentemente se distinguen de otros sectores sociales, y además su existencia precede a la conquista española, conservan sus instituciones sociales económicas y políticas por *“derecho consuetudinario”*. Para reforzar el reconocimiento de las Comunidades frente al Estado, en el convenio citado hace mención que *“La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio”* (art.1 inc2). De esta forma, y en sentido estricto, se impone a los estados que el reconocimiento de una Comunidad, no puede limitarse a un proceso solo nominativo legal; sino que un aspecto fundamental es que ellos se reconozcan como pueblo, con sus propias costumbres y tradiciones, que no sólo deben ser reconocidas y protegidas; sino respetadas y aceptadas para su legalidad.

Para hacer efectiva esa mención, también indica: *“Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.”* (art.2, inc1) Y agregamos además: *“Deberán adoptarse las medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las*

instituciones (...) las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados.” (art. 4, inc1). Con estas referencias claras, los Estados no pueden poner trabas legales o administrativas para proteger a las Comunidades; además deben informarles de forma correcta y oportuna de sus derechos y cómo hacerlos respetar.

Si bien es cierto, parte importante del reconocimiento de las Comunidades tiene que ver con el reconocimiento de sus derechos y cultura, ésta se extiende al respeto de los derechos lingüísticos, obligando a los estados a implantar mecanismos de tipo administrativo para un adecuado respeto y protección a la lengua originaria:

A continuación, haremos mención a las normas supranacionales y transcripción de los principales artículos que regulan y protegen los derechos lingüísticos:

a. Declaración Universal de Derechos Humanos

“Artículo 2.- Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía”. (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948).

Marco normativo internacional adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la resolución 217 A III, del 10 de diciembre de 1948; donde se establece tres situaciones jurídicas: 1.- Que, toda persona tiene derecho a la vida, la libertad, la propiedad, la integridad persona, etc. 2.- Que, toda persona es sujeto de derechos establecidos en la Declaración, independientemente a su raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, etc. 3.- Que, está proscrito cualquier distinción fundada en condición política, jurídica, o internacional del país o territorio de donde procesa un ser humano, ya sea que se trate de un país independiente o dependiente.

b. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

“Artículo 26.- Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley. A este respecto, la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier

índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social” (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1976).

En este marco normativo internacional, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 16 de diciembre de 1976, donde se establece, en su artículo 26 los siguientes principios: 1.- Que, todas las personas son iguales ante la ley y tienen el mismo derecho, sin distinción ni discriminación, a igual protección ante la ley; 2.- Que, la ley prohíbe cualquier forma de discriminación y garantiza a todas las personas protección igual y efectiva contra una discriminación por motivos de raza, religión, color, sexo, idioma, origen nacional o social o posición económica.

En general, también, en este marco normativo se garantiza el derecho humano de igualdad ante la ley, ergo, también las personas integrantes de comunidades campesinas y nativas tienen el mismo derecho que un ciudadano común y corriente.

c. Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales

“Artículo 2.- (...) 2. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”. (Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales, 1976).

En este marco normativo internacional, se establece en el artículo 2 que: los estados partes de dicho Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio pleno y efectivo de todos los derechos que en él se encuentran, tales como el derecho a la igualdad, el derecho a la propiedad privada, el derecho a la vida, el derecho a la libertad, el derecho al debido proceso, etc.; asimismo, se establece que para el ejercicio de dichos derechos no existe ninguna distinción o discriminación por motivos de raza, sexo, idioma, religión u opinión política.

d. Convenio 169 de la OIT

“Artículo 28.- (...) 1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. 2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una

de las lenguas oficiales del país. 3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas". (Convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo, 2009).

Principio desarrollado por la OIT, donde se establece que cada país tiene la obligación de enseñar a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más frecuentemente se habla en el grupo social o étnico al que pertenezcan. Si esta premisa no es viable, todas las autoridades competentes deberán celebrar consultas populares con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar el objetivo señalado; es decir, la necesidad de educar a los niños en su idioma genuino.

La otra obligación que tiene el Estado es tomar medidas adecuadas para asegurar que estos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país. Por último, también se deberá adoptar disposiciones donde se establezcan políticas y mecanismos a fin de preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

e. Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas

"Artículo 1.- Los Estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad. 2. Los Estados adoptarán medidas apropiadas, legislativas y de otro tipo, para lograr esos objetivos. artículo 2.- Las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (en lo sucesivo denominadas personas pertenecientes a minorías) tendrán derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma, en privado y en público, libremente y sin injerencia ni discriminación de ningún tipo. Las personas pertenecientes a minorías tendrán el derecho de participar efectivamente en la vida cultural, religiosa, social, económica y pública (...)" (Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, 1992).

En este marco normativo se prescribe: primero: que, los Estados salvaguardarán la identidad nacional, cultural, étnica, religiosa y lingüística de las minorías en el interior de sus territorios respectivos; así como fomentarán las condiciones para la promoción de esta identidad. Luego, en el artículo segundo se establece que: es obligación de los Estados de adoptar medidas legislativas, normativas, reglamentarias, para lograr esos objetivos.

También en el artículo segundo se prescribe que: las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, denominadas personas pertenecientes a minorías, tienen derecho de disfrutar su propia cultura, a pregonar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma, de forma libre y sin ninguna injerencia o discriminación de ningún tipo. Asimismo, se precisa que, las personas pertenecientes a minorías tendrán el derecho a participar efectivamente en la vida cultural, religiosa, social, económica y pública.

f. Convenio Europeo de Derechos Humanos

“Artículo 14.- Prohibición de discriminación.- El goce de los derechos y libertades reconocidos en el presente Convenio ha de ser asegurado sin distinción alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación” (Convención Europea de Derechos Humanos, 1948).

En este marco normativo se desarrollan algunos principios tales como: Que, esta terminantemente prohibido el trato discriminatorio por condición de sexo, raza, color, condición económica, religión y para nuestro caso, por condición de lengua.

Luego, se establece que los derechos y libertades reconocidos en este marco normativo se ejercen de forma efectiva y con igualdad ante la ley.

g. Protocolo N° 12 al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales

“Artículo 1.- Prohibición general de la discriminación. 1. El goce de los derechos reconocidos por la ley ha de ser asegurado sin discriminación alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas o de otro carácter, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación. 2. Nadie podrá ser objeto de discriminación por parte de una autoridad pública, especialmente por los motivos mencionados en el párrafo 1 (Protocolo número 12 al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, 2008).

Marco normativo donde se reconoce que el goce de los derechos regulados por ley ha de ser asegurados sin discriminación de ningún tipo. Refiere también que la discriminación por razones de raza, sexo, color, religión, opinión política y de otro carácter. Luego, se establece que nadie podrá ser discriminado por la autoridad pública, por los motivos de raza, sexo, color, condición económica, lengua, etc.

h. Declaración Universal de Derechos Lingüísticos Unesco – Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos.

“TÍTULO PRELIMINAR: Artículo 1. Esta Declaración entiende como

comunidad lingüística toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se auto identifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio. 2. Esta Declaración parte del principio que los derechos lingüísticos son a la vez individuales y colectivos, y adopta como referente de la plenitud de los derechos lingüísticos el caso de una comunidad lingüística histórica en su espacio territorial, entendido éste no solamente como área geográfica donde vive esta comunidad, sino también como un espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua (...) (Declaración Universal de Derechos Linguísticos, 1996).

Mediante el presente documento normativo, la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos de la UNESCO, define a la comunidad lingüística como: toda sociedad humana asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se auto identifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común, como medio de comunicación natural. Por otro lado, también se hace una definición de que la lengua propia es el idioma de una comunidad históricamente asentada en un territorio o espacio geográfico.

La premisa que fundamente dicha norma internacional viene a ser que: Que, los derechos lingüísticos son a la vez individuales y colectivos, y adopta como referencia de la plenitud de los derechos lingüísticos el caso de una comunidad lingüística histórica en su espacio geográfico. Ahora bien, hay que entender que el territorio comunal no solo se define como un área geográfica donde vive esta comunidad; sino también como un espacio social y funcional sine quanon para el efectivo desarrollo de la lengua.

i. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre

“Derechos de igualdad ante la ley. Artículo II. Todas las personas son iguales ante la Ley y tienen los derechos y deberes consagrados en esta declaración sin distinción de raza, sexo, idioma, credo ni otra alguna” (Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, 1948). En este marco normativo también se precisa el principio fundamental del derecho a la igualdad; es decir, para la aplicación de la ley no serán determinantes las diferencias entre raza, sexo, idioma, credo, ni de ninguna otra índole.

j. Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)

“Artículo 24. Igualdad ante la ley. Todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho, sin discriminación, a igual protección de la ley” (Convención Americana sobre derechos Humanos, 1978).

El Pacto de San José, también precisa el derecho humano a la igualdad; es decir, la aplicación y el trato hacia un ser humano debe ser sin discriminación por razón de raza, sexo, condición económica, o idioma.

k. Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos.

“Discriminación e Intolerancia. Artículo 10.- Reafirman su decisión de combatir toda forma de racismo, discriminación, xenofobia y cualquier forma de intolerancia o de exclusión en contra de individuos o colectividades por razones de raza, color, sexo, edad, idioma, religión, opinión política, nacionalidad, orientación sexual, condición migratoria y por cualquier otra condición; y, deciden promover legislaciones nacionales que penalicen la discriminación racial. (Consejo Presidencial Andino, 2002). Por medio de este marco normativo se prohíbe todo tipo de racismo, discriminación, xenofobia y cualquier forma de intolerancia o de exclusión en contra de individuos o grupos humanos por razones de raza, color, sexo, edad, y lo más importante por razones de idioma. Asimismo, en este marco normativo se establecen obligaciones a los estados de implementar un proceso político, cultural, educativo y legislativo para eliminar y sancionar la discriminación por razón de sexo, idioma, condición migratoria, orientación sexual, nacionalidad, opinión política, etc.

6. Marco legal nacional sobre los derechos lingüísticos

a. Constitución Política del Perú de 1993

“Artículo 2. Toda persona tiene derecho: (...) 2. A la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole. (...) 19. A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen este mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad. (...) Artículo 48°.- Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (Constitución Política del Perú, 1993).

Dentro del marco legal nacional tenemos la Constitución Política del Perú, Art. 2, numerales 2 y 19, señala: los derechos a la igualdad y a la identidad étnica y cultural, respectivamente. En el numeral 2 del artículo segundo, prescribe: todas las personas son sujetos de derecho, no importando para ello las diferencias en cuanto al sexo, color, raza, idioma, condición económica e identidad cultural

b. Ley 29735. Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú

“CAPÍTULO I.- Artículo 1. Objeto de la Ley: 1. La presente Ley tiene el objeto de precisar el alcance de los derechos y garantías individuales y colectivas que, en materia lingüística, se establecen en el artículo 48 de la Constitución Política del Perú (1993).1.1.Todas las lenguas originarias son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de concebir y de describir la realidad, por tanto, gozan de las condiciones necesarias para su mantenimiento y desarrollo en todas las funciones. Artículo 2. Declaración de interés nacional.- Declárase de interés nacional el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del país. Artículo 3. Definición de lenguas originarias.- Para los efectos de la aplicación de la presente Ley, se entiende por lenguas originarias del Perú a todas aquellas que son anteriores a la difusión del idioma español y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional. artículo 4. Derechos de la persona.- 4.1 Son derechos de toda persona: a) Ejercer sus derechos lingüísticos de manera individual y colectiva b) Ser reconocida como miembro de una comunidad lingüística. c) Usar su lengua originaria en los ámbitos público y privado. d) Relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen. e) Mantener y desarrollar la propia cultura. f) Ser atendida en su lengua materna en los organismos o instancias estatales. g) Gozar y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito. h) Recibir educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de interculturalidad. i) Aprender el castellano como lengua de uso común en el territorio peruano. 4.2 La titularidad individual de estos derechos no impide el ejercicio colectivo de los mismos. De igual modo, el ejercicio de estos derechos no está supeditado a la aprobación del Mapa Etnolingüístico del Perú o el establecimiento del Registro Nacional de Lenguas Originarias, a que se refieren los artículos 5 y 8.

CAPÍTULO III.- Idiomas oficiales: artículo 9. Idiomas oficiales.- Son idiomas oficiales, además del castellano, las lenguas originarias en los distritos, provincias o regiones en donde predominen, conforme a lo consignado en el Registro Nacional de Lenguas Originarias. artículo 10. Carácter oficial. El que una lengua originaria sea oficial, en un distrito, provincia o región, significa que la administración estatal la hace suya y la implementa progresivamente en todas sus esferas de actuación pública, dándole el mismo valor jurídico y las mismas prerrogativas que al castellano. Los documentos oficiales que emite constan tanto en castellano como en la lengua originaria oficial, cuando esta tiene

reglas de escritura, teniendo ambos el mismo valor legal y pudiendo ser oponibles en cualquier instancia administrativa de la zona de predominio. (...) Artículo 15. Uso oficial. 15.1 El Estado promueve el estudio de las lenguas originarias del Perú, procurando reforzar su uso en el ámbito público. 15.2 Las entidades públicas y privadas que prestan servicios públicos implementan, de modo planificado y progresivo, políticas y programas de capacitación o contratación para que en las zonas del país donde una lengua originaria sea predominante sus funcionarios y servidores públicos, así como los integrantes de las Fuerzas Armadas y Policía Nacional del Perú se puedan comunicar con suficiencia en esa lengua. 15.3 Las entidades públicas implementan progresivamente la publicación, en sus respectivas páginas web o portales, de las normas legales de su ámbito que incidan directamente en el quehacer de los integrantes de los pueblos originarios, en forma escrita y oral, en sus lenguas originarias; asimismo, difunden las normas que afectan derechos o establecen beneficios a favor de las comunidades, a través de los mecanismos orales o escritos, que resulten idóneos, según cada caso concreto. (...) Artículo 17. Medidas contra la discriminación.- El Estado implementa medidas efectivas que impidan la discriminación de las personas por el uso de las lenguas originarias" (Ley N° 29735, 2011).

La Ley N° 29735 intenta regular el uso, preservación, desarrollo, recuperación fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Esta propuesta reconoce al Perú como un país con una diversidad de lenguas; sin embargo, a pesar de este avance legislativo, el problema radica en que el Estado no tiene una estrategia de aplicación. En efecto, hay un plazo para que la aplicación de la mencionada ley sea de forma progresiva, en torno a 40 o 60 lenguas que existirían en el país, es un intento de unificarlos, sin embargo, se prevé que habrá dificultades para formalizarlas.

Con esta ley, se exige que cada entidad administrativa y cada órgano tengan un traductor respectivo.

A este problema se suma que la mayoría de lenguas nativas están castellanizadas, la falta de presupuesto, la burocracia en el sistema administrativo, la falta de profesores que enseñen estas lenguas, etc. Volviendo al tema de la aplicación de la ley analizada, el primer paso para su aplicación será la contratación de maestros bilingües que trabajaran en los lugares más inhóspitos del Perú. También a esta problemática se suma la falta de infraestructura, el diseño de cursos de lingüística originaria de los pueblos campesinos y nativos.

También en esta función de aplicación, se deben inmiscuir los gobiernos

subnacionales, quienes deberán diseñar una política tendente a identificar, y cuantificar el número de lenguas o idiomas existentes en sus respectivas jurisdicciones.

Cabe mencionar que la referida ley deroga el Decreto Ley N° 21156, Ley que reconoce el quechua como lengua oficial de la República y la Ley N° 28106, Ley de Reconocimiento, preservación, fomento y difusión de las lenguas aborígenes.

Por otro lado, se reconoce que hoy son idiomas oficiales, además del castellano, las lenguas originarias en los Distritos, Provincias o Regiones en donde predominen, conforme a lo consignado en el Registro Nacional de Lenguas Originarias.

Por último, el poder ejecutivo tiene 60 días calendario para aprobar las normas reglamentarias para su aplicación.

7. El Sistema Registral y las Comunidades Campesinas

Para que una Comunidad sea reconocida, y con ello goce de todos los derechos reconocidos, sobre todo por el Estado, ésta debe ser registrada debidamente. Así lo establece, el Código Civil al normar a las Comunidades Campesinas y sus territorios: *“Para la existencia legal de las comunidades se requiere, además de la inscripción en el registro respectivo, su reconocimiento oficial”* (art. 135). Además en la parte final del artículo 136, se establece que: *“Se presume que son propiedad comunal las tierras poseídas de acuerdo al reconocimiento e inscripción de la comunidad”* (art.136)

Los procedimientos y demás documentos para registrar a las Comunidades pueden encontrarse en el Reglamento de la Ley General de Comunidades Campesinas (D.S N° 008-91-TR, 1991) la cual, menciona: *“será inscrita por resolución administrativa del órgano competente en asuntos de Comunidades del Gobierno Regional correspondiente, inscribirá en el Libro de Comunidades Campesinas y Nativas del Registro de Personas Jurídicas de la Oficina Registral”* (art.2). El registro es de competencia del Gobierno Regional, y las acciones primeras para la inscripción están así referidos: *“Para la inscripción de la Comunidad se requiere: a. Constituir un grupo de familias; b. Tener la aprobación de por lo menos los dos tercios de los integrantes de la Asamblea General; y c. Encontrarse en posesión de su territorio”* (art.3)

Los documentos esenciales para dicha inscripción se indican en el citado reglamento de esta forma:

El Presidente de la Directiva Comunal, presentará solicitud, al órgano competente en asuntos de Comunidades del Gobierno Regional, acompañando los siguientes documentos: a. Copias legalizadas, por Notario o Juez de Paz de la localidad, de las siguientes actas de

Asamblea General donde: - Se acuerda solicitar su inscripción como Comunidad Campesina, precisando el nombre; - Se aprueba el Estatuto de la Comunidad; y - Se elige a la Directiva Comunal. b. Censo de población y otros datos según formularios proporcionados por el INDEC; y c. Croquis del territorio comunal con indicación de linderos y colindantes” (art.4)

Una vez presentado lo anterior es competencia del Gobierno Regional emitir una constancia, referida así en el Reglamento de Comunidades mencionado: *“La obtención de una constancia que acredite la posesión del territorio comunal, otorgado por el órgano competente en materia de propiedad y tenencia de tierras rústicas del Gobierno Regional” (art.5, lit.b)* y ello debe ser constatado ocularmente por la autoridad competente como consta en el mismo artículo: *“Una inspección ocular para la verificación de los datos proporcionados por la Comunidad Campesina, evacuando el respectivo informe, con opinión sobre la procedencia o improcedencia de la inscripción de la Comunidad. (art.5, lit.c)*. En esta última parte, la noción del reconocimiento de los linderos, por parte de la comunidad, será esencial.

Una vez agotado el trámite ante el órgano competente en asuntos de comunidades del Gobierno Regional, se debe iniciar otro procedimiento administrativo en la Superintendencia Nacional de los Registros Públicos, solicitando la inscripción de la Comunidad en el Libro de Comunidades Campesinas y Nativas del Registro de Personas Jurídicas, en el marco de la Resolución del Superintendente Nacional de los Registros Públicos N° 122-2013, la misma que aprueba la Directiva N° 005-2013-SUNARP/SN *“Directiva que regula la inscripción de los actos y derechos de las comunidades nativas”*.

En el Art. 5.2 de la referida Directiva, se regulan los actos inscribibles en el Libro de Comunidades Nativas y Campesinas, de la forma siguiente:

“Las comunidades nativas podrán inscribir los siguientes actos:

- a) Su reconocimiento, estatuto y sus modificaciones;*
- b) El nombramiento de los integrantes de su junta directiva, y de los demás representantes o apoderados, su aceptación, remoción, suspensión, renuncia, el otorgamiento de poderes, su modificación, revocación, sustitución, delegación y reasunción de estos;*
- c) Las resoluciones judiciales referidas a la validez de los acuerdos inscribibles de la Comunidad Nativa;*
- d) En general, los actos o contratos que modifiquen el contenido de los asientos registrales o cuyo registro prevean las disposiciones legales o reglamentarias” (Directiva N° 005-2013-SUNARP/SN , 2013).*

Debemos indicar, que los referidos actos inscribibles, así como los requisitos para su inscripción, son básicamente los mismos para las personas jurídicas no societarias, propiamente para las asociaciones, lo que significa que el sistema registral peruano da igual o similar tratamiento a las Comunidades Campesinas y a las personas jurídicas no societarias.

Los territorios de las Comunidades, no son inscritos en el libro de Comunidades Campesinas y Nativas; estos deben ser inscritos en el registro de predios. La DIRECTIVA 10 -2013-5UNARP/SN, en su numeral 6 y el punto 6.1 establece que *“las Comunidades Campesinas se inscriben en el Registro de Predios de las oficinas registrales. El Registrador requerirá informe técnico a las áreas de catastro de las oficinas registrales involucradas”* (DIRECTIVA N° 10 -2013-5UNARP/SN, 2013).

Para facilitar los trámites y documentos; la SUNARP editó, acertadamente, la Guía General para la Inscripción de Actos y Derechos de las Comunidades Campesinas. En ésta guía, está basada e incluye además en su parte final la DIRECTIVA N° 10-2013-SUNARP/SN, establece claramente aquellos documentos sustanciales para la inscripción de las Comunidades como son: *el original o copia certificada de la Resolución de reconocimiento expedida por la Dirección Regional de Agricultura y; constancia de inscripción en el registro administrativo conteniendo los datos de la inscripción, solo cuando la Resolución de reconocimiento no los indique* (SUNARP, 2016, pág. 16).

Además de los documentos anteriormente mencionados; estos deben incluir una copia del acta donde se establezca mediante la reunión la inscripción de la Comunidad, el estatuto respectivo y un documento que acredite la participación del quorum respectivo para la inscripción de la Comunidad.

Los terrenos son inscritos en el registro de predios. Para ello, se deben presentar, específicamente:

Para territorios de Comunidades Campesinas: a) actas de Colindancia, b) Plano del conjunto de la comunidad campesina, y c) memoria descriptiva.

Para predios rurales afectados por la reforma agraria adjudicados a comunidades campesinas: a) Título de propiedad, b) Plano geodiferenciado de la Red Geodesia Nacional c) Memoria descriptiva firmada por el verificador del Registro de Predios, visado por la Dirección Regional de Agricultura.

Para predios adquiridos por la Comunidad Campesina en el marco del derecho civil. a) Instrumentos públicos por un periodo ininterrumpido de cinco años, o títulos supletorios. b) plano y c) memoria descriptiva.

Se establecen además requisitos adicionales: Para predios rurales ubicados en zonas catastradas a) Certificado de información catastral. Para predios rurales en zonas no Catastradas: a) Certificado negativo de catastro emitido por la autoridad competente. b) Plano perimétrico del predio. c) Memoria descriptiva (SUNARP, 2016, pág. 33).

También, un documento importante es el documento de Catastro, el cual es un Registro, catálogo o inventario del territorio, en el que se identifican a los predios mediante su descripción gráfica en planos. Gracias a ello se puede identificar a) Si el territorio de la Comunidad Campesina se encuentra inmatriculado en todo o en parte. b) Si existe superposición total o parcial del terreno que ocupa el territorio donde la Comunidad Campesina se encuentra. Si hay superposición el informe debe indicar la ubicación, superficie y perímetro. c) En caso que se señale que existe imposibilidad de determinar si el territorio de la Comunidad Campesina se encuentra inscrito, esta circunstancia no impedirá la inmatriculación solicitada (SUNARP, 2016, pág. 34).

Es cierto que, las exigencias para lograr las inscripciones relativas a las Comunidades Campesinas, tanto en el registro de personas jurídicas como en el de predios, son muy rigurosas y poco flexibles, prueba de ello son las múltiples observaciones y denegatorias a los títulos presentados por las Comunidades, ocasionando sobrecarga de expedientes en trámite y malestar en los usuarios; situación que se podría solucionar con una buena comunicación e información, y por qué no, en el idioma original de los comuneros, para ello la SUNARP debería implementar diversos mecanismos que procuren el uso del idioma propio de las Comunidades, brindando una buena orientación y/o información a través de un profesional con dominio en la lengua originaria requerida, o si ello no fuese posible, a través de un intermediario o interprete.

En el sitio web de la SUNARP, se aprecia que se vienen ejecutando varios programas de inclusión registral como es SUNARP te escucha, SUNARP en tu pueblo, brigada registral, entre otros; pero estas se realizan en idioma castellano y no se evidencia el uso de idiomas originarios para brindar orientación a las Comunidades Campesinas, hecho que debería ser potenciado para un conveniente respeto a los derechos lingüísticos de las Comunidades. Por lo que, urge la intervención del Ministerio de Cultura a través de la Dirección de Lenguas Indígenas, que trabaje de manera coordinada con la SUNARP para promover y difundir el uso de las lenguas originarias en los diferentes servicios que brinda la SUNARP, tal como lo ha venido realizando con otras instituciones públicas, como el Poder Judicial, el RENIEC, el JNE, etc.

8. Conclusiones

A manera de conclusiones, nos permitimos realizar algunas sugerencias, para mejorar el servicio de brinda la administración pública, SUNARP, a las Comunidades Campesinas y Nativas, dentro del marco del respeto a los derechos lingüísticos:

- Los derechos lingüísticos se encuentran consagrados en varios dispositivos de carácter internacional; así como, lo reconoce nuestra legislación, por ello, el Estado debe fortalecer el respeto a las lenguas originarias, el quechua para el caso de la Región Cusco, promoviendo la recuperación, defensa y práctica, mediante la utilización en todos los ámbitos de la administración pública e incluso en las entidades privadas, que así lo requieran.
- Se debe mejorar los lazos inter instituciones, entre diferentes sectores del Estado, por ejemplo del Ministerio de Cultura a través de la Dirección de Lenguas Indígenas y la Superintendencia Nacional de Registros Públicos, celebrando convenios de cooperación, orientado a las Comunidades Campesinas y Nativas, en la condición de administrados o usuarios de ésta última entidad, para que puedan tener acceso a un servicio registral en su propia lengua y así propiciar el respeto a los derechos lingüísticos y fortalecer las políticas de inclusión que se vienen ejecutando.
- Resulta importante y necesaria la creación de mecanismos de intercomunicación especializada con la finalidad de brindar información y orientación a los administrados provenientes de las Comunidades Campesinas, con el apoyo de profesionales que hablen el idioma original, empleando intérpretes o traductores.
- Finalmente, los encargados de la calificación registral, deberían ser más flexibles y aplicar el criterio facilitador de las inscripciones, específicamente, cuando se trate de procedimientos iniciados por las Comunidades Campesinas.

Referencias Bibliográficas y Legales

CASTILLO GAMARRA, W. E. (2017). *El derecho de los pueblos del Perú al uso de las lenguas originarias en el marco de la ley 29735*. Ancash: (Tesis de pregrado) Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Perú.

CONGRESO CONSTITUYENTE DEMOCRÁTICO. (29 de diciembre de 1993). Constitución Política del Perú . Lima, Perú.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. (13 de abril de 1987). Ley 24656. *Ley General de Comunidades Campesinas*. Lima, Lima, Lima.

CONSEJO PRESIDENCIAL ANDINO. (26 de julio de 2002). *Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos*. Obtenido de <http://www.sice.oas.org/labor/Carta%20Andina.pdf>

Convención Americana sobre derechos Humanos. (18 de julio de 1978). Pacto de San José . San José, Costa Rica.

Convención Europea de Derechos Humanos. (10 de diciembre de 1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York.

Convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo. (15 de septiembre de 2009). Conferencia Internacional del Trabajo. Ginebra.

D.S N° 008-91-TR. (15 de Febrero de 1991). *Aprueban Reglamento de la Ley General de Comunidades Campesinas*. Lima, Perú.

D.S. N° 005-2017-MC. (s.f.). Decreto Supremo que aprueba la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú.

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. (Mayo de 1948). IX Conferencia internacional americana. Bogota, Colombia.

Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. (18 de diciembre de 1992). Asamblea General en su Resolución 47/135. Nueva York.

Declaración Universal de Derechos Humanos. (10 de diciembre de 1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. París, Francia.

Declaración Universal de Derechos Humanos. (10 de diciembre de 1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217 A (III). París, Francia.

Declaración Universal de Derechos Linguísticos. (junio de 1996). Comité de Traducciones y Derechos Lingüísticos del PEN Club Internacional y el CIEMEN. Barcelona, España.

Directiva N° 005-2013-SUNARP/SN . (2013). "Directiva que regula la inscripción de los actos y derechos de las comunidades nativas".

DIRECTIVA N° 10 -2013-SUNARP/SN. (2013).

Guia SUNARP. (2016). *Superintendencia Nacional de los Registros Públicos*. Obtenido de <https://www.sunarp.gob.pe/seccion/guia-comunidades/docs/Guia-Campesina-Castellano.pdf>

Ley N° 24656. (1987). art.2.

Ley N° 29735. (05 de julio de 2011). Congreso de la República. *Diario Oficial EL Peruano*. Lima, Perú.

MINISTERIO DE CULTURA. (20 de julio de 2010). *Base de datos de pueblos indígenas u originarios*. Obtenido de Lista de lenguas indígenas u originarias: <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas>

MINISTERIO DE CULTURA. (21 de julio de 2016). Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29735. *Decreto Supremo N° 004-2016-MC*. Lima, Lima, Lima.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (23 de marzo de 1976). Asamblea General de Naciones Unidas. Nueva York.

Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales. (03 de enero de 1976). Asamblea General de las Naciones Unidas. New York.

Protocolo numero 12 al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. (25 de enero de 2008). Comité Director de Derechos Humanos.

SORIANO DIAZ, R. L. (2017). *Derechos lingüísticos y fundamentales*. España.

SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE LOS REGISTROS PÚBLICOS. (2016). *Guía general para la inscripción de actos y derechos de las Comunidades campesinas*. Obtenido de <https://www.sunarp.gob.pe/seccion/guia-comunidades/docs/Guia-Campesina-Castellano.pdf>

VÁSQUEZ MEDINA, J. A. (13 de Noviembre de 2015). XX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. *La implementación de derechos lingüísticos para la mejora de servicios públicos y la recuperación y fortalecimiento de lenguas indígenas*. Lima. Obtenido de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/9F0E32B174CBC9A2052580A900735595/\\$FILE/vasquemed.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/9F0E32B174CBC9A2052580A900735595/$FILE/vasquemed.pdf)

LOS DISCURSOS DEL ODI: LENGUAJE Y RACISMO EN EL CUSCO

THE SPEECHES OF HATE: LANGUAGE AND RACISM IN CUSCO

ORA SANKENARENTSI ANKANTAYETIRI ARA NINATANTSIKI: AÑANE AISA ANKANTABAKAYETA O KANTANTSIPÉE ARA KOSKOKI⁽¹⁾

José Solís Mora⁽²⁾

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Resumen: Este artículo analiza como el racismo se construye con matices propios a partir de los hechos históricos nacionales en la ciudad de Cusco. En cada proceso, en el Perú y especialmente el Cusco, las personas hemos sido “entrenadas” para clasificar social y racialmente a las demás y también hemos aprendido a discriminar a esos otros que muestran algún rasgo cultural diferente al nuestro. Este entrenamiento se realiza a través de la socialización, donde el uso del lenguaje racista es un medio fundamental para la legitimación de estos discursos racistas. Esta semántica fue utilizada contra las poblaciones indígenas, migrantes y sectores populares para expresar odio, desprecio y sentimientos negativos por razones de prejuicios, estereotipos y mala socialización. En ese sentido las preguntas que guían el presente ensayo son: ¿Por qué siendo andinos somos racistas y discriminadores?, ¿por qué seguimos reproduciendo en pleno siglo XXI discursos y practicas racistas condenables? , ¿qué lenguaje usamos para racializar?

Palabras clave: Racismo, discriminación, lenguaje racista

Abstract: This article analyzes how racism is constructed with its own nuances from the national historical facts in the city of Cusco. In each process, in Peru and especially in Cusco, people have been “trained” to classify others socially and racially and we have also learned to discriminate against others who show some cultural trait different from our own. This training is done through socialization, where the use of racist language is a fundamental piece of legitimizing these racist discourses. This semantics were used against indigenous populations, migrants

(1) Traducción: Yaneth Naty Antunez Camacho. Lengua originaria Ashaninka

(2) Antropólogo, Mgt en Desarrollo Rural, docente de la UNSAAC en la E.P de Antropología y Sociología y en la escuela de posgrado. Consultor e investigador de la realidad andina sobre temas de desarrollo, pueblos originarios, resolución de conflictos y educación de adultos. Con 25 años de experiencia en comunidades indígenas andinas y amazónicas. Correo: jesus.solis@unsaac.edu.pe.

and popular sectors to express hatred, contempt and negative feelings for reasons of prejudice, stereotypes and bad socialization. In this sense, the questions that guide this essay are: Why are we, as Andean people, racists and discriminators? Why do we continue to reproduce reprehensible racist discourses and practices in the 21st century? and what language do we use to racialize?

Key words: Racism, discrimination, racist language

Kantapachari: Oka sankenarentsi ameniro kempetachari kaantantsipe o akantabakayeta jero antantanakeari ashiketi otinkami okantasanotanakari perani anampitsiteki ara kipatsiki koskoki, ara kantanaintsari aka peroki aisati kipatsi koskoki, aro ashaninkape apankenatake akantantiari maronipe aisati kantantsipe akantabakayetari maronipe aisati ayotake akantimanayeti o ajitabakayeta añabakaka otsipape aborope kari anampisatipe .oka pankenarentsi antiro ara asaikajeitita ,antasanotirori añanesanori kantantsipe o akantabakayeta .oka sankenarentsi o ñanaberentsi kantantsipe o akantabakayeta .oka sankenarentsi yakojeitakero ikantimanajeitantiari isaikajeitinta pashini nampitsiki ,pokayetatsiri otsipape nampitsiki ,jayetatsiri otsipaki nampitsi o aisati saikajetatsiri inampiki ashi otimasanoti ninatantsi ,manintantsi aisati aroripe kari kametsatatsi ora ayojeitiri te onkametsate ,kenkeshiretantsipe aisa kari kametsatatsi asaikajeitita ,oka kantantsi ora sampitantsi oinijiro oka pankenarentsi.. kari kametsatatsi ora ayojeitiri te onkametsate, kenkeshiretantsipe aisa kari kametsatatsi asaikajeitita, oka kantantsi ora sampitantsi oinijiro oka pankenarentsi. ¿paitakia saekatsiri kachinkaiteriki akantajeta o akantimanabakayeta kantantsipe aisati ajitabakayeta. ¿paitakea antantarori irosati meeka aka siglo XXI kantantsipe aisati pankenarentsi kantantsi kari kametsatatsi 'kashitikantsi'.

Ñanasanotirori: kantantsipe, jitabakatsari, ajitabakayeta añane.

1. Antecedentes del racismo

Para comprender el racismo es fundamental entender la *colonialidad del poder* entendida como los procesos de dominio, control opresión económica, dominación política y cultural por parte de los europeos a los pueblos indígenas de los países latinoamericanos desde el siglo XV hasta el siglo XXI. Donde el tema de la “raza” fue *fundamento del patrón universal de diferenciación social básica y de dominación social*, como lo señala Quijano (2000).

Quijano afirma que la idea de “raza” fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo fundante de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre la base de dicho patrón de poder, fue clasificada la población de América y no solo fue eso, este patrón de dominación creó nuevas identidades (indígenas, mestizos, negros) con connotaciones raciales. Tales identidades fueron asociadas a las jerarquías y clasificaciones sociales correspondientes con el patrón de dominación colonial que continuó durante la república y la actual modernidad. En consecuencia, los pueblos sometidos fueron situados en una posición de inferioridad, subyugación, marginalidad y exclusión de la vida social y política, al igual que sus conocimientos y su cultura.

La “idea de la raza” fue una construcción social, significaba que los hombres eran desiguales naturalmente por razones genéticas, dicho concepto fue trasladado de la biología a la sociedad para justificar las desigualdades, la injusticia social y especialmente para organizar las sociedades. Es decir, a los blancos criollos oligarcas, por su condición racial fenotípica, les correspondía estar en los estratos dominantes porque eran “superiores”; en tanto que los indígenas y negros debían ocupar los estratos bajos por su condición de “inferioridad” racial y étnica. A partir de esta noción se construyen todos los discursos sobre la exclusión social, discriminación y la explotación económica y estos se insertaron dentro de las relaciones sociales, la estratificación social y las jerarquías políticas, lo que significó su impregnación en todas las estructuras de la sociedad colonial y actual. (Quijano, 2000).

Para el caso peruano, acorde con este modelo de dominación mundial, las elites oligarcas del siglo XIX diseñaron los mecanismos institucionales de opresión contra el indígena, su exclusión de la vida social, política y cultural del país, las mismas que se justificaban plenamente porque el “indio era incapaz, bruto, ocioso, torpe, sucio, ignorante”, “una raza degenerada”. No fueron casuales tampoco las normas de cuidar la “pureza racial” que se dio entre las familias aristócratas criollas para no contaminarse con mestizos u originarios; ideología que se mantuvo hasta antes de la reforma agraria. (Portocarrero, 1990). Para ejemplificar el pensamiento de la época, presentamos lo que decía el Dr. Sebastián Lorente, historiador, rector del colegio Guadalupe y asesor de educación del gobierno de Ramón Castilla.

“Triste es confesarlo, pero la mayoría de los indios extraña a los progresos de la civilización, nos aflige con los vicios del estado salvaje. Yacen en la ignorancia, son cobardes, indolentes, incapaces de reconocer los beneficios, sin entrañas, holgazanes, rateros, sin respeto por la verdad, y sin ningún sentimiento elevado, vegetan en la miseria y en las preocupaciones, viven en la embriaguez y se duermen en la lascivia...” (Lorente 1855: en Romero, 2017; 5).

Pensamientos como este durante los siglos XIX y XX, así como todas las acciones de brutalidad, etnocidio, trabajos forzados, violaciones, expropiación de sus tierras y violencia física o cultural que ejercieron los latifundistas, hacendados, funcionarios del Estado, autoridades contra los indígenas andinos, como parte de los mecanismos de poder estatales y privados que se ejercieron impunemente desde los gobiernos y en la sociedad. A este esfuerzo contribuyó la ideología religiosa católica que justificó el abuso contra los indígenas bajo parámetros religiosos de resignación, perdón, culpabilidad y de la “gloria eterna” fuera de este mundo. Estas ideologías formaban parte de las relaciones sociales que se daban en las instituciones, la vida cotidiana y las jerarquías sociales y políticas como si fueran normales y naturales.

El racismo para el siglo XIX se constituyó *en un instrumento de clasificación social de la población indígena* y sirvió de fundamento de los roles sociales que fueron establecidos (los dominadores habían nacido para gobernar y los indios para obedecer y trabajar). Fue así como se construyó también el *concepto social de la raza* basado en la inferioridad racial y cultural del colonizado, donde las relaciones sociales estaban racializadas: unos tenían privilegios y los “otros” sin derechos, no eran considerados ciudadanos ni personas. Veamos lo que nos dice Alejandro Deustua, rector de la UNMSM, hacendado puneño, eminente miembro de la oligarquía, filósofo, varias veces diputado; quien reflexionaba:

“Las desgracias del país se deben a la raza indígena, que ha llegado en su descomposición síquica y que, por causa de la rigidez biológica de sus integrantes, que han terminado definitivamente su ciclo evolutivo... El indio vive sin interés alguno, bajo el imperio exclusivo de las necesidades materiales que satisface como las bestias, que son sus únicos modelos, y, peor que las bestias cuando las excitaciones del alcohol avivan la brutalidad de sus instintos sin disciplina. ... El indio no es, ni puede ser sino una máquina” (Deustua, libro “La cultura peruana”, 1937, citado por Fuenzalida, 1975, 10; en Callirgos, 2015)

Portocarrero (2013) señala que la oligarquía costeña y sus aliados los gamonales serranos proponían que el ideal peruano de nación debía ser criollo-costeño donde el indígena (al ser considerado bruto, falto de cultura y educación) no podía formar parte de lo peruano, y al no poder exterminarlo, lo único que quedaba era soportarlo, pero menospreciado y reprimido. Cotler (2005) por su parte indica que la clase “cultura” del país sentía por el indio una mezcla de odio,

miedo y desprecio al igual que los españoles y si bien impulsaron el capitalismo no tocaron en nada las bases ideológicas del racismo, la conservaron.

La invisibilización fue otra táctica racista de las élites dominantes peruanas, por cuanto nunca se tomó en cuenta la participación de los indígenas y sus descendientes en las decisiones políticas; no es casual que luego de la independencia durante los dos últimos siglos nunca hubo algún gobernante de origen indígena en el Perú o que los indígenas no hayan sido ministros, senadores, altos funcionarios o embajadores. Ninguna clase social ni sector de la sociedad urbana los tomó en cuenta, ellos eran solo “masa” manipulable.

Esta invisibilización también abarcó a la cultura, por cuanto las culturas indígenas (andinas y amazónicas) eran consideradas primitivas, inferiores; entonces el único modelo que debía predominar en la sociedad era la cultura dominante criollo-mestiza como *cultura oficial* sobre las culturas subordinadas. Pese a la reivindicación que hicieron los intelectuales cusqueños en los años 30 con el *movimiento indigenista* en el Perú, estas ideologías predominantes no fueron cuestionadas en su esencia y menos traducidas en alguna política pública. A las poblaciones indígenas se las siguió tratando como inferiores y atrasadas, incapaces de ser admitidas como ciudadanos *por su condición de ser raza degenerada*.

Con el desarrollo del capitalismo mundial y la implementación de las políticas neoliberales y la globalización a partir de los años 90, el discurso del racismo se fue adecuando, considerando que ya no era posible seguir postulando principios coloniales y republicanos del siglo XIX y de los años 30 y 40; debido a la universalización de los derechos humanos, el convenio 169-OIT, los movimientos sociales de lucha por la igualdad, la equidad y el aporte de las Ciencias Sociales a develar toda expresión discriminatoria, restrictiva o autoritaria. Pero la exclusión no desapareció, se mantienen los discursos racistas, la discriminación continua bajo nuevos ropajes ideológicos.

Las élites burguesas actuales nos han hecho creer que la globalización y la modernización transformaron al Perú en una Nación mestiza, blanca y civilizada siempre y cuando a los indígenas se los incorpore, se los blanquee, se lo des-indigenice para que puedan asimilarse a la civilización, insertarse en la modernidad y disfrutar de sus beneficios. Si este es el único paradigma, entonces las políticas deben estar orientadas para que “todos formen parte de la sociedad nacional” (criolla-mestiza urbana). Y, supuestamente para que no exista racismo se debe promover el “mestizaje”. Así, de esa manera se diluye cualquier diferencia racial. Leamos lo que dice Vargas Llosa.

“Los campesinos indios viven de una manera tan primitiva que la comunicación es prácticamente imposible. Solo cuando emigran a las ciudades tienen la oportunidad de mezclarse con el resto del Perú. El precio

que tienen que pagar por la integración es alto, la renuncia a su cultura, su lenguaje, sus creencias, sus tradiciones, costumbres y la adopción de la cultura de sus antiguos patrones. Después de una generación se transforman en mestizos. Ya no son indios” (Vargas Llosa 1999, en De la Cadena, 2004

2. Características del racismo en el Cusco

El Cusco es una región muy especial a diferencia de otras zonas del país, porque en términos del imaginario nacional se considera que aquí es donde “se inicia la historia del Perú”, por haber sido capital de la civilización Inca, de ahí que su transcendencia es evidente porque se mantienen vigentes elementos de la cultura de los Incas. Por ello, se conoce y reconoce al Cusco como *región andina, quechua, indígena* con un apego profundo a las montañas y a la cosmovisión andina. Imaginario que está en todos sus habitantes y que moviliza miles de personas cuando se trata de festejar el cumpleaños de la ciudad. Este criterio es fundamental porque todos los cusqueños de todas las clases sociales comparten y promueven la “*cultura andina*”⁽³⁾ las costumbres, folklore y tradiciones tan propias de la región en todas las instancias de la vida social. Como ejemplo, el quechua es hablado por el 60% de los pobladores urbanos, cosa que no ocurre en otras ciudades de la sierra. Ni que decir de las fiestas patronales, cargos, festivales folclóricos, tradiciones y costumbres hasta la gastronomía; todas cargadas de elementos culturales sincréticos que conforman la idiosincrasia cusqueña.

Al estar todos impregnados del orgullo de ser herederos de la grandiosa civilización Inca, resulta paradójico que exista racismo y discriminación por razones culturales, que precisamente aluden a lo indígena, a lo andino. Dicho de otro modo: *Si (casi) todos somos cobrizos, de pelo lacio, comemos mote, hacemos guatia*⁽⁴⁾, *bailamos huayno, tomamos chicha, participamos en el Inti Raymi y mil cosas más heredadas de los indígenas*. La pregunta es: *¿Por qué somos racistas y discriminadores contra ellos?, ¿por qué se cholea a la persona con rasgos indígenas?, ¿por qué sigue conservando ideologías coloniales?*

Es tremendamente preocupante que el racismo en el Cusco se practique como un racismo anti indígena, *cuando todos culturalmente provenimos de la matriz cultural andina*. La primera respuesta que ensayamos va en sentido histórico: la causa está en la herencia colonial, republicana cuyos pensamientos oligárquicos racistas se han masificado y convertido en la ideología “oficial” de la sociedad peruana. La segunda es que los procesos de socialización⁽⁵⁾, actuales como la

(3) Entendida como la conjunción de elementos prehispánicos, coloniales españoles y de elementos de la modernidad que están amalgamados en las prácticas materiales y espirituales de indígenas y mestizos urbanos y rurales (Montoya, 1980).

(4) La *huatia* o *guatia* es un plato típico de los Andes que se prepara utilizando terrones o piedras calentadas con leña y fuego bajo las que se entierran los alimentos hasta que se cocinen. Esta forma de cocinar se utiliza en Perú, Bolivia, Argentina y Chile.

(5) La *socialización* entendida como al proceso a través del cual los seres humanos aprenden e interiorizan las normas y los valores de una determinada sociedad y viven como tal. Este proceso abarca la adquisición de la cultura de la sociedad en que vive como son las costumbres, creencias, tradiciones, imaginarios, símbolos, valores y normas.

familia, la escuela, la religión y los medios de comunicación son las fuentes donde se forma, enseña y transmiten esos prejuicios y estereotipos discriminadores que han sido internalizados por gran número de cusqueños andinos (urbano o rurales, con o sin ascendencia indígena) quienes lo reproducen profusamente en los colegios, instituciones, mercados, parques, buses y en todos los espacios sociales cuando inter actúan contra personas provenientes del sector rural o con migrantes.

Recordemos que durante la Colonia y la República la idea de la raza se asoció con los rasgos fenotípicos y biológicos, pero en nuestra época ha adquirido principalmente un carácter social y cultural. En ese marco, el racismo cusqueño está institucionalizado atravesando la cotidianidad de las personas y las estructuras sociales, tocando a las clases sociales, los roles y funciones, las jerarquías, el prestigio social; además de consolidar las relaciones de poder económico y político desde las élites. En esta estructura societal, “los que están arriba” se consideran con la facultad de discriminar, excluir y cholear al resto; en consecuencia, ese tipo de acciones deberían ser soportadas y aceptadas por “los de abajo”. Todo ello compartido como si fuera *normal y natural, parte de la forma de ser del cusqueño*.

Lo más preocupante es que este imaginario *se lo han creído casi todos* porque los sistemas de socialización de la familia, la escuela, el barrio, la parroquia y la sociedad han sido impregnados de manera silenciosa y se han normalizado de ese modo⁽⁶⁾ en la sociedad cusqueña. Esta es la peligrosidad del concepto de racismo y lo perverso que significa si es que no se lo recusa o interpela, los propios cusqueños vamos a seguir reproduciéndolo cotidianamente.

En este contexto, en el Departamento de Cusco y en el sur andino, se reprodujo el mismo imaginario racista, donde el gamonalismo era el grupo propietario de grandes extensiones de tierra con haciendas poco productivas con incipiente tecnificación, sin grandes inversiones agrarias; eran rentistas y su existencia como clase dominante fue porque la mano de obra indígena era barata. El campesino era considerado como un objeto (recurso humano) para trabajar las tierras del hacendado, trasladaba sus productos para ser comercializados bajo la condición de servidumbre, siendo sometidos a mecanismos de “condiciones” de trabajo como pongos y yanaconas viviendo en las condiciones absolutas de miseria y sometidos al paternalismo y dominio de los gamonales; estos ejercían el poder en su localidad y manejaban la vida pública de la ciudad capital. Los hacendados cusqueños eran quienes ocupan cargos públicos como alcaldes o diputados; decidían las obras públicas y pedían ayuda del Estado en los casos de rebelión indígena o recurrían al poder judicial para formalizar el despojo de tierras a las comunidades.

Los gamonales eran mestizos, fueron considerados “señores de la alta sociedad”, de “familias ilustres” hablaban quechua y participaban también de

(6) Esto no niega la existencia de instancias de socialización que luchan contra la corriente, como la “educación alternativa”, colectivos por los derechos indígenas, contra la violencia familiar, etc.

fiestas con los campesinos, ejercían una violencia personalizada y un control intersubjetivo y de parentesco espiritual contra los indios. Es decir, se vivía en una sociedad estamental, clerical y autoritaria que produjo este racismo anti indígena elaborado sobre la base de la ideología del *sistema de hacienda y la relación patrón-sirviente* que vino desde la Colonia y se consolidó con la República Aristocrática y dura hasta nuestros días. Si hay algo que distingue al Cusco del resto del Perú, es que en esta región se concentraron las relaciones de poder españoles más poderosas; no es casual tampoco que en la región se instalara la mayor cantidad de haciendas, las más crueles que tuvieron existencia hasta la reforma agraria⁽⁷⁾. Por eso, no es casual que en el Cusco y el sur andino se concentraran el mayor número de haciendas y las condiciones de servidumbre⁽⁸⁾. Estos hechos históricos fueron las justificaciones para que las élites dominantes desaten sobre el indígena campesino y sus descendientes las más terribles formas de explotación, despojo, abuso, oprobio y racismo.

Todo esto se consolidó al reproducirse la ideología perversa de que *“el indio era un ser inferior”* y como tal, el racismo republicano buscó sustentar material y simbólicamente la superioridad del terrateniente (mestizo), de manera que justificaba y reproducía las relaciones de dominación y el ejercicio de poder de las élites sobre el resto, a fin de que la desigualdad social parezca normal y natural. Ideas que perduran hasta ahora y orientan las pautas para la actuación de las personas y son reproducidas por todos bajo la forma de patrones culturales legitimados socialmente.

Aquí un testimonio de un migrante andino:

“Soy de Chumbivilcas, una vez fui con mis primos al centro de la ciudad de Cusco y nos detuvimos a cenar en un restaurante turístico; mis primos estaban con su ropa típica de Chumbivilcas, un sombrero y una casaca. No quisieron atendernos y el mesero murmuro, aquí no se vende chuño. Así que nos retiramos y nos fuimos a la pollería a cenar.” (Olger, 22 años)

Por tales razones, muchos cusqueños persisten en reproducir estos discursos y sentimientos de manera consciente o inconsciente *porque fueron socializados así*. Les enseñaron desde niños a ningunear, despreciar y humillar a personas de color diferente, de costumbres diferentes, de lengua diferente; es decir, mirar a los *“otros”*⁽⁹⁾ como inferiores que componen la gran masa de indígenas

(7) Si bien no hay datos exactos, a partir de los datos del censo agropecuario de 1961 (INEI), estimamos que en el departamento existieron 7,500 haciendas con extensiones entre 50 a 500 ha (haciendas pequeñas y medianas) y 468 latifundios mayores a 500 ha. Haciendo aproximadamente 7,968 haciendas que representaban al 1.2% de la población, quienes concentraban el 90% de la propiedad rural.

(8) Bajo formas de explotación como *pongueaje, yanaconaje, arrendire, allegado, mañay, yanapako, semanero, aguillillo, yerbaje* donde se mezclaban mecanismos de explotación económica, jerarquía social y la discriminación racial, bajo el control absoluto del poder gamonal.

(9) Concepto que hace referencia a personas de otras culturas inferiorizadas.

y cholos migrantes⁽¹⁰⁾. Lamentablemente en el sistema educativo, centros de salud, comisarias, municipalidades, instituciones privadas, centros comerciales se continúan reproduciendo estas percepciones. Lo propio ocurre en formas equivocadas de crianza en los hogares y principalmente mediante los medios masivos de comunicación donde se van a difundir estereotipos y prejuicios racistas y excluyentes.

En las relaciones sociales cotidianas entre las personas se han creado “marcadores”, o “indicadores” para diferenciar y establecer jerarquías sociales tomando como argumento el *origen, posición socioeconómica, apellido, nivel de instrucción, forma de hablar el castellano, apariencia física, estilo de vida, apariencia o vestido, bajo* los cuales muchos individuos racializan y se diferencian unos de otros mediante la “escala del choleamiento”.⁽¹¹⁾

Las prácticas de racismo también vienen acompañadas de discriminación, lo que implica prácticas que niegan o limitan derechos y oportunidades a determinados grupos, pero no a otros. En consecuencia, el *trato diferenciado* es un elemento clave del concepto de discriminación; a diferencia del racismo que es esencialmente una clasificación jerárquica; también se da la discriminación racista que es el trato diferenciado por razones fenotípicas, sociales y culturales.

En muchas personas migrantes la ideología racista va a ser asimilada y reproducida contra sus propios paisanos, en una suerte de “identificación con el agresor”, donde el sujeto que es víctima de racismo termina por defender, justificar e introyectar al agresor por una serie de razones que tiene que ver con su experiencia de vida personal, con su psicología, con sus emociones y sentimientos. Por tal razón, Gonzalo Portocarrero (1999) considera que *“en nuestra sociedad el racismo es básicamente emotivo e inconsciente, y no tanto ideológico o doctrinario”*. Es un racismo tremendamente subjetivo y afectivo, donde muchas veces los migrantes racializados van a ser muchas veces los peores enemigos de sus semejantes y sumisos ante los poderosos; todo dependerá del momento y las razones para ello.

En resumen, el racismo peruano y cusqueño se caracteriza por:

- Considerar que la cultura andina es primitiva, irracional, pre lógica, llena de arcaísmos, constituyendo un obstáculo para la modernidad.
- Apelar a la genética y clasificación fenotípica para sustentar los agravios y humillaciones contra personas de otras culturas.
- Usar estereotipos de apariencia como vestido, tamaño, forma de hablar,

(10) “Indígena” es aquella persona cuya identidad está sustentada en sentirse étnicamente parte de la herencia cultural prehispánica, viven en comunidad y reproducen las tradiciones, practicas rurales, y su lazo es muy fuerte con la naturaleza. “Cholo” es el individuo que siendo de origen indígena asimila elementos de la cultura moderna y reproduce ambas culturas en la ciudad. Busca acceder a bienes y servicios y mejor calidad de vida. “Mestizo” es el ciudadano occidentalizado moderno.

(11) Proceso de clasificación y jerarquización social basado en criterios racializados (fenotípicos, culturales o económicos) que van a “ubicar” a las personas en escalones jerárquicos donde los individuos de un escalón “cholean” al del grado inferior, pero a su vez pueden ser “choleados” por los de escalones superiores. Esta clasificación es ideológico-simbólica sobre la base de marcadores racistas.

de comportarse y origen cultural como justificación del vilipendio anti serrano.

- Usar el pretexto de la ocupación, tipo de trabajo y posición socioeconómica para racializar y discriminar a la persona humilde, desposeída quienes realizan trabajo manual o técnico.
- Calificar a priori al indígena como “salvaje”, violento, agresivo cuando protesta, supuestamente por encontrarse alejado de la civilización.
- Considerar que el migrante al insertarse en la ciudad se “acriolla” y se convierte en rapaz, oportunista y aprovechador en perjuicio del ciudadano mestizo decente que es sorprendido por el “cholo vivo”.
- Promover públicamente antinomias instaladas en el imaginario de la gente en el sentido de oponer: *urbanos-rurales; limeños-provincianos, criollos-serranos; del valle-de la altura* para remarcar las diferencias socioculturales de los grupos sociales.
- Apelar a la superioridad educativa del urbano-criollo-mestizo sobre el profesional andino provinciano para afirmar una supuesta calidad y mayor preparación.

3. El lenguaje racista

Toda la experiencia humana, personal y grupal está llena de emociones, sentimientos y valores, donde las conductas humanas se exteriorizan en todas sus dimensiones mediante el lenguaje, pero el lenguaje es pertinente a cada realidad social en términos societales y de las culturas que las contienen; pero también funciona en términos micro, a nivel de la interacción intrapersonal. Bajo esas condiciones (positivas o negativas) del entorno, se va usar determinado lenguaje para expresar los afectos, emociones y formas de entender el mundo. En el caso del racismo peruano, en general se va crear un lenguaje racista con connotaciones despectivos anti indígenas.

Veamos algunos ejemplos correspondientes a coyunturas bastante conocidas, de personajes públicos y mediatizados.

“Derrotar las ideologías absurdas, panteístas que creen que las paredes son dioses y que el aire es Dios, en fin, volver a esas formas de religiosidad donde se dice no toques ese cerro porque es Apu, está lleno del espíritu milenario y no sé qué cosas (...), si llegamos a eso, no hacemos nada, ni minería (...). Volvemos a este animismo primitivo. Yo pienso que los indios necesitan más educación y eso es un proceso de larga dimensión” (Alan García ante la oposición del pueblo aymara a la concesión minera en Puno, durante el “Aymarazo”, 2007)

“Somos un país andino, es decir principalmente triste, allá los brasileros, colombianos son hiperactivos, alegres (...). Aquí tenemos

indígenas que cosechan coca todavía (...) Todo ese hiperactivismo es racial-físico-genético (...) nosotros somos tristes y aquí siempre todo está mal, de verdad” (Alan García, 2009).

“¿Les vas a preguntar a las llamas y a las vicuñas sobre el TLC? (Ántero Flores Araoz Ministro de Alan García sobre la oposición de los campesinos para la aprobación del TLC (Tratado de Libre Comercio) con EEUU).

Los cusqueños se oponen al TLC porque en la altura no hay oxígeno y eso les dificulta pensar” (Pedro Pablo Kuczynsky, 2008)

“Nos detuvieron por ser cholos, pero nos acusaron de delincuentes” (cuatro jóvenes ciclistas detenidos por la Policía en el distrito de Miraflores, 2018).

“Allí donde y como lo ves; chato, cholo, mal vestido.....un capo” (referencia a un profesional premiado en el concurso de ciencia y tecnología).

“Yo no vivo en este país, vivo en Italia, me da vergüenza ser peruana (...) háblame bien, ¡saca el mote ¡saca el mote ¡ (...). Acá hay tres serranos del serenazgo que me han faltado el respeto (...). Todavía me está filmando este indio (...). Pensará esta gente que soy igual que ellos, que soy del montón” (limeña de clase media ante personal de serenazgo en el mercado de Surco, 2019).

“¿Quién eres tú?, ¿eres policía? Oye india no sabes con quien te has metido, chola de m..., so No me conoces, ¿sabes quién soy yo?, una profesional, tu patrona. (...). Tu eres una porquería al igual que tus hijos”. (Suleyka Alatrística abogada frente a una señora vigía de la carretera variante de Uchumayo, a la cual golpeó con un palo. Fue denunciada por racismo pero el Poder Judicial archivó la denuncia, 2018).

“Este grupo de exaltados que la prensa entera llama indígenas han linchado a un periodista (...) es el tiempo de los matones y vándalos indígenas (...). Si vienen de los bosques no tienen que indignarse por aumento del precio de la gasolina, ¿yo no sé cómo les afecta? Si son indígenas de verdad no creo que manejen un Audi o se movilizan en transporte público” (Jaime Bayli “El Observador”, televisión de Miami, ante las movilizaciones indígenas en el Ecuador, 2019).

“Son gente sin nivel (...) las ligas departamentales ya no son mayoría pero son unidos. Serán cholitos, comen con la boca abierta en el hotel cinco estrellas, están vestidos con buzo y no con traje de dos mil dólares de Armani. (...). Porque donde te pueden sacar cinco soles te roban y te sacan mil soles, págame para el árbitro, son rapiña, pájaros fruteros” (Erick Osoreo, presentador deportivo Canal 4, hablando de los dirigentes provincianos, julio, 2019)

“Viajé a Lima con mi prima que es morenita igual que yo y nos fuimos a pasear por San Isidro, entramos a una cafetería a comprar tortas, las personas que atendían eran blancas y los consumidores también blancos, de pronto la gente nos empezó a mirar mal y las vendedoras nos dijeron

que no nos atenderían, yo le pregunte ¿por qué?, dijeron ¿de dónde son? Les dijimos del Cusco, con razón, lo sospechábamos, serranas; si quieren que se les atienda será al último, primero la gente de Lima. Nosotras indignadas tuvimos que retirarnos.” (Lucy, 27 años)

Este es el rostro feo del Perú, que muestra todos los días sus excrecencias en la cotidianidad, en las relaciones sociales llenas de ideologías y mentalidades acumuladas de siglos de desprecio y marginaciones racistas que son mayormente irracionales, que han logrado moldear sentimientos y pensamientos con una carga subjetiva tremendamente alienada que se descarga sobre personas culturalmente diferentes. También nos muestra el “Perú oficial”, el discurso de las élites dominantes modernas, que consideran que “salvo el mercado, todo lo demás es ilusión”, nada puede oponerse a la sacrosanta inversión privada, entonces se denosta y se apela a características biológicas y fenotipos racistas de los indígenas opositores (“perros del hortelano”) quienes por su configuración genética degenerada *no entienden* el progreso y el desarrollo que vivimos.

El otro argumento –igualmente racista- es que los pueblos originarios poseen una *cultura primitiva*, mentalidad atrasada panteísta y un espíritu pasivo, conformista que nunca tuvieron lenguaje y esto hace que rechacen la modernidad. En todos los testimonios como se aprecia se apela al uso de un lenguaje racista lleno de adjetivos, improprios, sorna, agresión, desprecio y odio al “otro” por ser diferentes fenotípica, cultural, social, económica y educativamente. Responde a su vez a su visión cultural del mundo, es decir el conjunto de imágenes, ideologías, conocimientos, formas de explicar y entender la realidad. Todos los racistas mencionados obviamente tienen una visión absolutamente sesgada, llena de prejuicios, estereotipos, medias verdades, imaginarios y complejos inconscientes a partir de los cuales usan determinadas palabras según sea el contexto y los interlocutores, de manera directa o usando un medio de comunicación.

El racismo se vive, siente, practica y se sufre en términos de violencia verbal; estas situaciones se dan en escenarios y contextos donde concurren personas de distintas clases sociales y de grupos culturales diversos, que pese al mestizaje cultural ocurrido y no siendo las diferencias socioeconómicas y culturales tan abismales; sin embargo, en determinadas personas van a aflorar *distingos raciales subjetivos, ideológicos y simbólicos* para la diferenciación social. La forma de expresar dicha diferenciación será utilizando un lenguaje cargado de emociones de odio, desprecio y enojo.

“yo presencie el caso de una humilde familia campesina en el local del Totus, cuando se disponían a ingresar a una de las tiendas, inmediatamente las vendedoras llamaron a seguridad para no dejarlas ingresar y retirarlas del lugar por su manera de vestir y hablar. Esto causo el enojo de ellas y se produjo un conflicto, las vendedoras las insultaban ‘india de m... chola arrastrada, pobretona’ y otras cosas feas, humillándolas” (Ronald, 35 años).

El lenguaje racista depende de un grupo para representarse a sí mismo, todo depende como dicho grupo o sociedad juzgue a los otros grupos sociales como "superiores" o "inferiores", "civilizados" o "atrasados". A partir de ahí se va usar el lenguaje con toda fuerza para hacer diferencias y con ella emergen los prejuicios ("terrorista", "indio"); por ello se dice que el lenguaje tiene la capacidad de definirse a sí mismo y de definir a los demás (Islas, 2005).

Pero en la sociedad el lenguaje no es la única ni la más importante manifestación de discriminación o racismo. Solo es un vehículo, el medio por el cual se expresa la desigualdad social objetiva, la cual a su vez está condicionada por relaciones de poder e interés de clase de las élites que buscan la continuidad de la jerarquía e injusticia social. Por eso el lenguaje se vuelve más insidioso cuando a una persona se la niega o rechaza por su origen cultural, por su apariencia, por el color de su piel, por sus costumbres. Las palabras importan, no tanto por lo que dicen sino por lo que hacen; porque no solo la manera como percibimos el mundo influye en nuestro lenguaje sino que el lenguaje que usamos afecta de manera profunda la forma como pensamos (Islas, 2005).

Por eso ciertos cusqueños tratan mal a los campesinos y migrantes de origen andino, con esto comunican todos sus prejuicios y estereotipos, con una *carga emocional negativa* y encono gratuito *hacia ellos* por su situación de vulnerabilidad histórica. Los rechazan sin mayor argumento, solo por su origen étnico y cultural; siendo víctimas de parodias, apodosos y burlas.

A pesar que las normas societales se han democratizado y el éxito económico y/o social está permitido como parte de la movilidad social para los campesinos y migrantes que se han esforzado; *los aspectos étnico-culturales no se perdonan ni pasan desapercibidos*. En el cusqueño mestizo de clase media no se tolera que un "emergente" "venido de abajo" se codee con los urbanos mestizos bien nacidos, pese a que el migrante pueda tener refinada educación o éxito económico. Es muy común el uso de gestos, miradas, insinuaciones, indirectas, risas, chismes dentro de ambientes laborales, familiares, sociales y políticos, para comunicar usando lenguaje racista como: "*igualado*", "*¿zeste quién es?*", "*no se pone en su lugar*", "*hay que ubicarlo*", "*¿qué se habrá creído?*", "*a este cholito hay que bajarle la llanta*", "*el indio refinado ya sacó la garra*".

La lengua castellana codifica la realidad (de manera diversa) de acuerdo a las necesidades de la sociedad, a sus influencias ambientales y creencias. Con esa codificación los grupos categorizan a los grupos separándolos por diferencias socio económicas, de género, edad y otros. Desarrollan códigos que favorecen interpretaciones distintas o dotan a las mismas de connotaciones que no tienen en otros contextos (Islas, 2005). Por ello, el concepto de "cholo" tiene significaciones distintas en el Cusco y en la costa. En Cusco, es más positiva, afectuosa, es un símbolo de identidad.

La plata blanquea, pero de manera relativa, solo funciona en las actividades sociales, económicas y políticas donde se hace gala del derroche o la capacidad de gasto del migrante exitoso. Mas, en el nivel intersubjetivo, personal, de representaciones o el imaginario general *"el cholo siempre será cholo, así tenga plata"*. Aquí juegan criterios de apellido, lugar de nacimiento, antecedentes de parentesco, apariencia, "el qué dirán" y en otros casos el color de la piel.

El uso del lenguaje es el medio por excelencia mediante el cual, los grupos sociales racistas y discriminadores van a comunicar sus discursos racistas, los estereotipos y los prejuicios acumulados durante sus años de socialización negativa. Aquí les presentamos algunos de los términos racistas más usados en Cusco⁽¹²⁾:

- a) Lenguaje racista asociado a la educación:** *"indios ignorantes", "la ignorancia es atrevida", "no se puede esperar otra cosa de ellos", "no sabe ponerse en su lugar", "gente analfabeta tenía que ser", "mal educados", "brutos", "torpes", "malcriados", "sucios", "no cumplen las leyes por su ignorancia"*
- b) Lenguaje racista asociado a la clase social:** *"tenían que ser pobretones", "solo saben estirar la mano", "ociosos" "no trabajan", "gente baja", "igualados", "indio con plata, Dios nos salve", "el cholo nunca olvida sus mañas", "al indio no se le puede dar poder", "es vengativo, "atroz", "violento", "no sabe gobernar", "no está preparado". "cholo con plata siempre es cholo", "Dios nos libre del indio leído".⁽¹³⁾*
- c) Lenguaje racista vinculado a lo étnico-cultural:** *"provinciano", "serrano", "quechua hablante", "campesino", "emergente", "chuto", "pata rajada", "Pachacútec", "cobrizo", "indio", "bajado", "ese guanaco", "estás Huamán", "folclórico", "de provincias altas", "chhuchu", "upichu", "chunchu"*
- d) Lenguaje racista vinculado a lo estético:** *"ese bebito es blanco, es una lindura", "ese muchacho tiene ojos verdes, que guapo", "es rubia, igual que su abuela extranjera", "qué raro ese niño es negrito ¿no será del gasfitero?", "tiene rasgos andinos, es bien feíto", "tienes que mejorar la raza, búscate un blancón"*

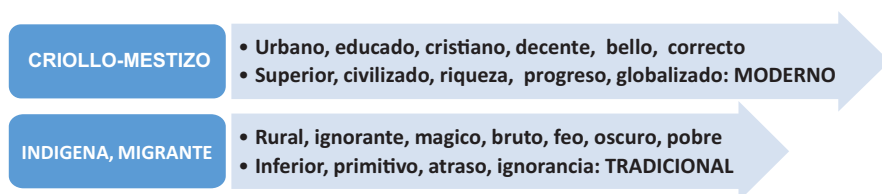
Toda esta semántica se escucha profusamente a cada instante. Significa que los niños, jóvenes y personas que las escuchan al momento de racializar a otra persona, van a entender que forman parte de las estructuras de la sociedad cusqueña, del conjunto de normas sociales con las que funcionan las relaciones sociales cotidianas, porque los códigos lingüísticos repetidos continuamente han logrado naturalizarse, volverse normales y lo más preocupante considerarse como ciertos.

(12) Recogido en los grupos focales con los migrantes adultos.

(13) Recordemos cuando Evo Morales ganó las elecciones en Bolivia el 2006, Mario Vargas Llosa escribió: *"El es el emblemático criollo latinoamericano, vivo como una ardilla, trepador y ladero, con una vasta experiencia de manipular hombres y mujeres, adquirida en su larga trayectoria de dirigente cocalero y miembro de la aristocracia sindical"*.

Dicha semantización lleva consigo una carga ideológica de parte del racista donde se entremezclan factores de clase, cultura y género. Carga ideológica manifestada mediante insultos, desprecios, desplantes, agresiones verbales, físicas, psicológicas, chantajes y paternalismo; confirmando el etnocentrismo y autoritarismo de nuestra sociedad. La pregunta que se hacía un joven universitario era: ¿Cómo no ser racista si todos los días se aprende este lenguaje racializado?

En el imaginario del cusqueño –racista o no- de manera inconsciente y racional se ha instaurado un conjunto de jerarquizaciones estereotipadas resultado de su formación en la niñez y de todos los mensajes discriminadores de la sociedad que se encuentran “anclados” en su subconsciente, donde el lenguaje cobra valor cuando se establece una relación social de ejercicio de poder (laboral, político, social) automáticamente brota el stock de marcadores lingüísticos para clasificarse en dos dimensiones:



Si el individuo se considera *urbano, educado, decente, civilizado o globalizado* inconscientemente se lo califica de “moderno”, por consiguiente, se autodenomina como “criollo-mestizo”. Viceversa, si la persona se considera o es tratada como *rural, atrasado, oscuro, pobre o ignorante* será visto como “indígena, migrante o tradicional”. Por consiguiente, será objeto de racismo o discriminación.

Lo más preocupante es que este esquema maniqueo se va difundir en el ámbito privado y público, creando un imaginario tergiversado y manipulado impactando en la población que lo tomará como verdad y la reproducirá inconscientemente.

4. Lenguaje racista expresado en el color “blanco”

Desde el punto de vista simbólico, del imaginario colectivo, el blanqueamiento social tiene como figura emblemática al “color blanco” constituyéndose en uno de los estereotipos más usados desde tiempos del colonialismo europeo hasta nuestros días. No es casual que el eurocentrismo desarrollara su empresa imperialista a lo largo del siglo XIX bajo la ideología de la *supremacía del blanco en todos los planos*: el blanco dueño de tierras, bosques, recursos; los blancos portadores de la lengua castellana, inglesa o francesa; los blancos controladores del comercio mundial. Por ello, el uso del *color “blanco”* como un concepto polisémico totalizador que engloba contenidos relacionados a los bienes materiales, las personas, sus gustos y las relaciones sociales, todas están teñidas por el arquetipo “blanco”.

Aquí algunos ejemplos de cómo *lo blanco* se usa como paradigma y estereotipo:

- En el color de la piel: color aspiracional “todos desean ser blancos”; “la belleza femenina debe ser blanca, sino no es belleza”⁽¹⁴⁾.
- En la cultura/sociedad: “sociedad blanca europea, americana”; “gringo blanco”
- En los medios de comunicación: los programas de TV transmiten solo modelos blancos que dan alto rating, “el color blanco vende” con publicidad masiva de símbolos blancos cuyo paradigma es la familia peruana blanca de clase media acomodada.
- Modelo de consumo: consumo con distinción de autos, artefactos de la “línea blanca”.
- En la estética: “lo blanco es bello”; signo de elegancia, distinción: adornos, vestidos, objetos.
- En los símbolos: “caballo blanco = conquista, gallardía, valentía”.
- En el imaginario familiar: “niño blanco” = alegría, orgullo. Las referencias hacia el color de sus ojos y cabellos son frecuentes.

Ningún otro color ha sido tan promocionado en el mundo. Siendo esto así, el color blanco se va constituir en el *paradigma ultra-pan mundial* y referente de comparación con los otros colores de piel a los cuales va inferiorizar. Esto no es casual, por cuanto este estereotipo se inició con la expansión mundial del capitalismo del siglo XIX a raíz del enorme incremento de la industria y el proceso de acumulación de los grandes monopolios constituyendo las corporaciones y cárteles, situación que coincidió con el reparto del mundo por las potencias imperialistas para apropiarse de los recursos naturales de Asia, África y América Latina. La justificación ideológica fue que se buscaba “civilizar” y llevar “el progreso” a los pueblos indígenas, tribus y culturas locales desde el paradigma *civilización-comercio-cristianismo*. Desde entonces, lo “blanco” se asoció al poder, a la economía mercantilista, a lo dominante. Los resultados de dicha empresa ya los conocemos: violencia, saqueo, matanzas, genocidios, invasión, corrupción, división y empobrecimiento de los países del tercer mundo.⁽¹⁵⁾

En este escenario, en el Perú después de la independencia, la piel blanca también fue el marcador más usado y motivo de distinción simbólica y material entre el criollo oligarca y los grupos dominados negros, mestizos e indígenas. El

(14) Recordemos la publicidad racista que fue bastante criticada en las redes sociales de una actriz que se ensucio la cara y se disfrazó de mujer andina cuyo rostro se blanqueaba con una crema “limpiadora”; cuyo mensaje subliminal era que las indígenas deben volverse blancas imaginariamente.

(15) Analizados de una manera maravillosa para África por Frantz Fanon en “Los condenados de la tierra”; y para nuestra realidad por Eduardo Galeano con “Las venas abiertas de América latina”.

modelo establecido estaba asociado por un lado al: "*blanco-hacendado-patrón-gobernante*" y por el otro: "*negro-indígena-peón-sirviente-gobernado*"; modelo que se impuso a toda la sociedad y que fue asumido y aceptado por todas las clases sociales, instalándose en su imaginario y formalizándose en el sistema educativo, en las instituciones, en la religión, en las relaciones económicas, en la política y esencialmente en las culturas dominantes y subalternas.

En los siglos siguientes XIX-XX, se produjeron infinidad de mestizajes raciales entre individuos blancos, indígenas, mestizos y afros; a pesar de ello, la sociedad no se democratizó y el color blanco permaneció como paradigma a imitar o aspirar como una estrategia para posesionarse en la sociedad tan desigual o que los libere de exclusiones. Por ello, millones de individuos "no blancos" aspiran actualmente *ser o volverse blancos*, claro está, de manera simbólica, ilusoria, ideológica. No solo en el color de la piel sino en sus formas de vida, costumbres, consumo, gustos, pensamientos, valores, metas personales y prejuicios. Todo dependerá de su forma de inserción social, de sus vivencias personales y de los factores externos. Esto se evidencia principalmente en los sectores marginados de la sociedad, quienes, frente a las condiciones de desigualdad estructural, buscan "convertirse" culturalmente en blancos, de esa manera, van a sufrir menos discriminación y exclusión.

En este contexto, la necesidad de blanquearse responde al modelo de sociedad y al tipo de lenguaje utilizado que se objetiviza mediante *slogans* y *símbolos* que se revisten de paradigmas aspiracionales que forman parte de la cultura comunicacional de la sociedad.

Tal el caso de los siguientes mensajes:

- "*compra, usa, desecha y otra vez compra*" *sinónimo de estatus social*
- "*para trabajar tienes que tener buena presencia*"
- "*tienes que ser competitivo*"; "*eficiente*"; "*eficaz*"
- "*solo los que tienen educación pueden acceder a cargos altos*"
- "*tienes que cambiar tu cultura para ser moderno*"
- "*solo desde la cultura moderna asimilas la ciencia y la tecnología*"

Como se ve estos mensajes están dirigidos a la población indígena, provinciana, quechua hablante, quienes para no seguir sufriendo agravios, dolor emocional o sentirse mal por su condición de pobreza, color de piel, origen cultural o apellido, van a recurrir a estrategias de *blanqueamiento social*, donde la educación sirve para profesionalizarse o tecnificarse; además se debe trabajar esforzadamente para conseguir mayores ingresos o impulsar emprendimientos económicos; también se debe buscar ocupar cargos públicos o políticos y adquirir bienes y ostentarlos. Solo de esa manera el migrante andino será aceptado socialmente.

El resultado que buscan muchos indígenas con este blanqueamiento social es ser aceptados social y culturalmente y no ser víctimas de discriminación y exclusión social. El problema es que al “blanquearse” el andino reproduce el modelo dominante, no lo cuestiona, se adapta a él y termina finalmente conservando y reproduciendo el sistema. Este proceso va desde la condición socialmente más inferiorizada de “indígena” que a medida que el individuo se va blanqueando va “ascendiendo” en su movilidad social, pero simbólicamente -siendo esto lo más importante- va dejando y adquiriendo al mismo tiempo una nueva condición socio cultural: de indígena a cholo y así sucesivamente hasta llegar a ser “mestizo”⁽¹⁶⁾. Pero siempre con el paradigma de “progresar”, “salir adelante” y dejar atrás un pasado sociocultural que elimine los estigmas discriminatorios.

5. Lenguaje expresado en marcadores, etiquetas

Normalmente el racismo en la ciudad Cusco capital⁽¹⁷⁾ se va presentar *bajo formas simbólicas, sutiles, disimuladas* y muy rara vez de manera *hiriente, torpe, agresiva* como generalmente se da en Lima y ciudades de la costa contra los serranos. En el Cusco por lo general, el racismo se practica utilizando un lenguaje con marcadores de carácter principalmente sociocultural y en algunos casos muy específicos recurren a marcadores biológicos, físicos para mostrar su “diferencia de color de piel” como argumento de superioridad precisamente cultural y/o social.

El tema es que tratándose el Cusco como ciudad andina por excelencia, no debía existir expresiones de racismo contra los indígenas y sus descendientes migrantes; por el contrario debería ser una ciudad ejemplo de tolerancia e interculturalidad, por cuanto racialmente todos los cusqueños compartimos las mismas características fenotípicas y culturalmente se puede afirmar una “homogeneidad” en el sentido de que todas las clases sociales compartimos la misma admiración y valoración hacia la *cultura andina o cultura inka*. Además, la gran mayoría de los habitantes de la ciudad son parte de un cusqueñismo muy fuerte y están unidos en torno a la cultura andina y la lengua quechua⁽¹⁸⁾.

El problema está en descubrir y explicar *¿Por qué se desprecia tanto lo indígena?, ¿por qué hay discursos de odio?, ¿Por qué lo indígena sigue significando degradado, atraso, negativo y feo?*

Las personas que sufren discriminación y no menor racismo son los migrantes provincianos de origen quechua, los hijos de estos que estudian en

(16) Los pobladores cusqueños en términos raciales, étnicos y culturales casi nunca se identifican como “criollos”, Este es un concepto reservado para los limeños, costeños, blancos, “pitucos”. Gente racial y culturalmente muy diferentes al andino; además de ello, el imaginario los ve como hispanófilos, superficiales, “pura boca”, dominantes, discriminadores, y extranjerizados que ostentan posiciones de poder económico, relaciones sociales influyentes y el poder político.

(17) El estudio abarca toda la región del Cusco, pero se realizó principalmente en la ciudad capital, con referencias a las ciudades intermedias como es Yauri, Sicuani y Quillabamba.

(18) Según el INEI, censo 2017, la población quechua hablante en la región es del 75%, de los cuales en la ciudad lo hablan el 36% de sus habitantes.

la ciudad, los residentes andinos ya establecidos que trabajan en los sectores informales, pequeños negocios y microempresas familiares; son los “cholos” que se han aculturado y que tienen rasgos étnico-raciales rápidamente identificables⁽¹⁹⁾ quienes viven en la Ciudad del Cusco y que interactúan con los miembros de las demás culturas criollo-mestizas y extranjeras y de otras clases sociales. Las expresiones de discriminación y/o racismo se *dan mayormente de manera vertical de los ciudadanos mestizo-criollos hacia los migrantes provincianos*, utilizando los siguientes marcadores lingüísticos:

Tipos de marcadores lingüísticos racistas

- i. **Nivel socioeconómico:** que se sintetiza en los términos “pobre”, “pobretón”.
- ii. **Procedencia:** referido al origen cultural del racializado como “gente del campo”, “rural”, “campesino”, “indio”, “folklórico”.
- iii. **Apariencia, los rasgos estéticos:** “feo”, “bonito”, “atractivo”, “cuero”, “churro”.
- iv. **Idioma, forma de hablar:** “mote”, “moteroso”.
- v. **Nivel educativo:** “preparado”, “analfabeto”, “ignorante”.
- vi. **Influencias, relaciones:** tener “vara”, “recomendado”.
- vii. **Género y sexismo:** “tenía que ser mujer”, “buena presencia”, “sexí”.
- viii. **Color de piel y rasgos fenotípicos:** “blancón”, “trigueño”, “moreno”, “negro”, “marrón”, “cara de inca”.

Aquí vemos que los individuos que son socializados desde niños bajo etiquetas racistas, (aunque en el colegio o la casa les den mensajes no discriminatorios), van a aprender a reproducir los cánones racializados de uso común cuanto escuchan y ven que todos lo dicen y lo hacen. Es decir, si somos entrenados por diversos medios para efectuar clasificaciones raciales, además de estéticas y afectivas, entonces van a tener la certeza de que *están actuando bien* y estar convencidos que “las razas existen”. (Bruce, 2007).

“Un día sábado estuve en la plaza Túpac Amaru y había un señor del campo que haciendo compras le rozó de casualidad a una señora de la ciudad, ella reaccionó de una manera muy agresiva insultándolo “oye cholo fíjate por donde caminas, porque no te regresas a tu puna, eres un indio”. El campesino solo se calló al escuchar tantos insultos. Yo me quedé sorprendida, no pude casi hacer nada... (Ruth, 22 años).

Aquí se aprecia el uso de lenguaje referido a contenidos simbólicos que solo se hacen para la satisfacción personal subjetiva del individuo en términos que se “siente el mejor”⁽²⁰⁾ al tener la posibilidad de “subir su prestigio” en relación a su

(19) Con marcadores culturales como idioma, lugar de nacimiento, apellidos, vestido, costumbres, comida.

(20) El “mejor del barrio” o el más malo que se sabe odiado, pero a la vez temido.

grupo, que no es tal, pero que funciona solo en el individuo, en su subjetividad alienada. En el Cusco existe el término de “acomplejado que se cree pituco” para designar a la persona que *cholea a todo el mundo*.

Estos aspectos se combinan con algunos estereotipos muy conocidos:

- “Te hicieron cholito” (te trataron de tonto).
- “No atiende a provincias” (cuando no los de la gana de atender a alguien porque no vale la pena).
- “Estas Huamán” (frase vulgar que hace burla de un apellido inca muy común que se asocia a una palabra que denota imbecilidad o pobreza).

Estas formas expresan y desnudan de manera abierta como sutil, explícita e implícitamente como se ejerce la “diferencia hacia el otro” por razones estrictamente socioculturales, donde se pone en funcionamiento la maquinaria discriminatoria que evidencia todas las taras de la sociedad, sus mecanismos más excluyentes al decir *“este espacio es mío”, “esta cultura no te pertenece”, “ustedes son un obstáculo para el progreso”, “váyanse a vuestras provincias”*. Todo esto contradice los discursos de la democracia, de la igualdad ante la ley, la ciudadanía de todos y que todos vivimos bajo el mismo Estado de derecho.

Los grupos sociales mestizos y criollos urbanos al momento de relacionarse de manera vertical y asimétrica con los campesinos y migrantes van a recurrir a las categorías étnico-culturales para interactuar con ellos. Es decir primero los *“escanean”* bajo los marcadores indicados y, según sea esta “evaluación” podrán desarrollar relaciones sociales democráticas o discriminatorias con ellos. Si son migrantes o indígenas amigos entonces no ejercerán ningún maltrato racista, asumen actitudes paternalistas y los tratan lingüísticamente de “hijo”, “hija”, “don”, “doña”, “papacho”, “mamacha”. Por su parte el campesino o migrante tratará al mestizo de “papá”, “mamá”, “jefe”, “jefa”.

Tener apellidos como Quispe o Mamani, ser provinciano o tener piel cobriza no es impedimento para acceder a la profesionalización, a los cargos públicos o ser autoridades y alcanzar éxito económico como empresarios. En el Cusco, la aceptación cultural y social es abierta y general. El racismo se manifiesta de manera intersubjetiva y soterrada en la subjetividad, en los gestos, miradas cómplices, en los prejuicios alrededor de relaciones interpersonales en la cotidianidad de sus vidas. *“es cuando te dicen hazte más allá porque manchas mi ropa”, “cuando te hacen oír que hueles mal”, “esos paisanos son cochinos”, “son ignorantes que se va hacer”*.

En la aplicación de prácticas racistas se usa profusamente un lenguaje y simbología racista, por eso, no es necesario que la persona discriminada vista o hable como indígena para ser racializada. Los hechos nos muestran que a pesar de que el mestizo-cholo está inserto en la modernidad y se esfuerza para tener éxito, “pesaran más” los marcadores culturales acompañados algunas veces de marcadores fenotípicos. Esto se manifiesta cuando el “blanqueamiento” le permite

al individuo ir accediendo a los lugares que antes le eran prohibidos y gozar de los bienes, servicios, consumo y placeres; pero, por sus orígenes, apellido, costumbres, modo de hablar no va ser aceptado plenamente en dichos círculos. Siempre será “el cholo con plata”, “igualado”.

El racismo al funcionar de manera intersubjetiva y tocar los afectos, sentimientos y emociones llega a penetrar dentro de la psicología de las personas que muchas veces los “aplata” moralmente con una baja autoestima e incapacidad de reaccionar ante el abuso; por el contrario, a veces, llegan a justificar y explicar dichos atropellos con argumentos normalizados y fatalistas, es decir terminan domesticados. Esto es más grave cuando el racializado pertenece a grupos subalternos urbano populares y reproduce el discurso del dominador al “cholear” a otro paisano semejante o al indígena campesino, pese a que culturalmente comparten los mismos valores.

El lenguaje del “choleamiento” sirve para establecer jerarquías y posiciones sociales mediante la interacción de los marcadores socioculturales movibles y cambiantes. Por tal razón, existe un racismo urbano que se convierte en el nodo reproductor de prácticas racistas donde se entrelazan aspectos de clase, género y etnicidad.

6. A modo de conclusión

En el contexto actual, el sistema sociopolítico peruano no forma ciudadanos para que construyan relaciones de equidad, convivencia pacífica, respeto por los derechos de los demás; el sistema forma personas que solo vean un paradigma: *el éxito económico* y para alcanzar esto se debe usar las armas legales o ilegales a la mano, por eso el contexto cultural globalizado crea iconos, símbolos, valores, discursos y modos de vida orientados para que las personas desde niños aprendan a “ser competitivos”, “aplasten al competidor como sea”. En esa formación se insertan transversalmente contenidos racistas para remarcar las diferencias sociales y económicas. Lo que demuestra que el racismo cumple una función social y política de reproducir las desigualdades sociales y las relaciones de poder del sistema.

Es por tal razón que las élites han construido la existencia de los marcadores del “choleamiento” con la anuencia de las clases populares, teniendo como vehículo trasmisor al proceso de socialización; donde se trasmite también un lenguaje racista considerado normal, natural y parte de la realidad eterna e inmutable que se impregna dentro de los sistemas de creencia, imaginario e ideología de las personas. De modo que lo han incorporado en su vida cotidiana y relaciones sociales. Por dicha razón se acepta como reales y “verdaderos” de uso común y general. Aquí la explicación de porque es tan difícil erradicar el racismo en el Perú.

Aquí el lenguaje cumple dos funciones, la primera referencial o representativa: consiste en informar o transmitir un contenido o hecho tal como el emisor lo juzga, por tal razón expresa símbolos y significados tienen como fuente matriz la cultura de los pueblos que la originan. La segunda función es

apelativa, influye, aconseja o llama la atención del receptor para que actúe de una determinada manera. Son precisamente ambas funciones las que se cumplen en el lenguaje racista, mediante este lenguaje, el racista comunica y trasmite mensajes con una carga ideológica, emocional y social muy fuerte, dependiendo qué palabra o concepto se diga, en qué momento y bajo qué contexto. Por ello, el lenguaje racista tiene una fuerza aplicativa potente y perjudicial por cuanto conflictúa las relaciones sociales y polariza a las personas.

Referencias

AGUIRRE, Carlos, (2018). *Denle duro que no siente. Poder y transgresión en el Perú republicano*. Fondo Editorial Pedagógico San Marcos. UNMSM, Lima.

BRUCE, Jorge, (2007). *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y racismo*. Fondo editorial Universidad San Martín de Porres. Lima.

CALLIRGOS, Juan Carlos, (1993). *El racismo. La cuestión del otro*. DESCO. Lima.

DE LA CADENA, Marisol, (2004). *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. IEP ediciones. Lima

GOMES, Paco, (2017). *Indios, negros y otros indeseables. Capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe*. Edic. Abya-Yala, BMZ, Quito.

HORBATH, Jorge y Gracia, María (editores), (2019). *Indígenas en las ciudades de las Américas. Condiciones de vida, proceso de discriminación y lucha por la ciudadanía étnica*. CLACSO, CONACYT, ECOSUR. Buenos Aires, Argentina.

ISLAS, Héctor, (2005). *Lenguaje y discriminación*. Consejo Nacional para prevenir la discriminación. Cuadernos de la igualdad. México DF.

KOGAN, L, (2012). *La discriminación en el Perú: balance y desafíos*. Universidad del Pacífico.

PORTOCARRERO, Gonzalo, (2009). *Racismo, mestizaje y otros ensayos*. Fondo Editorial del Congreso de la república. Lima.

PORTOCARRERO, Gonzalo, (2013). *Sombras coloniales y globalización en el Perú de hoy*. Red para el desarrollo de las Ciencias sociales. Lima.

PARIS, María Dolores, (2002). *Estudios sobre racismo en América latina*. Revista Política y Cultura, N.17. Universidad Autónoma Metropolitana. México DF.

QUIJANO, Aníbal, (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina" en Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. Bs. As.

ZAVALA, Virginia y Back, Michele (editoras), (2017). *Racismo y lenguaje*. Fondo editorial PUCP. Lima.

DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICAS DE LENGUAS EN BRASIL: ESTUDIOS DE CASO EN LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA PÚBLICA

LINGUISTIC RIGHTS AND LANGUAGE POLICIES IN BRAZIL: CASE STUDIES AT THE UNIVERSITY AND PUBLIC SCHOOL

RIMAYPAQ ALLANKAYKUNA JINASPAPAS BRASIL LLAQTAPI RIMAYKUNAQ YACHANA: JATUN SUNTUR YACHAY WASIPI JUCHUY YACHAYWASIPUAN⁽¹⁾

Ligia Karina Martins de Andrade⁽²⁾

Universidad Federal de Integración Latinoamericana, Brasil

Resumen: Este artículo analiza los derechos lingüísticos, las políticas y la planificación lingüística en dos estudios de caso, uno en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) y otro en una escuela pública en la ciudad de Foz de Iguacu. Su objetivo es observar la relación entre la legislación en Brasil y los derechos lingüísticos en contextos educativos. Utiliza una metodología de observación participante, investigación-acción, y el análisis del discurso en documentos oficiales y los producidos por indígenas e inmigrantes. La investigación propone observar y adecuar las prácticas institucionales para favorecer la diversidad, las relaciones simétricas, y mejorar el control de las políticas públicas, a favor de la equidad entre los sujetos y sus derechos lingüísticos.

Palabras clave: Derechos lingüísticos, políticas lingüísticas, subjetividad, análisis del discurso, Brasil.

Abstract: This article analyzes language rights, policies, and language planning in two case studies, one at the Federal University of Latin American Integration

(1) Traducción: Adrian T. Valer Delgado (Lengua Quechua. Cusco/Qollao)

(2) Doctora en lengua española por la USP (2009) y máster por la misma institución (2004). Profesora de lengua española adicional en la UNILA. Fue profesora de la UFAM (Manaus-Brasil). Email: ligia.andrade@unila.edu.br.

(UNILA) and the other at a public school in Foz de Iguacu. Its objective is to observe the relationship between legislation in Brazil and linguistic rights in educational contexts. It uses a methodology of participant observation, action research, and discourse analysis in official documents and those produced by indigenous people and immigrants. The research proposes to observe and adapt institutional practices to favor diversity, symmetrical relationships, and improve the control of public policies, in favor of equity between subjects and their linguistic rights.

Keywords: Linguistic rights, linguistic policies, subjectivity, discourse analysis, Brazil.

Ñujñu: Kay qelqasqaqa mask'an rimaypaq allankaykuna kamachikuykunata jinasppapas iskay yachanamanta, juj Jatun Suntur Yachay Wasi "Federal de Integracion Latinoamericana" (UNILA) nesqamanta jukaqtaqmi juj juchuy yachay wasi napi llaqta Foz de Iguazu. Chayanantaqmi qawanana Brasil llaqtaq qelqasqa kamachiykuna jinasppapas rimaypaq allankaykuna yachachina ujupi. Ruwantaqmi juj kуска qaway ñan mask'ay ruwanaq, jinasppapas camachikuy qelqakunaq mask'ay jinasppapas qeswa runakuna jamuq ruwasqampuwan. Kay mask'aytaqmi churan qawayta jinasppapas chay wasicunaq ruwanankunata lluwpaqtawan, kuskan chay tupanakunatawan, jinasppapas astawan allinchayta lluwpaq kamachikuykunata kuskanchana runakunapaq rimayninkuq allakaynimpaq.

Kichana rimaykuna: Derechos lingüísticos, políticas lingüísticas, subjetividad, análisis del discurso, Brasil.

1. Introducción

Este artículo busca analizar, a partir de dos estudios de caso, la resistencia de los sujetos por medio de las lenguas y la necesidad de la defensa de los derechos lingüísticos, en el contexto de la legislación y las políticas de planificación lingüísticas adoptadas en Brasil. Se trata de un estudio de caso de una escuela pública y otro en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (en adelante UNILA), ambas ubicadas en la ciudad de Foz do Iguaçu (Paraná). Uno de los objetivos es subrayar que a pesar de la legislación educativa vigente y de la adhesión de Brasil a importantes tratados internacionales, todavía se necesita la implantación de medidas que garanticen los derechos lingüísticos de los grupos minorizados como forma de promover una sociedad más equitativa y plural. Sin embargo, en el ámbito de la lucha por estos derechos lingüísticos y la eficacia de políticas públicas, se señala que los sujetos imponen una resistencia y vigilancia por la concreción de estas políticas en realidades locales y regionales, pautadas por una educación intercultural, plurilingüe y diferenciada en espacios institucionales.

En primer lugar, se trata de la política pública en Brasil, en el marco de la inclusión y acceso de los indígenas, y específicamente el caso de la UNILA, a partir de un edicto de acceso (a esta Universidad) de los pueblos originarios de América Latina, lo que acompaña la Constitución de 1988 y otros documentos que promueven el acceso y derecho a la educación en todos los niveles, incluso de la enseñanza superior. En segundo lugar, se analiza la experiencia en una escuela pública en Foz de Iguaçu, que se rige por legislación y exigencias regionales a partir del Mercosur (1991), dicho análisis también da pistas de este proceso sobre los sujetos y sus subjetividades en la posibilidad de cambios en las prácticas sociales y discursivas en las que están inmersos.

En el apartado 2, se presenta un recorrido histórico de la política lingüística en Brasil desde la época colonial hasta los días actuales, con el objetivo de comprender la lucha de los pueblos en el Estado brasileño, puesto que como advierte Hammel (1995, p.2) *"los derechos lingüísticos forman parte de los derechos humanos fundamentales"*, pero no siempre se los considera de esta manera. Esta perspectiva delinea las políticas públicas actuales de inclusión de los sujetos indígenas en la educación superior en Brasil. Esto demuestra una serie de cambios a partir de la concepción de la educación como un derecho de todo(a) ciudadano(a) en el texto de la Constitución de 1988, que fue impulsada también por el movimiento social indígena y su lucha por un modelo que garantice la diversidad y su protagonismo en términos políticos, organizacionales y educacionales. Con esta iniciativa, el movimiento indígena consiguió, por primera vez en Brasil, participar de los diálogos y definir las leyes y las políticas públicas que rigen los documentos oficiales. A partir del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989), de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos

Indígenas (2007) y de la recién aprobada Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), se establece en Brasil la garantía de una educación escolar indígena de carácter bilingüe, intercultural y específica. También se relata el contexto del caso de los inmigrantes paraguayos que participaban del grupo de refuerzo escolar, lo que se verá tiene un alcance en el ámbito microsocia, no obstante, puede generar importantes efectos macrosociales.

En el apartado 2.1, se trata la cuestión del Edicto n.02/2018 que abre la selección de estudiantes indígenas en la UNILA y se considera el modelo adoptado por la universidad a partir de ese documento una innovación y conquista, lo que se observa a partir de un taller realizado de Lengua Portuguesa. Ese taller presentó algunas producciones escritas de estudiantes, lo que constituye material de análisis de este estudio, en los que se ve que la producción escrita de los estudiantes indígenas desvela la apropiación del portugués como lengua de lucha frente a la sociedad nacional. En el apartado 2.2, se discute el estudio de caso a partir de la observación participante en una escuela pública de la ciudad de Foz do Iguaçu de un grupo de inmigrantes paraguayos y la necesidad de políticas que favorezcan la diversidad lingüística y cultural en las escuelas, ya que la región recibe un público inmigrante significativo. En estos dos apartados anteriores se presentan los estudios de caso y la discusión de los datos hallados, así como los resultados de la investigación y, en el último apartado, se presentan algunas conclusiones iniciales.

1.1. Metodología

La perspectiva metodológica interdisciplinaria adoptada en este trabajo consiste en el análisis de los estudios de caso mencionados, en los cuales los sujetos, en el primer caso indígenas y en el segundo inmigrantes paraguayos, realizan una resistencia por medio del uso de las lenguas minorizadas frente al portugués como lengua hegemónica en Brasil. En el primer caso, se analiza en el contexto de la UNILA la producción escrita de dos estudiantes indígenas de la etnia guaraní, oriundos de la región del Oeste del Paraná (Brasil), y que ingresaron a la universidad por la vía de la política de cuotas del Edicto 02/2018. Estas producciones escritas fueron divulgadas por las profesoras Laura Ferreira y Simone Cordeiro en un taller para el acompañamiento de tutores de esos estudiantes en su inserción en la universidad. La perspectiva teórica que se adopta es el análisis del discurso de las redacciones y de algunos comentarios producidos en el taller por los participantes (profesoras, estudiantes y asistencia).

En el segundo caso, el análisis se da en una perspectiva teórica de la observación participante y de la investigación acción sobre las políticas de lenguas y su planificación en la “Escola Municipal Candido Portinari” en un grupo de refuerzo escolar. El análisis de los datos recolectados se centra en la relación entre el derecho a la educación de los inmigrantes, la visibilidad de las lenguas de la

comunidad de inmigrantes paraguayos y los documentos oficiales del Ministerio de Educación que parten de las políticas creadas en el Mercosur y que han sido observados y cotejados por la profesora coordinadora del proyecto, Ligia Andrade, en el contexto del salón de clase.

2. La lucha por los derechos lingüísticos: la producción escrita indígena en la educación superior y la visibilidad de la(s) lengua(s) de los inmigrantes en una escuela pública de frontera

En este apartado se contextualizan algunos aspectos relativos a la política lingüística desde la época colonial hasta los días actuales en Brasil y luego se presenta el contexto escolar de la investigación y acción realizada en el grupo de refuerzo escolar. A pesar de las diferencias, ambos casos tienen importantes similitudes en la visibilización de situaciones lingüísticas asimétricas y que pueden generar, por un lado, procesos de exclusión escolar y, por otro lado, pueden ser fuente de futuras intervenciones y planificaciones lingüísticas más acordes a las comunidades minorizadas y sus necesidades.

Desde la colonización, los jesuitas fueron los primeros que se ocuparon de la educación de los indígenas, con el fin de catequizarlos. A partir de 1549, llega a Brasil la primera misión jesuítica enviada por Don João III, compuesta por misioneros cuyo líder era el cura Manuel da Nóbrega (MEC, 2007, p.10). Debido a la resistencia de los aborígenes, los sacerdotes aprendieron las lenguas indígenas y se dedicaron a inculcar la fe cristiana, sobre todo entre los recién bautizados y los niños. Frente a dicha resistencia, eran comunes las persecuciones y la violencia empleadas contra las poblaciones nativas.

Para combatir los conflictos entre los intereses de los colonos sobre la mano de obra esclava indígena y los “no buenos ejemplos morales y religiosos para los indios” por parte de los conquistadores, los sacerdotes crearon los “aldeamentos”, es decir, una especie de reducciones de indios, en los cuales, los indígenas quedaban sin contacto con el exterior, salvo si lograban autorización. En 1757, el Marqués de Pombal decreta la expulsión de los jesuitas y prohíbe el uso de la “Língua Geral”, o sea, la lengua general de la mayoría de la población, pues la política lingüística de la Corona Portuguesa era la imposición del portugués como lengua hegemónica. Estas especies de reducciones (*aldeamentos*) se convirtieron en villas y se crean los Directorios de Indios (*Diretórios de Indios*). El gobernador nombraba a un director para cuidar de los indígenas, lo que no representó cambios políticos y administrativos directamente a los individuos, pero sí trajo consecuencias en la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua portuguesa.

En 1798 se revocan los Directorios de Indios y nada los substituye hasta 1845, año en que el Decreto 426 del 24 de julio, define el Reglamento de las Misiones (*Regulamento das Missões*). Los sacerdotes siguen el trabajo en los “aldeamentos”,

sin embargo, ya no gozan de la autonomía anterior, y acaban sirviendo como “asistentes religiosos y educacionales” (MEC, 2007, p.12). Las escuelas se ocupaban de la instrucción primaria y se quedaban fuera de las aldeas. Además, se dedicaban al desempeño de funciones relacionadas con el “desarrollo de las provincias” y los “procesos de asimilación de la diversidad de los pueblos indígenas” (idem, p.13⁽³⁾). En todo el Período Imperial (1808-1889), hubo muchos debates para considerar el hecho de que el poder estatal se ocupara de la educación escolar primaria de negros, indios y mujeres.

El período republicano se define por la creación de una serie de escuelas técnicas que se dedican al internado de los indígenas, bajo la idea de un proyecto de asimilación e integración por medio del trabajo. De esa manera, los indígenas se convertirían en productores y consumidores de los bienes y de la tecnología producidos. En ese momento, surgen también los órganos de protección. La política lingüística de la época se tradujo en la valoración de la diversidad lingüística de los pueblos, con el propósito de utilizar las lenguas maternas en el proceso de alfabetización para grupos que no hablaban la lengua portuguesa, para facilitar el proceso de integración a la sociedad nacional (MEC, 2007, p.14), o sea, la lengua como instrumento de asimilación de los pueblos a la hegemonía nacional.

El Estado delega a institutos internacionales la educación de los indígenas, lo que implica la llegada de organizaciones religiosas de Estados Unidos a las comunidades. Se elige la enseñanza bilingüe y se producen materiales de alfabetización y capacitación para que los indígenas sean alfabetizadores en sus respectivos grupos. El modo de escolarización adoptado fue el bilingüismo de transición. En 1970, época de la dictadura militar, la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) establece convenios con el “Summer Institute of Linguistics” (SIL), para investigar las lenguas indígenas existentes, cuyas tareas serían: identificar el sistema de sonidos, elaboración de alfabetos y análisis de las estructuras gramaticales, con el objetivo de convertir a los indígenas al protestantismo, y asumir el papel que le correspondía al Estado. Esta propuesta refuerza la política asimilacionista e integracionista del período colonial y republicano de los pueblos minorizados en la sociedad nacional.

Es a partir del debate alrededor de los derechos humanos, surgido en la década de los años 70 del siglo XX, de los procesos de descolonización, los movimientos de globalización y lucha por los derechos de las minorías, muchas veces defendiendo un tratamiento ya no como minorías, sino como grupos o naciones en el marco del Estado (Hamel, 1995), que se conquista la autodeterminación y la posibilidad de retomar la autonomía de esos pueblos. Es a partir de la “*Constituição Federal*” de 1988 y de la “*Lei de Diretrizes e Bases da*

(3) Todas las traducciones al castellano son de la autora del artículo.

Educação Nacional” que se fundamenta y garantiza la “Educação Escolar Indígena” en la legislación nacional. Esos documentos establecen el derecho a una educación escolar específica, diferenciada, intercultural, bilingüe/multilingüe y comunitaria, cuya competencia corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) de Brasil. Los pueblos indígenas participaron del debate sobre la redemocratización del país y, en ese entonces, lograron salir del estado de “tutela” para asumir protagonismo. El papel del Estado es ahora conocer, valorar y respetar esas formas de conocimiento tradicional. Hay varias acciones dirigidas a esos pueblos que son responsabilidad de la FUNAI, y otros órganos relacionados al gobierno, que tratan del territorio, la sostenibilidad, la salud, etc. La FUNAI se ocupa de la formulación, control y ejecución de esas acciones junto a los pueblos indígenas.

Las tres áreas de acción prioritarias de la FUNAI en el ámbito de la “*Coordenação de Processos Educativos*” (COPE), parte integrante de la “*Coordenação Geral de Promoção da Cidadania*” (CGPC) son: (1) Apoyo a la discusión y la elaboración de proyectos políticos pedagógicos; (2) Control de las políticas de educación escolar indígena; (3) Apoyo a procesos de discusión e implantación de proyectos de “*Educação Profissional*”; (4) Iniciativas de garantía del acceso y mantenimiento de los pueblos indígenas en la enseñanza superior.

En el ámbito de la ciudadanía, los pueblos indígenas deben tener garantizados por el Estado Democrático de Derecho, la autonomía, la autodeterminación y la consulta previa, así como poder gestionar y resolver sus conflictos a partir de soluciones internas de la comunidad, con el objetivo de garantizar la calidad de vida, la sostenibilidad, y el buen vivir de cada cultura. De acuerdo a la “*Constituição Brasileira*” de 1988, las directrices internacionales de derechos humanos, el Convenio OIT n. 169 sobre pueblos indígenas y tribales, los pueblos deben tener “*el derecho a mantener sus propias costumbres e instituciones (...) compatibles con el sistema jurídico nacional*” (Convenio 169, 1989) y deben aplicarse formas de disminución de las desigualdades históricas y sociales. Frente a esos desafíos, se escudriña el modo como se dio la formulación de políticas de acceso a la educación superior en Brasil para suplir la desigualdad en este nivel.

En la descripción del estudio de caso de una familia de inmigrantes paraguayos en el colegio público, se introduce el esbozo del contexto de creación de los derechos y las políticas de lenguas en el ámbito regional y local. Con la creación del Mercosur, por medio del Tratado de Asunción de 1991, hubo una revisión de las políticas educacionales de los países del bloque, lo que exigió cambios en el campo de las políticas de lenguas, las cuales están directamente relacionadas con los cambios sociales y de poder. El instrumento elaborado para atender este fin se titula “*Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular*” (2001), en el cual se especifica el Programa Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera (PEIBF) que adopta un modelo de enseñanza compartido por las escuelas participantes,

de acuerdo con un diagnóstico sociolingüístico previo. A partir de un protocolo de intenciones de los ministros de Educación de los países miembros de "aportes en el área educacional para los objetivos políticos de integración del Mercosur" (2001, p.2), se decretó en Brasil, la Resolución n.798, del 19 de junio de 2012. Esta Resolución crea el "*Programa Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera*" (PEIBF) como un programa de cooperación por parte de los Ministerios de Educación, que busca garantizar el reconocimiento y preservación de la diversidad en las regiones de frontera. Este programa tiene en cuenta los siguientes puntos: enseñanza pautada en el bilingüismo, en la interculturalidad y que garantiza a los niños y a los adolescentes la protección integral "*a fin de otorgarles un desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social en condiciones de libertad y dignidad*" (Mercosur, 2001, p.2). Vale recordar que el Tratado de Asunción declara, en su artículo 23, al español, portugués y al guaraní como idiomas oficiales (idem, p.5).

Las políticas contemporáneas de creación del Mercosur impulsan una serie de medidas en los países miembros. En Brasil, se da la Ley de la Oferta de Enseñanza del Español (Ley n. 11.161, del 5 de agosto de 2005), así como en Argentina se da la obligatoriedad de la oferta en la enseñanza media del portugués, sin embargo, de carácter optativo para los estudiantes (Ley n. 26.468, del 12 de enero de 2009). Y, además, en el caso de Brasil, la Resolución n.798 trata de garantizar la articulación "*de acciones que contemplen la integración regional por medio de la educación intercultural de las escuelas públicas de frontera, cambiando el ambiente escolar, y ampliando la oferta de saberes, métodos, procesos y contenidos educativos*" (2001, p.2). En este sentido, los programas deben aún contemplar el fomento a la investigación, la formación y la capacitación continuada de profesionales y la elaboración de material didáctico concerniente a los intereses específicos de la región.

Este escenario político favoreció una atención a la planificación lingüística y dio margen a la antigua reivindicación en las regiones fronterizas frente a la necesidad de creación de procedimientos y procesos que contemplarán el tránsito de lenguas y sujetos. De este modo, la instauración del PEIBF cumple la función de normalizar el tránsito de profesionales en la frontera (el "cruce"), y crear una red entre las escuelas participantes del programa en diferentes países, que respete las necesidades locales. Sin embargo, pocas escuelas participan del programa y la "Escola Municipal Candido Portinari" no está contemplada. Este recorte reside en el hecho de que, a pesar de pertenecer a una región fronteriza y recibir un gran número de estudiantes inmigrantes, sobre todo paraguayos, esta escuela, y otras más, no siempre contemplan políticas adecuadas dirigidas hacia los derechos de los inmigrantes, en el sentido de la oferta de otras lenguas y culturas. Es lo que reivindica el estudio recién publicado de la UNILA sobre los derechos lingüísticos de los inmigrantes en las escuelas públicas de la ciudad (*Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino*) (Semed, 2020), sin embargo,

ese protocolo defiende la enseñanza del castellano y se verá que es el guaraní paraguayo la lengua de herencia y lealtad de estos grupos.

En el próximo apartado, se discuten los casos a partir de la perspectiva teórica y metodológica interdisciplinaria adoptadas. Los resultados iniciales apuntan hacia el aporte de los individuos en espacios institucionales a la defensa de los derechos lingüísticos y la resistencia de los sujetos frente a las lenguas en la universidad y en la escuela pública.

2.1. El Edicto 02/2018 de la UNILA y las políticas nacionales de inserción en la enseñanza superior

La UNILA fue creada por la Ley n. 12.189/2010 del presidente Luis Inacio Lula da Silva y tiene como característica central el hecho de recibir estudiantes no solo brasileños, sino también de otros países de América Latina y Caribe (UNILA, 2009). La emisión de Edictos que permiten el acceso a la universidad de los indígenas vino a sumarse a la diversidad ya vivida en la institución. Este estudio se centra en las plazas reservadas por medio del "Edicto n° 2/2018/PRAE/PROGRAD/PROINT/REITORIA-UNILA, de 25 de julho de 2018", que contempla la selección de estudiantes indígenas de algunos países de América Latina, que puedan probar vínculo con su comunidad originaria y que vivan en sus aldeas.

En la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007, p.9) consta en el artículo 21 que los pueblos tienen el derecho "*al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales*" en varias esferas (educación, salud, saneamiento, vivienda, etc.). El Estado del Paraná, en el sur de Brasil, crea el año de 2001 una ley estadual que reserva tres plazas para el ingreso de estudiantes indígenas del Estado paranaense en cada una de sus universidades estaduais. Sin embargo, en términos federales, diez años después, se promulga la Ley n.12.711, el 29 de agosto de 2012, titulada Ley de Cuotas (*Lei de Cotas*), por la cual el Estado brasileño adopta la política de "acciones afirmativas" dirigidas a la población negra e indígena, en universidades federales e instituciones federales de enseñanza técnica de nivel medio.

Es en este marco que varias universidades emiten edictos internos que adhieren a la creación y ejecución de la ley federal. Está claro que la ley no contempla los desafíos ni los modos de adaptación de estos sujetos a la institución. De todos modos, los números aportan datos que demuestran la importancia de la legislación, pues antes había alrededor de 50 instituciones que promovían el ingreso de estudiantes indígenas por medio de licenciaturas interculturales, cursos de formación de profesores, reserva de plazas o cupos suplementares, etc, lo que garantizó su acceso (Bergamaschi et al., 2018, p.39), en los datos de 2018, este número pasó de 1.300 plazas ocupadas en 2004, a aproximadamente 8.000 en 2012 (idem, 2018, p.40).

La política lingüística y de planificación de la UNILA en su estatuto demuestra la laguna que los documentos dejan al mencionar muy pocas veces el término bilingüismo y bilingüe y citar mayormente los términos integración y también interdisciplinariedad (UNILA, 2009), siendo los tres términos los que forman el triplete institucional en su misión y vocación de formación de recursos humanos para el desarrollo regional y local en el ámbito del conocimiento e investigación en América Latina. Esto muestra la falta de una política lingüística clara de la institución, ya observada por los sujetos que circulaban en el espacio institucional desde el inicio, su tendencia al plurilingüismo (oficialmente, en su estatuto la universidad es bilingüe, castellano y español) y la presencia de lenguas indígenas, debido al contingente de estudiantes paraguayos y de hablantes de lenguas indígenas de otras partes de América Latina (Diniz, 2013; Andrade, 2017), siendo el guaraní paraguayo una lengua que se caracteriza por ser de base indígena, sin embargo, es hablada por una sociedad mestiza o no indígena en Paraguay. Con el Edicto 02/2018, esta falta de política se mostró más urgente y necesaria como tema de estudio y de promoción de políticas internas.

Para analizar estos aspectos, se toma el material presentado en un taller dirigido a la comunidad académica a partir de la producción escrita en lengua portuguesa de los estudiantes indígenas. A partir de la perspectiva teórica del análisis del discurso, se observa cómo el discurso escrito en lengua portuguesa producido por los autores indígenas se convierte en lengua de lucha y resistencia frente a los procesos coloniales y a la hegemonía del portugués en el país.

Las profesoras Laura Ferreira y Simone Cordeiro en febrero de 2020, impartieron el taller de formación dirigido a la comunidad académica que acompaña a los estudiantes. En ese entonces, ellas presentaron algunas redacciones producidas por los indígenas en la disciplina de "Lengua Portuguesa Adicional" con el objetivo de reflexionar sobre la escritura académica de estos estudiantes. Vale aclarar que la universidad tiene como eje de su proyecto el bilingüismo portugués y español, lo que establece que los brasileños estudien el español y los hispanohablantes aprendan el portugués. El grupo de profesores de UNILA (Área de Lenguas) decidió que todos los indígenas ingresantes deberían tener clases de lengua portuguesa, independiente de su lengua materna, lo que en algunas etnias en Brasil coincide con la lengua hegemónica debido a los procesos de pérdida lingüística (sin embargo, estos grupos hablan y escriben lo que se asigna como la variante del portugués indígena).

En cuanto a la inserción de los indígenas en el sistema educativo, hay una preocupación por parte de los docentes del Área de Lenguas de que estos dominen la escritura académica, y que no se produzca su exclusión, sin embargo, son los individuos los que deben adaptarse al sistema universitario y su estructura, mientras que el sistema sigue con sus valores y modelos hegemónicos y excluyentes,

como señala Baniwa (2013). La metodología expuesta en el taller y que estimuló la producción textual fue impulsada por la curiosidad de las mencionadas profesoras responsables de conocer y debatir los estereotipos en sala de clase, ya que en sus clases hay personas de varios lugares e identidades (hispanos de diversos países y también indígenas guaraníes en el caso analizado). Una de las profesoras mencionadas anteriormente sugirió el tema de los estereotipos con el objetivo de saber cuál sería la visión de los indígenas sobre los no indígenas. Este material fue analizado en el taller realizado el 2020 y debe tenerse en cuenta el hecho de que ambos autores tienen como lengua materna el guaraní, y son bilingües guaraní-portugués.

En el caso de este estudio, se analizan dos de las redacciones elaboradas, la primera de un académico y la segunda de una académica indígena. En la primera redacción, el autor indígena asocia a los no indígenas (*os brancos*) a la destrucción de la naturaleza, una vez que ellos se creen “los dueños de todo” (*o dono de tudo*) y que los indígenas son los “animales que no tienen sentimientos” (*falam que os índios são os animais que não tem sentimentos*) y, al final, el argumento empleado sostiene que, en verdad, son los no indígenas “los que destruyen la naturaleza, los que son animales y los que no tienen sentimientos” (*na visão dos indígenas os brancos são os destruidor da natureza*). En esa producción escrita, desde el análisis del discurso que considera la relación lengua, historia e ideología, queda clara la referencia a la dicotomía utilizada en el discurso colonial en el que la colonización se justificaba debido al hecho de que los hombres que vivían en América no tenían alma, oponiéndose a los hombres civilizados, y que llegó a la evaluación peyorativa de que eran animales, bárbaros, infieles, caníbales, etc., dependiendo del interés del colonizador, pero siempre justificando la dominación sea religiosa, económica o política. Se llega a esta conclusión a partir de la oposición nosotros indígenas y ellos no indígenas y los argumentos expuestos que definen a los humanos frente a los no humanos.

En la segunda redacción, el principal argumento de la autora es el hecho de que “los blancos” tienen más dinero que los indígenas y la crítica al excesivo valor que se atribuye al dinero en la sociedad capitalista, una vez que mueran ya no serán ricos (*os branco são tudo rico mesmo mas não vão levar junto quando eles morrerem só vão ficar rico até eles viverem*), lo que nuevamente contrasta con la ambición y excesivo estatuto atribuido al dinero y a los objetos, a expensas de otros valores. En el caso de esa producción, hay cierta ambigüedad enunciativa que podría considerarse como cierta ironía, de doble voz, lo que crea cierta falta de hilo conductor entre los elementos del texto, en comparación al texto anterior, lo que produjo comentarios de los participantes del taller en el sentido de “no entender” el texto, considerándolo más problemático o “difícil de evaluar”. Sin embargo, a pesar de algunos problemas presentados en la construcción del argumento central, el texto contiene un argumento y defiende una crítica a la sociedad de consumo y al valor del dinero como elemento principal de la vida.

En este sentido, ambos textos presentan visiones críticas de la sociedad nacional y una resistencia a los valores considerados importantes, en el primer texto, se retoma un tema muy discutido en varias disciplinas científicas sobre la humanidad y la animalidad de los seres humanos, lo que resulta en una interesante literatura sobre las diferentes concepciones de estas nociones, por ejemplo, en la obra de Castro (1996) sobre el perspectivismo amerindio, a partir del cual no hay jerarquías entre los seres vivos, sin embargo, la oposición retomada en la redacción vuelve a la dicotomía que justificó el dominio colonial de Europa sobre los pueblos nativos.

El análisis llevado a cabo demuestra la potencialidad de estos discursos en la esfera académica, sin profundizar el hecho de que estos sujetos puedan ocupar espacios destinados históricamente a los grupos hegemónicos, lo que parece conllevar la posibilidad de desenmascarar las formas de poder y resistir desde la escritura y en la lengua del colonizador, en este caso, el portugués. Otra observación es que los guaraníes, según los relatos de los participantes del taller, mantienen una actitud lingüística de mayor silencio en sala de clase, manifestándose cuando se les solicita, al tiempo que prefieren escribir en portugués. Se sabe que este comportamiento no corresponde en su lengua materna, el guaraní, en la cual hablan, y que también saben hablar portugués, con diferentes niveles. Esa actitud lingüística de resistencia merece un estudio aparte que consta como una observación, a pesar de su importancia. Más allá de la preocupación de que estos sujetos dominen las herramientas de instrucción académica, lo que se dará con el tiempo, se observa una importante crítica a las formas de control del poder y de las relaciones institucionales, las cuales pueden ser consideradas por la universidad en un intento de legitimar otros saberes y conocimientos para descolonizar las prácticas educacionales que mantienen la distancia en una sociedad que se perfila injusta y excluyente en Brasil.

3. Estudio de caso del derecho lingüístico en la escuela pública "Candido Portinari"

Este estudio parte de la observación e intervención realizada en un colegio público de Foz de Iguacu con estudiantes en refuerzo escolar. Al inicio del proyecto de extensión "*Literatura e Ecocrítica na Escola*", coordinado por Ligia Andrade, y financiado con recursos de la Pró-rectoría de Extensión de la UNILA, el año 2016. El aspecto observado fue cierto silencio o invisibilidad de la lengua y de la cultura españolas en la escuela, lo que debido al contingente de hispanohablantes no sería esperable. Un reciente documento realizado por un grupo de la UNILA junto a la Secretaría de Educación de la ciudad ("*Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino*") constató la presencia de 442 estudiantes inmigrantes inscritos en el primer ciclo (primaria). Entre ellos: 307 de Paraguay, 33 de Venezuela, 25 de Argentina, entre otras nacionalidades (Semed, 2020, p.10). A

partir de la metodología de observación participante y de la investigación-acción, se realizaron una serie de diagnósticos e intervenciones en el contexto escolar (Elliot, 1994). A partir de ese proyecto de extensión, tal diagnóstico se dio con la observación de la profesora Ligia Andrade junto a ese grupo de estudiantes de nueve a doce años, que recibían refuerzo escolar una vez a la semana a lo largo de dos años. En el proyecto, la participación de tres hermanos paraguayos, dos niños y una niña, entre nueve y doce años de edad, se dio debido a la justificación del equipo pedagógico del colegio de que ambos menores necesitaban un refuerzo escolar. Había otros estudiantes brasileños en este grupo y la metodología adoptada en el proyecto de extensión fue la pedagogía de Freire por medio de una relación de diálogo y estímulo a la creatividad y participación de todos en el proceso de construcción del conocimiento. A partir del diagnóstico inicial, el curso de extensión propuso la introducción de varios idiomas y sus literaturas, inclusive el guaraní paraguayo; también se trabajó una serie de actividades de lecto-escritura, artes y medio ambiente, con el objetivo de influir en las relaciones del grupo por medio de la acción-investigación y de una educación liberadora dirigida a las clases populares, en la cual todos los miembros del grupo, tanto educadores como educandos, se transformaran en el proceso (Freire, 1996). La primera constatación fue que los niños en sala de clase de refuerzo y de actividades de lengua española ideadas por el curso de extensión para este contexto y grupo, no querían hablar castellano. Por parte de los alumnos brasileños, esta actitud de negación a hablar en castellano también llamó la atención. La segunda constatación cambió la manera de concebir la relación de estos inmigrantes con la lengua, como se va a explicar a continuación.

Tras las clases dictadas en guaraní por el voluntario de la UNILA, Antonio Jesús Caballero, se inició una participación más efectiva por parte de los inmigrantes, quienes se mostraron más espontáneos e interesados. La introducción del guaraní en las clases, el interés de todos (también por parte de los brasileños delante del desafío de una lengua desconocida), los esfuerzos de estudiantes, y de la profesora coordinadora que también se equivocaba, entre risas, creó una atmósfera de aprendizaje lúdica frente a las vacilaciones lingüísticas propias entre quienes están aprendiendo algo nuevo. En este contexto, quedó evidente el silenciamiento en relación a las lenguas de inmigración (castellano y guaraní) ya que el contexto escolar no favorecía el reconocimiento de la diversidad y acentuaba la falta de prácticas pedagógicas interculturales y bilingües que pudieran sumarse al rendimiento satisfactorio que se esperaba. Otro factor central es que la lengua de herencia cultural y lealtad lingüística de los inmigrantes paraguayos es el guaraní, con el que se identificaron inmediatamente en las prácticas realizadas en sala de clase.

Según Cooper (1997), la posibilidad de emplear una metodología de lo "observable" por medio de la descripción de cierto comportamiento lingüístico, y su análisis, puede generar un cambio actitudinal con relación al estatuto social de las

lenguas en la sociedad. A partir de esa observación planteada en este estudio, se espera un cambio en el currículo acerca de la planificación lingüística y pedagógica, como la que se dio con la creación del Mercosur Educativo, por ejemplo. El mismo Cooper subraya que no se puede comprender una planificación lingüística aislada de un proceso de transformación social, pues éste está relacionado a la comunidad e impacta no solamente los problemas lingüísticos, sino también orienta un comportamiento lingüístico (p.48). Esto es central al tener en cuenta que una pequeña comunidad o grupo de hablantes son igualmente importantes para la planificación en una Nación o Estado. En el caso de los hermanos inmigrantes, se crea lo que Cooper define como una “red de comunicación”, desde la cual un grupo de personas, puede ser tanto una familia como una comunidad, afectan las políticas lingüísticas del Estado, y también de los países, e incluso la forma cómo estas políticas lingüísticas pueden contemplar o silenciar grupos minoritarios. Sin embargo, el reciente estudio de la Secretaría de Educación demuestra que los inmigrantes paraguayos constituyen una diversidad que representa la mayoría en las escuelas primarias (307 paraguayos de los 442 inscritos y que respondieron a la encuesta), lo que debe ser considerado en futuras planificaciones (Semed, 2020, p.10)

Esta idea de política lingüística relacionada a la dimensión de cambio social y de poder no puede ser desconsiderada en el contexto latinoamericano contemporáneo, tal como en la creación del Mercosur y en todo su proceso de negociación como bloque económico y de integración regional macrosocial. Esto sin olvidar la reivindicación paraguaya de que el guaraní fuera considerado también como lengua oficial del bloque de todos los documentos producidos. Al relacionar la importancia de una legislación general internacional que favorezca la creación de políticas de adquisición de lenguas a la eficacia de esa implantación por el Estado, todavía se puede considerar que la planificación en esta región pasa por una creación de ciertas políticas lingüísticas. Este estudio, en otro aspecto, plantea una revisión del protagonismo de los sujetos y de la comunidad que legitiman sus reivindicaciones en el ámbito de las políticas lingüísticas microsociales. El estudio de caso desvela justamente la lucha latente de los sujetos de una comunidad, en este caso tres niños inmigrantes que toma dimensiones importantes en el cálculo de la región, lo que puede llevar a una reevaluación de las escuelas al tener en cuenta sus representaciones sociolingüísticas y su planificación frente a la comunidad escolar, lo que tiene que ver en un contexto de integración con la “inscripción de políticas lingüísticas” insertadas en una “política cultural”. Según Arnoux:

Las lenguas no interpelan por su sola presencia a los individuos, es decir, no construyen subjetividades sino en la medida en que estén asociadas a discursividades que son las que les asignan sentido histórico e inciden en la conformación de las identidades colectivas. (2010, p.35).

Desde esta perspectiva, la relación entre los sujetos, sus subjetividades

y discursividades no pueden ser ignoradas por los sectores educativos o gubernamentales, que buscan inculcar una práctica homogeneizadora, y de invisibilidad de la diversidad, que puede tener como consecuencia la exclusión escolar.

En la escuela “Candido Portinari, se observó que el cuerpo docente, frente a la situación de bilingüismo y diglosia, suele asociar el desempeño de los estudiantes a lo que sería el ideal en las competencias lingüísticas en portugués de monolingües, o sea, se les atribuye a los inmigrantes o a sus descendientes, cierta dificultad en los procesos de lectura, escritura en portugués, y también en otras disciplinas, al hecho de hablar dos o más lenguas, entre otras evaluaciones subjetivas observadas, a su vez que gran parte de los docentes no tienen una formación lingüística continua. El resultado es la participación de esos estudiantes en las clases de refuerzo escolar, una vez que se les considera con bajo o insuficiente rendimiento, lo que pasa por la adecuación de sus habilidades en la lengua portuguesa. El hecho de que gran parte de este público es hispanohablante merece atención y puede ser interpretado a la luz de la tesis de Celada (2002) que considera el español en Brasil como una lengua “singularmente estrangeira”, lo que produce por parte de los brasileño(a)s cierta representación y comportamiento frente al español, de que no necesitan estudiarlo, pues se considera una “lengua próxima y fácil de entender”, como afirman varios profesores y alumnos que dicen “entender todo”, aunque “no la quieren hablar”.

Orlandi (1997) rechaza una visión pasiva del silencio en la lengua, y lo relaciona con la historia. La autora afirma el carácter de incompletud del lenguaje evidenciado por el silencio, no como si éste ocultase un telón de fondo a ser desvelado por las palabras, sino como constituyente del decir, lo que lo hace posible:

(...) a errância dos sentidos (sua migração), a vontade do ‘um’ (da unidade, do sentido fixo), o lugar do non sense, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos), do fugaz, do não apreensível), não como meros acidentes de linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento. (1997, p.12)

En el caso analizado hay un silencio constitutivo de esta relación del sujeto entre las lenguas, y que debe moverse en el campo de las posibilidades de significación y en la fluctuación de los sentidos, y aún hay un silencio relacionado a la negación del hablar la lengua del otro (en el caso de estudiantes brasileños, el español), lo que crea una serie de barreras en las relaciones del grupo, en lo que toca, a la diversidad y cultura del otro. Esto puede dificultar la adaptación de los estudiantes paraguayos e incidir directamente en su rendimiento escolar. Al dejar de considerar este aspecto, la escuela produce una evaluación parcial y considera superficialmente como un problema lingüístico el rendimiento de estos estudiantes.

Con lo expuesto anteriormente, se puede pensar en la experiencia de los sujetos hablantes y aproximarla a los procesos de subjetivación dentro de la nueva discursividad de la lengua que entra en el campo de batalla con la discursividad y subjetividad de la lengua materna. Eso produce un nuevo proceso de significación. El sujeto hablante se lanza en una zona de transición y asume el riesgo de cruzar a lugares de habla inéditos. Este contexto que más allá del bilingüismo, es un contexto de diglosia debido a la asimetría en los usos de las lenguas, puede favorecer la evaluación negativa por parte de los docentes que tienen ciertos criterios de desempeño establecidos desde las políticas homogeneizadoras, las cuales no consideran el papel del sujeto entre las lenguas y en la lucha con las lenguas.

4. Conclusión

Se puede concluir que, en ambos estudios de casos analizados, tanto en la universidad como en la escuela, hay procesos de significación que entran en juego por parte de los sujetos en la apropiación de la lengua homogeneizadora y que constituyen nuevas formas de subjetividades y discursividades en la lengua portuguesa que pasan por la criba de la lengua de las comunidades. En ambos casos, la propuesta de inserción en el sistema de educación del Estado brasileño corre el riesgo de no considerar la diversidad y producir procesos de desigualdad y exclusión. La manera como los sujetos deben adaptarse al sistema puede caracterizar una forma de exclusión más de la sociedad nacional, puesto que son los individuos los que deben adaptarse al sistema y no viceversa. Con esto no se quiere generalizar ni tampoco afirmar que la universidad o la escuela no trabajan la diversidad o las lenguas, sin embargo, esta mirada detenida sobre la cuestión lingüística y la necesidad de profundizar queda cada vez más evidenciada con la metodología expuesta en esta investigación.

Se observa que el hecho de que los documentos oficiales contemplen la diversidad no excluye la vigilancia atenta de los sujetos que, en la metodología de observación participante y análisis del discurso empleadas en este estudio, demuestra que los sujetos incorporan en sus prácticas sociales y discursivas algunas formas de resistencia tanto por medio del silencio que esconde formas de resistencia pasiva hasta la posibilidad de hablar en su lengua materna, el guaraní paraguayo en el caso de los inmigrantes. De la misma manera, la apropiación de la escritura en portugués por los académicos indígenas devela la crítica a las formas coloniales de representación del otro, y se muestran formas de resistencia por medio de la escritura en una variante del portugués indígena, las cuales merecen estudios más detallados. La incorporación del guaraní en el currículo de las escuelas públicas de la región fronteriza que se menciona, además de otras lenguas de inmigrantes como el castellano, puede constituir una práctica social y discursiva eficaz frente a las políticas lingüísticas de los grupos hegemónicos, y pueden favorecer a toda la comunidad escolar. Estas estrategias lingüísticas y pedagógicas permiten una revisión de las asimetrías en las relaciones entre los sujetos, establecen diálogos entre posibles conflictos lingüísticos silenciados,

abren las puertas al reconocimiento de la diversidad y a relaciones más equitativas de defensa de los derechos humanos de modo pleno.

Foto 1. Texto explicativo de lo que se ve en la foto (Fuente: Ligia Andrade)



Referencias

ANDRADE, L.K.M, (2017). Material didático de espanhol como língua adicional e reflexos na leitura e escrita: um estudo de caso na UNILA. En Cácio J. Ferreira et al. *Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: material didático*, (pp.217-232). Manaus: EDUA.

ARNOUX, Elvira, (2010). Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. En Celada, M. et al. (Coord.). *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones* (pp.17-38). Buenos Aires: Biblos.

BANIWA, Gersem, (2013). A lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. En *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano* (pp.18-21). Brasil: CLACSO. Recuperado de: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>

BERGAMASCHI, M. A. et al, (abril de 2018). Estudantes indígenas em universidades brasileira: um estudo das políticas de acesso e permanência. En *Estudos RBEP* (pp.37-53). Brasília, v.99, n.251. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-37.pdf>

CASTRO, Eduardo Viveiros, (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. En *Mana* (pp.115-143). Estudos de Antropologia Social. Rio de Janeiro: Apoio Fundação Universitária, José Bonifácio. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200005

- CELADA, Maite, (2002). *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. (Tesis de doctorado). Campinas: Unicamp, IEL.
- CONVENÇÃO N.169 DA OIT SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS. (1989). (03 de febrero de 2020). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm
- COOPER, Robert L, (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Trad. José María Perazzo. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- DECLARACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (2007). Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- DINIZ, Alai, (2013). Os 'Livros Vivos' e a área de espanhol na UNILA. *Intersecciones. Revista APEESP*. São Paulo: Apeesp. n.1, 14-29. Recuperado de: http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/14_29.pdf
- ELLIOT, J, (1994). *La investigación-acción en educación*. España: Morata. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- FREIRE, Paulo, (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- HAMEL, Hainer Enrique, (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. En *Alteridades*. 5(10), 11-23. recuperado de: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/560>
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC), (2012). *Portaria n.798. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira*. Brasília: MEC. Recuperado de: <http://educacaointegral.mec.gov.br>
- _____ (2018). *Edicto n.2/2018*. Recuperado de: <https://documentos.unila.edu.br/tags/ingresso-ind-gena>
- _____ (2007). *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Cadernos SECAD 3. Brasília: MEC.
- MERCOSUR. Escuelas de Frontera. *Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular*, (2001). Recuperado de: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>
- ORLANDI, E.P, (1997). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp.
- SEMED, (2020). *Protocolo de acolhimento a estudantes imigrantes na rede municipal de ensino*. Foz do Iguaçu: SEMED.
- UNILA. *Estatuto da UNILA*, (2009). Foz do Iguaçu: UNILA, MEC. Recuperado de: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/estatuto-da-unila/view>

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO NAHUA EN SANTA ANA TLACOTENCO, CIUDAD DE MÉXICO: EL EJERCICIO DE UN DERECHO INDÍGENA

THE NAHUA LINGUISTIC LANDSCAPE IN SANTA ANA TLACOTENCO, MEXICO CITY: THE EXERCISE OF AN INDIGENOUS RIGHT

RIMAYKUNAQ KJAWANA NAHUA SANTA ANA TLACOTENCO, MEXICO JATUN LLAQTAPI: QESWA RUNAQ JUJ ALLANKAYNIN⁽¹⁾

Elsa Del Valle Núñez⁽²⁾

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, México.

Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.

Resumen: Este artículo presenta una experiencia familiar y comunitaria sobre la elaboración de un paisaje lingüístico en náhuatl en la Comunidad de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, en la Ciudad de México, como una estrategia de revitalización.

Describe la situación sociolingüística del náhuatl en la Comunidad de estudio, hace énfasis en algunas de las causas de su pérdida y desplazamiento lingüístico. Posteriormente, sitúa al paisaje como una estrategia de revitalización lingüística y como uno de los derechos lingüísticos indígenas mexicanos que establece la legislación.

Palabras clave: Paisaje lingüístico, revitalización, náhuatl, derechos indígenas, política lingüística comunitaria

Abstract: This article presents a family and community experience on the elaboration of a linguistic landscape in Nahuatl in the community of Santa Ana

(1) Traducción: Adrian T. Valer Delgado (Lengua Quechua. Cusco/Qollao)

(2) Licenciada en Derecho, por la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Magister en sociolingüista, PROEIB Andes, actualmente estudiante de Doctorado en Estudios Socioculturales, Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia, Cochabamba. Hablante de la lengua náhuatl, variante del centro de México. Correo electrónico: sarahine@hotmail.com; elsadelvallen@gmail.com

Tlacotenco, Milpa Alta, in Mexico City, as a revitalization strategy. Describes the sociolinguistic situation of Nahuatl in the study community, emphasizes some of the causes of its loss and linguistic displacement. Subsequently, it places the landscape as a linguistic revitalization strategy and as one of the indigenous Mexican linguistic rights established by law.

Key words: Linguistic landscape, revival, Nahuatl, indigenous rights, community language policy.

Ñujñu: Kay qelqaga churanmi juj aylluq ruwayninmanta jinaspapas jatun aylluqtawan rimaykunaq qawanamanta náhuatlpi Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, México Jatun Ilaqtapi, jujmanta kawsaynimpaq. Kjaway qelqantaqmi ayllurimay náhuatlmanta chay aylluq yachanapi, astawantaqmi ruwan chinkaynimpaq kasqanmanta jinaspapas juj Ilaqtakunaman rimaykunaq ripuyninta. Kjepatataq churan kjawanata juj jujmanta rimaykunaq kawsayninta jinaspapas juj qeswa runaq mexicumanta rimaykuna allankayninmanta camachicuycuna churasqanmanta.

Kichana rimaykuna: Paisaje lingüístico, revitalización, náhuatl, derechos indígenas, política lingüística comunitaria

1. Introducción

Este artículo académico está sustentado en el trabajo etnográfico en el pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco, desde el año 2017 a la fecha. A través de una suma importante de entrevistas y de diferentes observaciones participantes hemos realizado un estudio sociolingüístico local y, además incidido junto a sus comuneros hablantes de la lengua náhuatl, en la elaboración y colocación de un paisaje lingüístico en su lengua originaria como una estrategia para su revitalización.

El pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco se ubica en la Alcaldía de Milpa Alta en la Ciudad de México. Respecto a las lenguas que se hablan en este lugar, el español es la lengua de uso diario; el náhuatl ya poco se habla entre esta población que asciende a más de 10,000 habitantes.

La lengua náhuatl está seriamente en peligro al no existir una transmisión intergeneracional. Los/as niños y los/as jóvenes tienen como primera lengua el español y sólo pocos abuelos y abuelas (de 70 a 90 años o más) y algunos señores o señoras (50 a 60 años) aún la hablan en momentos esporádicos.

Algunos de los abuelos/as nahuahablantes comentan que: *“Ya no la hablamos, así como estamos hablando ahorita el español, ahorita ya no la hablamos pues porque ya no hay quiénes nos contesten en náhuatl.”* (Conv. DJ. 23/11/2019, Tlacotenco). Al no ser los hijos y los nietos hablantes de la lengua náhuatl, los abuelos y las abuelas silencian su lengua originaria por falta de interlocutores en la familia. Así mismo la inexistencia de vecinos, compadres y amigos nahuahablantes deja percibir que por los barrios de Tlacotenco hay muy poca probabilidad de escuchar a la gente conversar en náhuatl. Además, las personas que sí son competentes oralmente en esta lengua, aun cuando se encuentran en un mismo espacio o evento comunicativo de interlocutores nahuahablantes, no la usan, situación que aumenta el proceso de desplazamiento lingüístico, optando por el uso del español tanto en los ámbitos privado y público.

La pérdida de esta lengua, reflexionan los tlacotenses, se debió sobre todo a la práctica lingüística que empezó a generalizarse en este territorio originario a partir de 1940. Algunos de los comuneros tlacotenses comentan que:

“Antes se hablaba mucho, mucho náhuatl, todo era en náhuatl, llegaban los abuelos, las abuelas, los papás y todos hablaban, pero uno de chamaco, de niño, no podía meterse en sus conversaciones, era asunto de gente grande y nos decían, porque estábamos por ahí jugando, medio escuchando: -váyanse para allá; a mí me decía mi papá: -vete para allá; y sí veíamos que ellos hablaban en náhuatl, reían, todo decían en náhuatl, pero a nosotros no nos hablaban así, puro español, ya no nos hablaron el náhuatl” (Ent. JL. 23/02/2017, Tlacotenco).

Según el anterior testimonio, la lengua náhuatl se comenzó a ver socialmente como una lengua de uso para la gente mayor. Como consecuencia, en la actualidad el uso de la lengua náhuatl en Santa Ana Tlacotenco se reduce a una comunidad de personas de edad avanzada, con dificultades para ser auténticos actores en los procesos de revitalización lingüística, aunque en ellos existe el interés de salvaguardar su lengua.

Es importante decir que en Santa Ana Tlacotenco, como en otras comunidades indígenas nahuas, se irradiaron las creencias etno-lingüísticas de que el *“náhuatl es cosa de indios, el náhuatl es antiguo, sí les sigues hablando en náhuatl, tus hijos no serán capaces de aprender el español”* (Ent. DJ. 21/01/2018, Tlacotenco). Estas aseveraciones negativas incentivaron el silenciamiento de la lengua náhuatl en esta Comunidad para evitar ser discriminados por su origen étnico y por el uso de su lengua originaria. Un comunero tlacotense, por escrito expresó ¿por qué sus padres no le hablaban en la lengua náhuatl?:

“Les pregunté a mis padres por qué no nos hablaban en náhuatl a nosotros sus hijos a pesar que lo hacían muy bien. Nuestra mamá me contestó que más o menos a los diez años empezó a trabajar con una maestra, una de las hijas de la familia Miranda, quien le había comentado que dejara de hablar náhuatl y aprendiera español porque, de lo contrario, no podría hablar esta lengua. Le metió tanto la idea que a nosotros sus hijos poco nos hablaba en su lengua madre” (Silva, 2008:279).

El rol del maestro y el de la escuela consistía en erradicar las culturas indígenas y sus lenguas a través de políticas educativas asimilacionistas. Al respecto, uno de los comuneros tlacotenses expresó: *“la lengua náhuatl dejó de transmitirse cuando ingresamos a la escuela y teníamos que prepararnos, ¿sabes qué pasó? Los maestros negaron, les negaron y les prohibieron hablar su lengua a los abuelos”* (Conv. JO. 29/01/17, Tlacotenco).

Otro testimonio en referencia a las directrices que tuvo la escuela con relación a la lengua náhuatl en Santa Ana Tlacoteco, refiere que: *“a los niños en la escuela ya no les permitían que hablaran en náhuatl, les mandaban a decir – los maestros- a su mamá que ya no les enseñen a hablar así, sino, no van a poder aprender el español, eso fue”* (Conv. DJ. 27/01/17, Tlacotenco). Según las opiniones de los comuneros tlacotenses hubo una presión del exterior, del ámbito escolar, desde donde se impulsó el silenciamiento de la lengua originaria hacia el ámbito familiar. El comportamiento más inmediato de los padres y abuelos fue callarse y no heredar a sus hijos y nietos la lengua *originaria* como medio de comunicación en su vida diaria.

Los padres y abuelos tlacotenses acataron las instrucciones que dispuso la escuela; por ende, contribuyeron “inconscientemente” o “concientemente” en el fortalecimiento de la política nacionalista del Estado mexicano de los años 40 y 50, el cual demandó una cultura, una lengua, favoreciendo el monolingüismo en español. Como alude Sichra (2016), en su estudio (tanto en Bolivia como en México) a modo de coincidencia con el panorama sociolingüístico del náhuatl en Santa Ana Tlacotenco:

Respecto al rol que los abuelos juegan en la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas. Datos sociolingüísticos recabados por algunos tesisistas del PROEIB-Andes en familias en poblados y familias migrantes hacia una región urbana en México y Bolivia, revelan políticas lingüísticas que involucran a la generación más adulta impulsando de hecho o asumiendo implícitamente el desplazamiento de lenguas indígenas hacia dentro de sus familias antes que representando un tradicional «nicho lingüístico» favorable al mantenimiento de las lenguas (pág. 135).

En el escenario tlacotense se vivió y se vive la oxidación de la lengua náhuatl por el mismo hábito de los abuelos y de los padres de no hablar la lengua náhuatl con los nietos y los hijos. Por lo tanto coincidimos con Sichra (2014), quien señala que:

“El marco de vulnerabilidad y pérdida, entonces, no se explica por causas naturales, deterioro de células, envejecimiento, proceso de oxidación, por así decirlo, de las lenguas indígenas, es producto de una construcción socio-política que los mismos concernidos han asumido como propia y es nutrida por la sociedad hegemónica, el poder social. El deterioro y la pérdida de lenguas se promueven, por así decirlo, “desde adentro” en respuesta a una presión “de afuera”. Una manera de deterioro es vía el ‘silenciamiento intergeneracional’, como lo llaman algunos (Hilario Chi, 2012. p.2)

Bajo este escenario sociolingüístico donde la lengua náhuatl padece los estragos de la diglosia, en una situación en la que dos lenguas se encuentran en una relación de dominación/subordinación, la lengua originaria tiene poca posibilidad de subsistencia, ya que el español es la lengua de prestigio y de mercado laboral, económico y educativo; reservándose la lengua indígena a funciones simbólicas como el aprendizaje de cantos y el pronunciamiento de algunos discursos preparados para algún evento político o cultural, acciones que inciden en la revalorización de la identidad nahua, pero estas, no impactan directamente en el uso de la lengua originaria.

Un vistazo a la escala graduada de deterioro intergeneracional para lenguas amenazadas de Fishman (1991), nos permite posicionar a la lengua náhuatl de los tlacotenses en los estadios 7 y 8, en los que se muestra un deterioro

profundo. Según esos estadios y observando la realidad lingüística tlacotense, la lengua náhuatl es *“usada por los mayores y no por la generación joven”*, y además hay un *“aislamiento social de los pocos hablantes que quedan de la lengua minoritaria”*. Por lo tanto, el náhuatl en Santa Ana Tlacoteco se encuentra en peligro de extinción.

2. Revitalización idiomática y paisaje lingüístico

Flores y Córdova (2012) precisan que existe una serie de acciones con el objetivo de lograr que la diversidad lingüística del planeta no desaparezca (publicación de libros, pronunciamiento de leyes, elaboración de currículos escolares, financiación de proyectos, creación de instituciones, entre otros). A esta serie de acciones y a otras similares enfocadas al uso y a la continuación de las lenguas minorizadas y minoritarias en el mundo se las considera estrategias comunes en los procesos de revitalización lingüística.

Para López (2015), la revitalización idiomática consiste en ejecutar acciones que tienen por objetivo reactivar el uso cotidiano de las lenguas vulnerables, amenazadas y en peligro de extinción. Incluye también aquellas que contribuyan a la apropiación y el reaprendizaje de las lenguas, así como también las que cumplen una función simbólica, aunque estén más relacionadas con el fortalecimiento de la identidad de un grupo cultural.

La variedad de acciones en los procesos de revitalización lingüística es tan amplia, como heterogéneos son los actores que las elaboran y las ponen en marcha en los contextos reales. Lingüistas, etnógrafos, historiadores, abogados, antropólogos, médicos, pedagogos, psicólogos, maestros, activistas, músicos, cantantes, el Estado, organizaciones internacionales, los propios hablantes, entre otros, han desplegado acciones encaminadas a dar embate a la constante pérdida de las lenguas en peligro bajo diferentes criterios y enfoques.

El paisaje lingüístico es hoy en día, una más de las acciones implementadas en los procesos de revitalización de lenguas amenazadas. Para efectos de este artículo entendemos el paisaje lingüístico como Landry y Bourhis (1997) lo describen: el lenguaje presente en los letreros de carreteras públicas, carteles publicitarios, nombres de calles, nombres de lugares, letreros de tiendas comerciales y letreros públicos en edificios gubernamentales que hay en un determinado espacio geográfico.

Aunque el estudio de este tema es muy reciente, existen importantes experiencias documentadas sobre este tópico y su relación con la situación sociolingüística en territorios con conflicto de lenguas. Por ejemplo, a nivel mundial son conocidos los casos de Bélgica y de Quebec, donde fue necesario que: *“los planificadores de idiomas reconocieran importante marcar los territorios*

lingüísticos a través de la regulación del uso del idioma en las vallas publicitarias, letreros de calles, letreros comerciales, nombres de lugares y otros semejantes (Landry y Bourhis, 1997: 24)

A nivel nacional, en México, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), organismo creado para la salvaguarda del patrimonio lingüístico originario, reportó su apoyo el año 2016 a la comunidad de Santa María Ixcatlán, Oaxaca, para la realización de un paisaje lingüístico, el cual consistió en elaborar letreros con los nombres de calles y escuelas, oficinas municipales e iglesias en su lengua ixcateca. En otro comunicado, informó acerca del diseño de 60 letreros en lengua mazahua en espacios cotidianos como tiendas, pequeños comercios, callejones, andadores y calles, en el barrio de Santa Martha del Sur, en la Alcaldía de Coyoacán, en la Ciudad de México, el año 2013.

Existen otros reportes de proyectos comunitarios de paisajes lingüísticos en colaboración con el INALI. Durante el 2016 se llevaron a cabo en las variantes lingüísticas mazahua de oriente y otomí del oeste, en Zitácuaro, Michoacán; en la variante lingüística mexicana de Temixco, en Cuentepec, Temixco, Morelos; en lengua tlahuica, el proyecto señalética tlahuica pjekekajo, Ocuilan, Estado de México; en lengua matlatzinca, el proyecto Mirando mi cultura, en Temascaltepec, Estado de México; en lengua otomí del centro, en San Marcos Tlazalpa, Estado de México; en lengua chontal de Oaxaca en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan, Oaxaca; en lengua maya, el proyecto Jats'uts Táan en Maya, Yucatán; en lengua maya, el paisaje lingüístico Tin Kaajal Ku táana maaya en el municipio de Oxkutzcab, Yucatán; en lengua maya el proyecto Rescatando Nuestras Tradiciones de la lengua materna Maya en Mama; en lengua maya el paisaje lingüístico bilingüe en el municipio de Sacalum, Yucatán. Todos estos paisajes lingüísticos bajo la idea de hacer visibles las lenguas indígenas nacionales en los distintos espacios de los pueblos y las comunidades. (INALI, 2017). Así como Landry y Bourhis (1997) lo señalan, el paisaje lingüístico contribuye a la notoriedad de las lenguas en el ámbito público.

En el contexto urbano y periurbano de la Ciudad de México es común encontrar en las vías públicas y en edificios o lugares públicos: señalamientos, letreros, anuncios, posters, carteles, rótulos, publicitarios, entre otros, en alguna lengua, sobre todo los hay en español porque es la lengua franca del lugar. Los hay también en inglés y en chino por ejemplo. Lo que significa que hay interlocutores en esas lenguas, que saben leer y escribir.

Coincidimos con Córdova y Yataco (2019) al caracterizar al paisaje lingüístico como un bien cultural que se produce y se consume. Dicho en palabras de Mendoza (2002:199) a quienes citan estas autoras: *“observar al paisaje lingüístico*

como circuito cultural es entenderlo como los procesos de producción del bien cultural, su ciclo origen-trayectoria-destino, así como de las condiciones y circunstancias sociales que lo enmarcan” (pág. 92).

En el escenario de Santa Ana Tlacotenco, además de los letreros en español de tiendas, lugares públicos, anuncios políticos, anuncios culturales, avisos de servicios, propaganda, encontramos también algunos en la lengua náhuatl, sobre todo topónimos, que se han colocado de manera simbólica para recordar cómo se nombraba a esos lugares cuando aún la ciudad no había crecido urbanísticamente y el ambiente ecológico se conservaba. Desde luego, por nomenclatura oficial los nombres de los lugares en el territorio de la investigación corresponden a los nombres que el gobierno ha designado a las calles y avenidas y que pertenecen en su mayoría a nombres de personajes de la historia oficial mexicana y no propiamente a la regional. En este caso, las denominaciones en náhuatl son colocadas de manera simbólica, pero llevan consigo la manifestación de la memoria colectiva, pues los comuneros recuerdan cómo se nombraban en la lengua náhuatl esos lugares, los cuales incluso, además del texto alfabético van acompañados de alguna pictografía o iconografía.

Los textos escritos en la lengua náhuatl y exhibidos públicamente inciden en su difusión en el ámbito público, pero además, como no los hacen saber Landry y Bourhis (1997) impactan en el desarrollo del bilingüismo social en lenguas en contacto. Para nuestro caso de estudio, consideramos que el paisaje lingüístico incide sustancialmente en el aprendizaje de la lengua náhuatl en ámbitos informales como la vía pública.

Sin embargo, el paisaje lingüístico en una lengua u otra, va más allá de su función informativa. Landry y Bourhis (1997) refieren que esta figura comunicativa, además de ser una señal de emisión y recepción de mensajes informativos, contribuye a la visibilidad etnolingüística; en ese sentido, hace que la lengua náhuatl sea notoria en carteles públicos, por lo que visibiliza a la comunidad de hablantes presentes en ese territorio, quienes están generando este bien cultural refieren acerca de la vitalidad de las lenguas, su dinamismo y función social en contextos donde conviven varias culturas. Incluso, nos da indicios de procesos de etno-génesis, es decir, de reapropiación identitaria, cultural y lingüística.

Es importante para el desarrollo de las lenguas originarias no obviar que el paisaje lingüístico ejerce además un rol simbólico, representa una marca del poder de la comunidad lingüística que habita en un específico territorio.

En base en esto último, Córdova y Yataco (2019) señalan que los paisajes lingüísticos latinoamericanos en lenguas indígenas son un sistema representacional de procesos de reivindicación étnica, es decir, se generan en

situaciones de conflictos de lenguas, donde por lo general hay una lengua que no era o no es consolidada a nivel público porque su comunidad de habla carece de poder y sobre la cual existen ideologías que denigran lo étnico, lo cultural y lo lingüístico. De tal manera que hacer visible a una lengua originaria a través de los paisajes lingüísticos implica reivindicar un lenguaje al que antes no se le era permitido ser expuesto en la esfera pública, por ser el habla de los “indios” o de los “indígenas” y cuya forma de comunicación no les era anteriormente reconocida por el Estado y por el sistema jurídico constitucional.

Ese poder simbólico significa que, en el paisaje lingüístico presente en algún territorio geográfico, puede llegar a evidenciarse si existe o no una desigualdad lingüística oficializada por el sector público o en el sector privado, puesto que, en primera instancia, al observar los letreros oficiales de las instituciones gubernamentales, se puede percibir la lengua hegemónica. Luego, la lengua de mercado, en cuál lengua dominante se está ofertando algún bien o servicio. En los dos ámbitos, el español es la lengua predominante en el contexto explorado. Entonces, el paisaje lingüístico *“pasa a ser un tema meramente lingüístico a ser una evidencia del medio ambiente social y política gubernamental en el que los habitantes de una lengua se encuentran”* (Córdova y Yataco, 2019: 92).

Por lo tanto, es importante socializar el concepto de paisaje lingüístico en los pueblos y las comunidades indígenas, sobre todo en aquellos lugares donde los comuneros están desarrollando la escritura en su lengua originaria, no sólo porque a través de este trabajo se abre un nuevo dominio de uso cotidiano de las lenguas amenazadas, superando la oralidad, sino porque, además, la notoriedad de las lenguas originarias en los paisajes lingüísticos es capaz de ejercer una marca territorial simbólica que coadyuva a la defensa de los territorios físicos ancestrales, legitimando socialmente su uso como mecanismo de defensa de la tierra original que entraña todo un sistema cultural y constituye además un mecanismo de cuidado y desarrollo de la lengua en los contextos actuales, en los que la escritura se vuelve una estrategia de revitalización idiomática. En el caso de los migrantes a la ciudad, por ejemplo, el paisaje lingüístico en sus lenguas coadyuva a la visibilidad de la diversidad lingüística en sociedades complejas y saturadas donde es difícil de percibirse.

Desde esa mirada, la utilidad del paisaje lingüístico en alguna lengua originaria la comprendemos a partir de lo que Landry y Bourhis (1997) nos dicen: *“Emerge del campo de la planificación del lenguaje”* (pág. 24), noción que nos interesa destacar aquí. Bajo esta comprensión, el paisaje lingüístico es una estrategia para la revitalización de las lenguas indígenas, siempre y cuando sean las comunidades quienes lo generen y sean ellos los actores principales en el proceso de elaboración y colocación, a fin de que el paisaje lingüístico obtenido tenga validez social y sean

los mismos hablantes quienes lo legitimen y posibiliten su uso y actualización en la vida diaria.

Entendemos que esta figura significa también, la apertura o el cierre de un límite lingüístico en un territorio geográfico. Como Landry y Bourhis (1997) lo aclaran: *“La prevalencia de un idioma específico en los carteles públicos también cumple una función informativa en la medida en que indica que el idioma en las preguntas puede usarse para comunicarse”*⁽³⁾ (pág. 25). Simbólicamente, el paisaje lingüístico nos dice qué lengua puede ser usada en la comunicación, no sólo en la oral, sino también en la escrita. Como bien lo señalan Córdova y Yataco (2019), el paisaje lingüístico como un sistema representacional sintetiza en el plano visual y comunicativo auténticas políticas lingüísticas, algunas “desde arriba”, otras desde la comunidad, las cuales llevan consigo ideologías lingüísticas, además también de actitudes lingüísticas, por lo tanto, como estas últimas autoras señalan el paisaje lingüístico es un proceso sociocultural y sociolingüístico complejo, *“compuesto por modos de interacción humana, negociación y producción mediada por relaciones de poder, materialización de ideologías lingüísticas existentes en torno a las lenguas indígenas y sus posibilidades de mantenimiento, desarrollo y revitalización, tanto en términos de representación alfabética como iconográfica”* (pág. 90).

Por lo tanto, el paisaje lingüístico como una estrategia de revitalización lingüística de alguna lengua indígena es uno de los caminos para contribuir al desarrollo de las lenguas en los contextos modernos actuales, no lo es todo, pero sin duda contribuye. Dicho en palabras de Córdova y Yataco (2019):

“Así, la producción del paisaje lingüístico es un evento relevante para comenzar a reconocer la presencia y valor de la diversidad cultural. Sin embargo, esta producción por sí sola no logrará regular o revertir las relaciones de desigualdad entre los hablantes de lenguas indígenas y la sociedad mayor, mucho menos podrá revitalizar una lengua si esto no se relaciona e inserta junto a los procesos de mayor envergadura” (pág. 91).

3. Paisaje lingüístico, un derecho indígena

La regulación del uso de una lengua u otra en el ámbito público también aparece en las leyes mexicanas, como bien dan cuenta de ello Landry y Bourhis (1997), quienes enlistan los diferentes Estados cuyas leyes regulan el uso de las lenguas en la esfera pública, según Leclerc 1994:

Más de 30 países y estados regionales han adoptado leyes que regulan aspectos de su panorama lingüístico. Se han aprobado leyes que regulan

(3) *“the prevalence of a specific language on public signs also serves an informational function inasmuch as it indicates that the language in questions can be used to communicate”*

específicamente el idioma de los signos públicos en países como Argelia, Austria, Canadá, Colombia, Estonia, Finlandia, Francia, Indonesia, Italia, México, Noruega, Rusia, España, Suiza y Turquía, estados regionales no soberanos como como Massachussets, Irlanda del Norte y Québec también han aprobado leyes que regulan el idioma de los signos públicos dentro de sus respectivos territorios.⁽⁴⁾ (Leclerc, 1994, citado en Landry y Bourhis, 1997:24)

En el caso de México, la Constitución no regula el uso de las lenguas en contacto en el ámbito público, sino que hace referencia a la prohibición de la discriminación por origen étnico, haciéndose extensiva esta prohibición a la discriminación lingüística. En el Art. 1, párrafo 5 señala: *“Queda prohibida toda discriminación motivada por [...] o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”* (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020).

Adicionalmente en su artículo 2, señala que: *“Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: Fracción IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”*.

No obstante, es en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) donde se establece como uno de los derechos lingüísticos de los pueblos y las comunidades indígenas, contar con un paisaje lingüístico, el cual se limita a *“señales informativas de nomenclatura oficial, así como que los topónimos sean inscritos en español y en las lenguas originarias”*, a la letra el artículo 13 establece que:

“Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley, y en particular las siguientes: Fracción XV. Instrumentar las medidas necesarias para que, en los municipios indígenas del país, las señas informativas de nomenclatura oficial, así como sus topónimos, sean inscritos en español y en las lenguas originarias de uso en el territorio (fracción adicionada en el 2010), (LGDLP, 2020)”

(4) More than 30 countries and regional states have adopted laws regulating aspects of their linguistic landscape. Laws specifically regulating the language of public signs have been passed in countries such as Algeria, Austria, Canada, Columbia, Estonia, Finland, France, Indonesia, Italy, Mexico, Norway, Russia, Spain, Switzerland, and Turkey. Nonsovereign regional states such as Massachussets, Northern Ireland, and Québec have also passed laws regulating the language of public signs within their respective territories

En el artículo citado se hace hincapié en los elementos que constituyen de manera legal al paisaje lingüístico, que se reduce a dos tipos de mensajes escritos: 1) las señales informativas de nomenclatura oficial y 2) los topónimos. En este sentido, consideramos importante que la ley en cuestión, y las relacionadas, amplíen y analicen con mayor profundidad este tema, extendiéndose la regulación jurídica de un paisaje lingüístico al sector privado, en el que los comercios y las empresas coadyuven en la preservación y la difusión de las lenguas indígenas, lo que puede operarse de manera territorial, como se está tratando de hacer con el náhuatl de Santa Ana Tlacotenco, donde se pretende que en el mercado, tiendas y comercios de los comuneros, se les coloque oficialmente el nombre de su negocio en esta variedad lingüística, a efectos de contribuir a su revitalización idiomática.

4. Política lingüística comunitaria en la elaboración de un paisaje lingüístico en náhuatl en el pueblo de Santa Ana Tlacotenco

La política lingüística comunitaria nace desde que en los pueblos y las comunidades indígenas han comprendido que los Estados Nación no resuelven el problema de la pérdida acelerada de las lenguas originarias en la actualidad. Queda claro que revertir el desplazamiento lingüístico no es una tarea fácil, sino constituye un proceso sociocultural y sociolingüístico complejo en el que se debe incidir en diferentes aspectos de la vida cotidiana de los hablantes y no hablantes de estas lenguas.

No obstante, “desde abajo”, los actores indígenas cada día aseveran que continuar delegando la tarea del cuidado de las lenguas a los gobiernos hegemónicos ya no asegura el resguardo y la continuación de las lenguas indígenas, aunque existan legislaciones y marcos jurídicos nacionales e internacionales en los que se oblige a los Estados al cumplimiento eficaz del derecho a la lengua.

Desde esta óptica en el pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco, hemos acordado realizar un paisaje lingüístico en la lengua náhuatl. Este trabajo es una de las actividades del proyecto comunitario “Aún nuestra lengua vive: fogatas nahuas móviles tradicionales”, en el que nos ocupamos además del tema que abordamos en este artículo, la documentación de esta lengua originaria.

Adjetivamos como casero el paisaje lingüístico que elaboramos en esta comunidad, porque: “Este trabajo es de casa, aquí con la familia, los vecinos y los que gusten acompañarnos y ayudarnos a revivir el náhuatl” (Conv. LM. 22/06/2019, Tlacotenco). Esta estrategia de revitalización de la lengua náhuatl, tiene como características:

1. “Que se hace o cría en casa”: Efectivamente, el paisaje de la lengua náhuatl se inicia en el hogar de una pareja de abuelos nahuas, la abuela Damiana Jardines Garibay y su esposo Liborio Meza Patiño quienes tienen 78 años dedicados al trabajo del campo y al comercio del maíz, el nopal, y otros productos agrícolas que cosechan. Estos dos actores nahuas albergan y cobijan en su casa el proyecto familiar y comunitario “Aún nuestra lengua vive: fogatas nahuas móviles tradicionales”. Por lo tanto, los actores del paisaje náhuatl son además de estos abuelos, sus hijas, nietos, sobrinos, vecinos de barrio y público en general que desean vivir la experiencia. Hablamos entonces de un grupo familiar y comunitario no especializado.
2. “Que se hace con medios”: En este sentido, para efectuar el paisaje lingüístico del náhuatl usamos tablas de madera, pinturas, lazos, algunos aparatos tecnológicos como la cámara fotográfica, la cámara de video, grabadoras y teléfonos celulares; además del uso de una pizarra para el registro de la lengua originaria.
3. “Que se hace entre personas de confianza”: Ciertamente esto es válido, pues la dinámica de paisaje que seguimos se hace entre las familias y los vecinos del barrio. Por lo tanto, entre los actores participantes hay una estimación, aprecio, cariño, compromiso, confianza y amor a la lengua originaria.
4. Según el saber popular, sin dificultad o ciencia, aunque eficaz”: Hinton (2001) nos sugiere que: “*La planeación lingüística es esencial para un buen programa de revitalización*”⁽⁵⁾ (pág. 51). En base a este comentario, la experiencia del paisaje en náhuatl ha requerido de un planeamiento previo, aunque no muy riguroso, pues se alimenta del trabajo diario y de la creatividad y espontaneidad de los participantes.

El paisaje en la lengua náhuatl tiene varios objetivos. En sentido estricto, el objetivo lingüístico es la elaboración de noventa letreros de comercios en la lengua originaria, entre ellos: mercado, escuela, iglesia, carnicería, frutería, papelería, panadería, acuario, pollería, florería, verdulería, baños, tienda, entre otros similares, para ser colocados en la zona central del poblado donde hay más afluencia de personas. Este trabajo pretende que se visibilice la lengua náhuatl y se empiece a gestar un proceso de aprendizaje de este léxico de manera informal en la vía pública. Asimismo, se espera que el gobierno local comience a difundir esta práctica por todo el territorio tlacotense y la región de la Alcaldía de Milpa Alta que es de raíz histórica nahua.

(5) language planning is essential for a good revitalization. (Traducción propia)

No obstante, otro de los objetivos, que consideramos el de mayor importancia es visibilizar el papel de los abuelos y las abuelas como actores que usan su lengua náhuatl. A través de esta actividad, los hablantes se reapropian de su lengua originaria y visibilizan el náhuatl ante sus familias y vecinos.

Uno más de los objetivos de esta actividad es visibilizar al hogar como un lugar no formal en el que podemos aprender náhuatl en familia, con vecinos y amigos. Es decir, la casa como una cuna donde se gestan los procesos de planificación del lenguaje para su reapropiación y revitalización idiomática y cultural.

5. Paisaje lingüístico en náhuatl: su metodología

Para saber qué escribir en las maderas, fue necesario usar la siguiente metodología, que describe uno de los participantes del proyecto:

“Bueno, se invitó a los hablantes del náhuatl, sobre todo a los abuelitos para que nos acompañaran, y entonces, los que llegamos pues conocimos qué era el paisaje, y decidimos hacerlo, lo difícil era ponernos de acuerdo en cómo escribir, pero bueno, después con el tiempo fuimos avanzando. Como siempre nos reunimos aquí en la casa, vienen abuelitos, personas mayores, los señores, jóvenes, y niños, unos pues no saben nada de náhuatl, otros sí sabemos, otros un poco, pero pues ya aquí nos reunimos, nos sentamos y trabajamos, preguntamos a los que saben náhuatl que como se dice mercado, como lo escucharon de chiquitos, y pues unos dicen ‘tianquiztle’, otros que ‘tianquizco’, pues así van saliendo las palabras, las escribimos en el pizarrón, y ahí vemos, preguntamos varias veces para no equivocarnos, sobre todo para decir como aquí se dicen en nuestro pueblo, y pues votamos todos, y ya contentos nos ponemos a pintar en las tablitas el letreo, unos hacen los dibujos, otros las letras, y así vamos, lo importante es decir que aquí estamos presentes con el náhuatl, y pues los pequeños, los niños que no lo saben se les va quedando, es un trabajo duro porque muchos no sabemos dibujar, otros pues se nos dificulta escribir, pero pues nos ayudamos y así vamos saliendo”.

Uno de los aspectos fundamentales en la elaboración del paisaje es que el lenguaje plasmado en las tablas ha sido legitimado socialmente por sus hablantes, porque quieren darle vida a la lengua que les transmitieron sus padres y abuelos.

Imagen 1. Paisaje lingüístico en náhuatl, 30 de noviembre de 2019, Santa Ana Tlacotenco.
Foto de Elsa Del Valle Núñez.



Conclusiones

El paisaje lingüístico es una estrategia de revitalización para la lengua náhuatl en Santa Ana Tlacotenco. Es efectiva toda vez que hay una comunidad de hablantes que saben leer y escribir en la lengua originaria y otra comunidad de niños y jóvenes que están aprendiendo náhuatl en este pueblo originario. Por lo que, el paisaje lingüístico en lengua náhuatl es un bien cultural producido por sus hablantes y por una sociedad de consumo que es hablante de esta lengua y por otra, que aunque no lo es, valora la diversidad lingüística.

El paisaje lingüístico es un derecho indígena de los pueblos y las comunidades originarias. Los gobiernos deben dar cabida a que sus agendas contemplen la implementación de políticas lingüísticas cuyo objetivo sea la colocación de anuncios en lenguas originarias elaborados por los propios hablantes, según los principios de territorialidad.

Para coadyuvar a la elaboración de paisajes lingüísticos, las iniciativas privadas como empresas y comercios deberían celebrar contratos de colaboración para difundir y promover el uso de las lenguas en el mercado regional y nacional.

Referencias

- BAKER, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, España: Cátedra.
- CÓRDOVA, L. y YATACO, M. (2019). Paisajes en lenguas indígenas latinoamericanas: representaciones, reivindicaciones y consumo. *Signo y seña*, pp. 89-106.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020
- FLORES, J y CÓRDOVA, M. (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*.
- FISHMAN, J. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters, p. 76. Clevedon: Multilingual Matters.
- HINTON, L. (2001). *Language Revitalization an Overview*. Hinton & K. H. The green book of language revitalization in practice, pp. 51-59, Berkeley: Academic Press.
- INALI, *Resumen de actividades 2017*. https://site.inali.gob.mx/descargas/CARPETA_SEGUNDA_SESION_ORDINARIA_2017/6.2%20RESUMEN%20DE%20ACTIVIDADES.pdf
- LANDRY, R y Richard Y. B. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. An empirical study. *Journal of language and social psychology*, pp. 23-49.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas. (2020), México.
- LÓPEZ, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. En *Pueblos indígenas y educación*, pp.205-329. Quito Ecuador: Abya-Yala.
- SICHRA, I. (2014). No solo la última palabra, sobre todo la primera, Familias revierten el desplazamiento intergeneracional en el área urbana. *Encuentro internacional de egresados del PROEIB Andes Cochabamba*, pp.1-21.
- SICHRA, I. (2016). Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación. *UniverSOS*, pp.135-151.
- SILVA, D. (2008). Techahchan huel nelli motemaquixtiz in tonahuatlahtol intla ticnequih macahmo polihui. Nitetlatlalhuz. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 39 , pp.277-285.

LENGUAS DOMINADAS IDEOLOGÍA Y VIOLENCIA LINGÜÍSTICA EN EL MAPUDUNGUN

DOMINATED LANGUAGES IDEOLOGY AND LINGUISTIC VIOLENCE IN MAPUDUNGUN

CHICHAM DEPETKIMU. ANEGTAIMSA NUIGTU WAITKANIAMU CHICHAMNUM MAPUDUNGUN⁽¹⁾

Javier Álvarez Vandeputte⁽²⁾

Cristián Lagos Fernández⁽³⁾

Universidad de Chile

Resumen: Este artículo propone elementos para el desarrollo de una sociología de las lenguas minoritarias. Plantea la necesidad de un diálogo entre ciencias sociales y lingüística para la caracterización y la situación de dominación lingüística. Para ello propone la complementariedad entre las perspectivas de las ideologías y violencias lingüísticas. En términos metodológicos, el artículo sistematiza la literatura sobre ideologías lingüísticas desarrollada por Krotskity y Silverstein y los trabajos de Pierre Bourdieu sobre violencia y *habitus* lingüístico. Ambas conceptualizaciones son revisadas a la luz de evidencia primaria y secundaria sobre la situación de la lengua de los mapuches, el mapudungun, en Chile. El artículo concluye con una discusión sobre las posibilidades sociológicas de una liberación lingüística de los pueblos indígenas y mapuche.

Palabras clave: Mapudungun, ideologías lingüísticas, *habitus* lingüístico, violencia lingüística, descolonización lingüística.

(1) Traducción: Clelia Jima Chamiquit. Lengua indígena: Awajun

(2) Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica. Magister en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile. Investigador del Centro de Saberes docentes de la Universidad de Chile. Especialista en estudios de etnicidad, interculturalidad, modelos de evaluación. E-mail: pablo.alvarez.v@uchile.cl

(3) Antropólogo Social por la Universidad de Chile, Magister en Lingüística, Doctor en Filología Hispánica. Académico en las áreas de Lingüística estructural y etnolingüística del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile. E-mail: kinelagos@uchile.cl

Abstract: This article proposes elements for the development of a sociology of minority languages. It raises the need for a dialogue between the social sciences and linguistics for the characterization and the situation of linguistic dominance. For this, he proposes the complementarity between the perspectives of ideologies and linguistic violence. In methodological terms, the article systematizes the literature on linguistic ideologies developed by Krotskity and Silverstein and the works of Pierre Bourdieu on violence and linguistic habitus. Both conceptualizations are reviewed in the light of primary and secondary evidence on the situation of the Mapuche language, Mapudungun, in Chile. The article concludes with a discussion on the sociological possibilities of a linguistic liberation of the indigenous and Mapuche peoples.

Keywords: Mapudungun, linguistic ideologies, linguistic habitus, linguistic violence, linguistic decolonization

Chicham tsatsamáamu: Juka takatak emáamuí batsatkamunum chicham imanchau disbauwa nui. Atsumnaawai dekas chichasbau amaina nunu, batsatkamun augtin nuigtu chicham aidaun jiius augtin aina nunujai. Antsajik táaji wajuk takat emamainaita duka mai chichaman apáaju amain ainawai maak takat weti tabaunum. Wajuk takat ematasa anegtaimjamuita duka, Juu papíin augtin aidau chichakbauwa nunu aintsá emamaui Krotskity nuigtu Silverstein antsag takau aidau Pierre Bourdieujai. Jui wantinui waitkaniamu nuigtu wajuk chichainawa nunu Mapuchenmaya mapudungun chilenum. Juka papik augtusbauk anentainum júukmakam jugawai, jyanittsa diyamu, wajuk tuinakjia iinbau chicham antsag Mapuchesh agkan chicháamush amainaita nunu.

Chicham Etéejamu: Mapudungun, Anegtaimsa emat chicham, Tuké Chichát, Ajáatusa Diyashbau chichát, Tajitbau Depetamkatatau, Agkagbaebau iina chichámechunum.

1. Introducción

Las situaciones prolongadas de interacción lingüística afectan interna y externamente a las lenguas en situación de contacto/conflicto. En su ámbito interno, las lenguas, sobre todo las minorizadas, pueden experimentar proceso de modificación estructural en el nivel morfosintáctico y fonológico. Externamente, la interacción entre lenguas distintas produce fenómenos como el cambio de código, préstamos lingüísticos y la transformación de las valoraciones de estas y las significaciones asociadas a su uso (Bailey, 2007). En general, la lingüística, dada su preferencia por modelos inmanentistas y formalistas, funcionales a una perspectiva colonialista del contacto/conflicto lingüístico (Errington, 2008), no ha podido por sí sola caracterizar toda la gama de fenómenos externos de modificación de las prácticas lingüísticas. En particular la caracterización de situaciones de dominación lingüística y de bilingüismo en situaciones coloniales requieren de un profundo diálogo interdisciplinario (Stroud, 2007).

Los antecedentes de este diálogo los encontramos en la idea de racionalizaciones secundarias sobre la lengua, evidenciada primero por Frank Boas (1911), aunque paradójicamente proscritas por él en la labor etnográfica, que son la puerta de entrada para atender a las conceptualizaciones que hacen las propias comunidades hablantes sobre sus propias lenguas, aspecto que Whorf (1941) reimpulsó posteriormente en sus reflexiones sobre “representaciones metalingüísticas”. Uno de los desarrollos más interesantes, que explora fenómenos como la estigmatización y marginalización de lenguas, así como la construcción de lenguas hegemónicas, son las ideologías lingüísticas [Silverstein (1979), Irvine (2000), Kroskity (2010), Hauck (2014), Ojeda & Álvarez (2014), Lagos (2016)]. Desde esta perspectiva se analizan fenómenos como las actitudes y lealtad frente a la lengua, así como la construcción social de esquemas de percepción y valoraciones sobre ellas. Estos estudios caracterizan la acción ideológica como productora de lenguas hegemónicas, minorizadas, ilegítimas, variedades de bajo prestigio, entre otras.

Sin embargo, a la luz de la evidencia sobre formas post ideológicas de dominación simbólica y lingüística, se hace urgente avanzar hacia una construcción social de las lenguas dominadas que incorpore, por ejemplo, los conceptos de habitus y violencia lingüística desarrolladas por Pierre Bourdieu (1981, 1991, 2002). Esta perspectiva aporta una mirada que entiende la situación de dominación lingüística como una forma de violencia simbólica expresiva de estructuras globales de dominación.

La situación del Mapudungun, lengua del pueblo nación mapuche que habita las regiones centro sur de Chile, ofrece evidencias importantes para la caracterización sociológica de la dominación lingüística.

2. Metodología

Este trabajo es de carácter exploratorio y reflexivo. Se basó en la sistematización de fuentes primarias y secundarias. Respecto de las fuentes primarias, se realizó una revisión de alcance de la literatura o *scoping review* (Arksey & O'Malley, 2018) sobre los siguientes criterios: a) ideologías lingüísticas b) violencia lingüística c) ideologías lingüísticas en Chile y el Mapudungun. La revisión de literatura se realizó consultando las siguientes bases de datos: Web of Science (WoS), SCOPUS, SCIELO y Google Scholar. Respecto de las fuentes primarias, estas provienen de la revisión de material etnográfico propio levantado en el contexto de dos estudios: Fondecyt Iniciación 11110362 "Caracterización etnolingüística de producción y reproducción de la lengua mapuche rural en comunidades pehuenches de Pitril y Caillaqui, Alto Bío-Bío" y el trabajo de tesis para el magister en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, realizado en una comunidad mapuche de la zona del Lago Lleu Lleu (Octava región de Chile) (Álvarez, 2015). Este artículo explora preguntas planteadas en un artículo anterior (Ojeda & Álvarez, 2014) sobre la construcción social de la lengua mapuche.

3. Ideologías lingüísticas y Mapudungun

La teoría de las ideologías lingüísticas (IL) entronca con el trabajo de la sociolingüística y el estudio de las actitudes lingüísticas (AL). Hereda la preocupación respecto de las valoraciones que los hablantes tienen sobre sus prácticas lingüísticas y las que circulan en la sociedad. Una actitud lingüística es típicamente una referencia a la propia lengua y en segundo lugar a otras lenguas o variantes. Se construye de la experiencia de contacto por una lógica de contrastante -nuestra lengua o variante/otras lenguas o variantes- como sintaxis binomial que reescribe en cada dimensión de la lengua o variante la idea desfavorable/desfavorable. Por ejemplo, una actitud típica es asumir que una lengua es estéticamente superior a otra como resultado de sus características internas, gramáticas, fonéticas, etc. Así, una actitud lingüística de un grupo social y culturalmente posicionado acerca de una práctica lingüística, propia o externa se ubicará en la gradiente que va de los favorable o desfavorable (Edwards, 2009). El modelo epistemológico de las actitudes lingüísticas es la psicología social. El concepto de actitud busca explicar el paso de la mente a la acción. Para que suceda se tienen que dar tres condiciones: emociones (componente afectivo), creencias (componente cognitivo) y una predisposición afectiva (componente conductual). (Edwards, 2009). En el caso del Mapudungun se han estudiado las actitudes lingüísticas positivas de los docentes interculturales mapuche a cargo de la educación bilingüe respecto de su lengua (Olate y Henríquez; 2010).

La perspectiva de las ideologías lingüísticas busca analizar desde la historia y dotar de sentido político las variaciones favorabilidad/desfavorabilidad frente a

una lengua en relación con la posición e intereses sociales de quienes las enuncian. Atiende fundamentalmente a los procesos de minorización, marginalización y estigmatización de lenguas, dialectos y variantes, y su relación con la legitimación de otras. Adicionalmente, las ideologías lingüísticas toman los desarrollos de la Antropología lingüística con el objeto de ampliar los contextos que afectan a las prácticas lingüísticas. De ambas tradiciones se hereda una base epistemológica enraizada en las teorías del conocimiento y el enfoque cognitivo.

El enfoque de “ideologías lingüísticas” ha adquirido un desarrollo importante en las últimas décadas (Irvine & Gal 2000, Silverstein 1979, Hill 1985; Jaffe 2003; Makihara & Schieffelin 2007; Kroskrity 2010, 2017), con una amplia utilización en los estudios sobre lenguas en contacto en Europa y Estados Unidos, pero solo recientemente aplicada la realidad chilena y sus lenguas en contacto/conflicto (Makihara y Schieffelin 2007, para la lengua Rapa nui; Abarzúa 2016, para la lengua aymara; Lagos 2015, 2017; Lagos & Espinoza 2013; Lagos et al 2013; Ojeda y Álvarez 2014; Pérez de Arce 2016; Cisternas 2017; Olate et al 2017; Quiroga 2018, para la lengua mapuche). La noción de “ideología lingüística” es el resultado de la evolución de los planteamientos originales de F. Boas (rescatando la existencia de elaboraciones secundarias en los hablantes sobre sus lenguas) y B. L. Whorf, y los posteriores aportes de D. Hymes y J. Gumperz. Puede ser entendida como el conjunto de “creencias, sentimientos y concepciones, planteadas de manera explícita o manifestadas en prácticas comunicativas, acerca de la estructura y uso del lenguaje, que a menudo responden a los intereses políticos de los hablantes individuales, grupos étnicos y de otros intereses y los Estado naciones” (Kroskrity 2010: 192), poniendo así de manifiesto la naturaleza social e históricamente situada de la cultura acerca del lenguaje. De esta manera, corresponden a racionalizaciones que todos los hablantes -especialistas “científicos” del lenguaje e integrantes de las comunidades lingüísticas en general- realizan sobre las lenguas, sus funciones, su estructura, sus hablantes, sus conflictos, etc. La incorporación de la variable cultural que implica su uso permite que el análisis lingüístico se conecte con las relaciones de poder económico y político que juegan un rol central en la construcción social de las ideologías lingüísticas que los actores sociales -nosotros- hacemos sobre todo lo que nos rodea (incluidas las lenguas), factores que cobran gran relevancia cuando nos situamos en el terreno de las lenguas en contacto/conflicto (Errington 2008).

Kroskrity (2010) señala que el primer impulso de la teoría de las ideologías lingüísticas tiene esta matriz -que llama análisis ideológico neutral- focalizado en las creencias y prácticas lingüísticas en su anclaje al contexto sociocultural en que operan. En la actualidad, algunas de las definiciones de ideología lingüística utilizadas contienen directamente esta idea. De los Heros (2007) dice que las ideologías lingüísticas son las creencias sociales compartidas que se refieren al uso y al valor de las lenguas. Hirsh et al (2006) señala acerca de las ideologías lingüísticas: “el lenguaje y la significación son inseparables de la materialidad y la acción”.

En un segundo momento, según Kroskity, se incorpora elementos de la lingüística crítica y, con ella, la teoría marxista. Se analiza la función de las ideologías lingüísticas para la construcción de hegemonías lingüísticas en el marco de relaciones de clases en una sociedad. Ambas líneas -análisis ideológico neutral/análisis crítico de las ideologías- son validadas y están presentes en las operacionalizaciones que hoy se hacen del concepto de IL. En suma, se trata de un concepto multidimensional en el que se superponen cuatro capas de significación que lo dotan de poder explicativo y rendimiento analítico:

1. Las ideologías lingüísticas representan valoraciones acerca del lenguaje y los discursos contruidos en función del interés de un grupo social específico. Aquello que es “verdadero”, “moralmente bueno”, o “estéticamente agradable” acerca del lenguaje se vincula directamente a la posición social de los grupos que las producen y difunden. En tanto los grupos sociales y culturales se oponen entre ellos según su posición de clase social, género, etnia, cultura, lengua; sus representaciones y actitudes respecto de las lenguas no pueden desinteresarse de esa o-posición. Las ideologías lingüísticas dominantes: estándar, monoglósica, monolingüe son producidas por élites políticas y económicas en diferentes partes del mundo. El poder de esos grupos aumenta la capacidad de difusión ideológica, haciéndolas hegemónicas. La sanción institucional favorable a una lengua estándar, por ejemplo, es el resultado de un trabajo de mitificación de las prácticas lingüísticas del grupo dominante conseguido mediante el control institucional, educacional y mediático. La función ideológica de esas instituciones es difundir y legitimar el reconocimiento y la valoración del lenguaje estándar junto a otros aspectos de la cultura dominante, al mismo tiempo devaluar las expresiones culturales lingüísticas divergentes. En esta dimensión la teoría de las ideologías lingüísticas se acerca al marxismo en su interrogación respecto de la relación entre capitalismo, estado e ideología.
2. Las ideologías lingüísticas son siempre múltiples, en tanto múltiples son las formas de estructuración social (clase, género, etnia, generación, religión, etc.) en las sociedades capitalistas. Al interior de un grupo sociocultural existe el potencial de producir ideologías lingüísticas divergentes. No hay introyección insalvable e inmediata de las ideologías lingüísticas dominantes en los dominados. Existe dentro de los hablantes una amplia variedad de ideologías lingüísticas como facciones y subgrupos entre ellos. Tampoco los dominados están condenados a la falsa conciencia, a la legitimación del orden que los domina mediante la operación ideológica urdida por el poder. Todos los grupos producen ideologías, que es conocimiento existencialmente arraigado por medio del cual traducen sus intereses en contextos de interacción social con otros grupos.

3. Los miembros de un grupo sociocultural pueden presentar diferentes grados de asimilación de la ideología lingüística. Si bien la ideología lingüística tiene la pretensión de hacerse universal/natural en todo el cuerpo social, su efecto es más fuerte en el entorno social inmediato donde es producida. Esta capa significativa del concepto apunta a un modelo de transmisión de discursos ideológicos mediante su difusión en instituciones y medios. La efectividad del mensaje tiene que ver con la exposición en la radio, la escuela, la iglesia, el ejército, etc. Lógicamente, los primeros consumidores de esos discursos son los mismos grupos que la producen. Orgánicamente vinculados a esa ideología lingüística, la naturalizan en mayor grado. Su efectividad siempre será menor donde se encuentra en abierta contradicción con la realidad.
4. La ideología lingüística es producida y reproducida en contribución del cuerpo de lingüísticas y su influencia sobre el sistema educativo. En el campo académico de la lingüística se introducen ideologías políticas que movilizan creencias y representaciones acerca de las otras clases, etnias y culturas que se traspasan a sus análisis acerca de las lenguas y variantes lingüísticas del territorio nacional. Este punto remite a la función de las lingüísticas en el proceso de estandarización *"codificación y aceptación, dentro de una comunidad de hablantes, de un conjunto de normas que definen los usos correctos: ortografía, gramática y diccionario"* (Moreno Fernández 1998). Luego, el sistema educativo contribuye a la perpetuación de esta ideología lingüística estándar. Así, en sus usos lingüísticos los distintos grupos sociales adhieren a la norma lingüística definida por el cuerpo de lingüísticas que reproducen ideologías políticas dominantes.

El cuerpo de lingüísticas reproduce ideologías políticas, por ejemplo, sobre la comunidad nacional mono-cultural. Desde ese prisma, la diversidad y la variación se perciben como una desviación (Milroy, 2001). En ese sentido, el campo de la lingüística reproduce ideologías políticas que se especifican por ejemplo en las tecnologías de estandarización lingüística. Como señala Siegel (2006) *"El proceso que media entre la estandarización y la construcción de una lengua hegemónica es ideológico"*. Estos conceptos, comunidad cultural y monolingüismo son ataduras ideológicas que vienen de la consolidación de los Estados Nación entre el siglo XVIII y XIX. (de los Heros, 2007 y 2008).

Para entender la situación de dominación histórica del Mapudungun respecto del español se deben revisar dos construcciones ideológicas: monolingüismo y español estándar. Las representaciones y creencias ancladas en ambas remiten a las prácticas lingüísticas de las élites blancas, descendientes de españoles y europeos que construyeron el Estado chileno y monopolizan el poder económico y cultural. Élites cuyo influjo ideológico será contrarrestado recién con

la propagación de ideologías contra-hegemónicas entrado el siglo XX (Salas, 2006). El monolingüismo se enarbó enmascarado en una epistemología racionalista propia de la doctrina liberal de las élites controladoras del estado. En esa lógica, el español sería un instrumento de comunicación para participar en plenitud de la vida social, cultural y política del país. Los grupos indígenas, especialmente los mapuches, debían abandonar su lengua si pensaban entrar en alguna clase de debate político. El sistema educativo debía impedir la formación de dialectos. El control político sobre el territorio nacional y la población impone la lógica del control lingüístico del territorio nacional.

El español-chileno como lengua estándar moviliza la creencia de que la lengua estándar es más dinámica y adecuada para la modernidad que los dialectos o variedades marginales. Esto tiene efectos muy precisos en las comunidades hablantes:

“Hablar el estándar es así como marcador de una educación apropiada, de un mayor nivel de empleo y de acceso a ocasiones formales. Las variedades marginales sólo son apropiadas para conversaciones casuales, bromas y ocasiones informales. Representa a la variedad estándar como una forma más sofisticada y superior de habla que por lo tanto debe ser promocionada para ciertos usos y contextos, sobre todo los formales y académicos”. (Siegel, 2006, p.159)

En síntesis, la ideología del español estándar constituye una fetichización de las prácticas lingüísticas de las élites dominantes chilenas, y que ha variado (poco) conforme nuevos grupos han accedido al poder. Es esencialmente la reproducción de prejuicios respecto de las variedades populares del español, urbanas y campesinas, así como de las lenguas indígenas.

4. Violencia lingüística y Mapudungun

¿Cómo caracterizar las prácticas lingüísticas de un grupo social dominado? El fenómeno de la dominación, por el cual uno o varios grupos devienen subalternos, alcanza, en la situación colonial, todas o casi todas las dimensiones de la vida social: política, económica, cultural, lingüística, etc. Las ideas de los grupos dominantes, sus operaciones ideológicas, cumplen una función capital en la legitimación de la dominación. No obstante, la extensión subjetiva de ese proceso no se agota en el plano de las ideas y las ideologías. Las teorías que examinan los procesos de simbolización de la vida social han demostrado que esas construcciones solo son parcialmente conscientes; que tienen vida colectiva y que no emergen de sistemas de conocimiento elaborado. De hecho, se trataría de procesos inconscientes y colectivos a la vez.

Nuestros gestos, actitudes, hábitos, en los que rara vez se repara, no pueden ser explicados al margen del colectivo que las pone a circular. Tampoco

nuestra percepción y apreciación del gusto, la belleza, el orden, etc. El conjunto de esas prácticas culturales (simbólicas), que van desde hábitos hasta elaboraciones complejas como la religión y el lenguaje, no contienen su realidad última en el pensamiento de algún individuo. Se producen y reproducen colectivamente y se anidan en el sentido práctico de las personas, que encarnan y corporizan. Y es justamente ese el ámbito donde se encuentra el último eslabón del proceso de dominación. Se debe, en consecuencia, diferenciar entre estos dos ámbitos de dominación: las ideas -vía ideologías-; las prácticas culturales -vía violencia simbólica-.

Teóricamente las ideologías lingüísticas constituyen un momento dentro de ese complejo que es la relegación social de una lengua o una variante a la marginalidad. Momento que tiene que ver con la articulación de creencias y representaciones anidadas en la conciencia de los hablantes y su circulación en el espacio social. Más allá de las ideologías, en lo profundo de la subjetividad de los hablantes que se despliega en las interacciones lingüísticas, está el ámbito de la violencia simbólica: categorías con que percibimos, apreciamos y jerarquizamos nuestra propia lengua.

¿Qué papel juega el lenguaje -práctica cultural elemental- en los procesos de dominación? ¿De qué manera se ejerce dominación por intermedio de las prácticas lingüísticas?

Las preguntas planteadas señalan una dirección: existe un correlato de la violencia simbólica, la violencia lingüística. Bourdieu (2002) propone una estructura general en la que se desarrollan las prácticas lingüísticas cuya caracterización permite distinguir en qué orden se aplica la violencia lingüística. Propone el siguiente modelo: toda práctica lingüística es el resultado de la interacción entre un habitus lingüístico y un mercado lingüístico. La ecuación es la siguiente:

Habitus lingüístico + mercado lingüístico = expresión lingüística.

Para acercarse al fenómeno de la violencia lingüística se requiere analizar el lenguaje más allá de su función comunicativa. El contacto cultural y el bilingüismo no explican, por sí mismos, cómo una lengua deviene marginal. Por ejemplo, condenar al silencio, "callarse" porque no se sabe "hablar correctamente" es en sí una práctica lingüística. Está condición conecta con un esquema general de valoraciones sobre las lenguas en contacto. En ese esquema, las lenguas o variantes minoritarias son construidas como un marcador de estigma social. Este esquema permite conceptualizar las prácticas lingüísticas que se dan en situaciones de contacto asimétricas.

Tradicionalmente la lingüística ha integrado al análisis el condicionamiento social de los hablantes por medio de dos conceptos: situación y contexto. Señala

Bourdieu (2001) que la “situación” introduce un contexto reducido que no alcanza a reflejar lo social en las prácticas lingüísticas. Aquello a que apunta la situación lingüística, una interacción social específica, por ejemplo una conversación, no da cuenta de la posición social de los hablantes, de toda la carga simbólica que esas prácticas lingüísticas pueden estar reflejando.

“Las relaciones lingüísticas de fuerza trascienden la situación, son irreductibles a las relaciones de interacción tal y como se pueden captar en la situación” (Bourdieu, 2002, p 151).

Para Bourdieu una interacción lingüística, desarrollada en un contexto, es también un intercambio económico (más adelante se explicará a qué se refiere) que se lleva a cabo en una cierta relación simbólica de fuerzas entre un productor, provisto un cierto capital lingüístico, y un consumidor al interior de un “mercado”, apto para procurar un cierto beneficio material o simbólico.

“Dicho con otras palabras, los discursos no son únicamente (cuando son sólo excepcionalmente) signos destinados a ser comprendidos, descifrados; son también signos de riqueza destinado a ser valorados, apreciados y signos de autoridad destinado a ser creídos y obedecidos” (Bourdieu, 2001, p.40).

La práctica lingüística informa sobre la manera diferencial de comunicar, es decir, sobre el estilo reflexivo que percibimos apreciado en referencia al universo de los estilos de vida aparentemente competitivos, con gran valor social y eficacia simbólica.

Ese “estilo de comunicar” es expresión del *habitus lingüístico* que a su vez es una dimensión particular del habitus que expresa una simbolización de la posición social: sentido práctico, encarnado, opera como sistema de esquemas generadores de prácticas y de percepción de esas prácticas, “*competencia inseparablemente técnica y social (a la vez capacidad de hablar y hacerlo de una determinada manera, socialmente marcada)*” (Bourdieu, 1982). El habitus se estructura multidimensionalmente en los diferenciales de capital (económico, cultural, social, político y lingüístico) que definen las coordenadas de posición social en el espacio social⁽⁴⁾. El habitus lingüístico pone en marcha esquemas de apreciación y percepción de la lengua que son objetivas a la posición de cada grupo social. Se adquiere en los intercambios familiares, en la vida al interior de un barrio y la escuela; son modelos y sanciones acerca de la lengua que aprenden los miembros jóvenes del grupo por mimesis práctica, pre-reflexiva, por una suerte de encarnación.

(4) Quienes ocupan una posición dominante en el espacio social se caracterizan por la acumulación de capital: político económico y cultural. tienden también a concentrar otros tipos de capital simbólico (tasa de convertibilidad del capital).

En consecuencia, el habitus lingüístico expresa la concentración de capital simbólico (lingüístico) desigualmente⁽⁵⁾ distribuido en el espacio social. Soporte de lo que en lingüística se llama “competencia” (talento para escribir, leer, hablar, escuchar, entender el contexto plurilingüe y pluricultural). El capital lingüístico corresponde entonces a la posesión de competencias más o menos alejadas del uso legítimo de la lengua.

¿Cuál es la característica del habitus mapuche y más específicamente de su habitus lingüístico? A partir de nuestra experiencia etnográfica con mapuches bilingües y monolingües en español de las zonas del Lago Llu Llu y de la zona de Ato Bío Bío, consideramos los siguientes elementos:

La característica de ese habitus lingüístico es su adecuación objetiva a la posición social que lo genera; posición económica, política y culturalmente dominada. En consecuencia, la primera particularidad del habitus lingüístico mapuche, el repertorio de competencias lingüísticas que despliega, es la distancia respecto del habitus lingüístico dominante poseedora del español estándar y de las competencias gramaticales, escriturales y discursivas que se reconocen como la *norma lingüística*. La posesión de esas competencias es la posesión de un capital simbólico-lingüístico.

Dado que los distintos habitus lingüísticos tienen un valor simbólico diferencial en relación con la posición social donde se generan, Bourdieu considera adecuada la idea de “mercado lingüístico⁽⁶⁾”. Con ella el autor quiere reconstruir la lógica global de la interacción lingüística en una sociedad enfatizando las desigualdades de capital lingüístico en su interior. ¿Por qué hablar de mercado? Un mercado siempre es una relación de fuerzas. El campo económico, de prácticas propiamente económicas, es un espacio de lucha por la apropiación de bienes económicos y la acumulación de capital económico. Así, la idea de mercado nos permite entender la circulación y valoración de los productos lingüísticos como sistema de relaciones de fuerza lingüísticas fundada en la desigualdad

(5) Bourdieu advierte no hacer una lectura mecanicista del habitus: El habitus es histórico, genera disposiciones durables pero no perpetuas. La función del habitus es la adaptación, procesa la contingencia de cada nueva situación, en consecuencia experimenta transformaciones significativas. No obstante, mientras la posición social de cada grupo, en términos de concentración de capital, no se transforme, el habitus históricamente construido seguirá aportando los esquemas de percepción y apreciación idóneos a esa posición. Así sin transformación social las adaptaciones del habitus no pasan ciertos límites. “La situación es la condición que permite la realización objetiva del habitus. Aun así, los ajustes que impone la necesidad de adaptarse a situaciones nuevas e imprevistas pueden determinar transformaciones duraderas en el habitus, pero éstas no rebasarán un cierto límite, entre otras razones, porque el habitus define la percepción de la situación que lo determina” (Bourdieu, *El mercado lingüístico*, 2002).

(6) Habla de mercado lingüísticos y no utiliza la noción de campo por varios motivos: la idea de campo lingüístico puede generar confusiones respecto del campo académico del cuerpo de lingüistas. La idea de campo en Bourdieu siempre expresa una situación de mercado en tanto refiere a procesos de circulación, distribución, acumulación y concentración de bienes. Los campos son espacios de lucha por la acumulación de capital simbólico.

de distribución capital lingüístico. En ese mercado lingüístico se valorizan las diferentes competencias lingüísticas ancladas a cada habitus lingüístico. “Todas las interacciones lingüísticas son tipos de micro mercados que están siempre dominados por las estructuras globales” (Bourdieu, 2002).

El capital lingüístico es el poder sobre la formación de precios lingüísticos respecto de los productos lingüísticos circulantes. En contraste, el habitus lingüístico producido en la comunidad mapuche no constituye ni se transforma en capital lingüístico redituable. ¿Por qué el habitus lingüístico mapuche no puede transformarse en capital lingüístico? El mapuche, su lengua y su variante del español poseen escaso valor real en el mercado lingüístico chileno. Tiene escasa legitimidad lingüística. Subsiste en mercados delimitados (espacio rural, ritual, académico). En verdaderos islotes socioculturales por fuera de las leyes del mercado.

Respecto de la situación colonial, propia de las comunidades mapuches, la idea de mercado simbólico y mercado lingüístico resulta especialmente adecuada. Bourdieu, siguiendo a Polanyi⁽⁷⁾, sostiene que un mercado (de prácticas económicas) capitalista es siempre una realidad construida por la acción de un Estado nacional moderno. *La imposición de un mercado es un proceso de dominación política*. El mercado capitalista se impuso en territorio mapuche mediante la acción colonial chilena. Se buscaba la incorporación de ese territorio y la mano de obra a los esquemas productivos nacionales⁽⁸⁾. Resulta de esa anexión colonial del territorio y su población la unificación del mercado económico y su apertura a los mecanismos de formación de precios en la economía. Se introducen los criterios dominantes del valor económico: fijación neutral de los precios y conductas instrumentales mercantiles asumidas como universales. Contrario a lo que sostienen muchos de los modelos utilizados por economistas, la unificación del mercado económico dista de ser un arreglo o ajuste entre individuos y mercado. En realidad, la intervención del Estado crea y asegura mercados para los capitalistas nacionales. Colocados en esa situación, los bienes económicos mapuches, por ejemplo, su producción agraria y ganadera es inmediatamente devaluada por la unificación del mercado económico. Además de la usurpación, expoliación y destrucción de sus medios de producción, la fuerza de trabajo mapuche incorporada al mercado del trabajo se posiciona estructuralmente devaluada, condenada a circular como mercancía barata (Bengoá, 1985). Toda la producción agrícola y ganadera mapuche reducida a economía de subsistencia.

La idea de unificación del mercado lingüístico es útil para examinar la situación de las lenguas indígenas en contextos poscoloniales latinoamericanos.

(7) Ver “la gran transformación” de Karl Polanyi (2018).

(8) Cronológicamente primero se impuso un tipo de capitalismo agrario, con elementos de economía hacendal. Desde los últimos decenios del siglo XX se produce progresiva capitalización y modernización vía inversión nacional y extranjera en la figura de la industria forestal.

Los productos culturales de los grupos sometidos, como el mapuche, corren la misma suerte. El sometimiento político y económico implica al mismo tiempo la unificación del mercado de bienes simbólicos. Así, la producción y circulación de bienes culturales mapuche (religión, arte, valores, creencias, lengua), antes dirigida a su propio mercado, son forzados a una apertura al mercado cultural chileno y llevados a su rápida devaluación. Ese mercado impone y generaliza sistemas de valoración cultural ajenos a la cultura mapuche, por la acción de campos como el educacional, político y los medios de comunicación. En otras palabras, a los grupos indígenas se les arrebató la capacidad de valorar sus bienes simbólicos. En contrapartida, ese mecanismo valoriza los productos culturales de los grupos dominantes que a su vez se encuentran concentrados por ellos. Es en la práctica, la condena progresiva a la obsolescencia del habitus mapuche, sus prácticas económicas y culturales junto con sus productos económicos y culturales (lógicas de trabajo y acumulación, estrategias de intercambio matrimonial, organización religiosa, arte, etc.).

El sometimiento político, económico y cultural del territorio mapuche implica, en esta lógica, la unificación del mercado lingüístico, y la imposición de unas relaciones de fuerza lingüística en su interior. La anexión del territorio mapuche significó la anexión lingüística de la población. Cada interacción lingüística expresa, desde este punto de vista, una relación de fuerzas lingüísticas. El resultado es el desplazamiento funcional del Mapudungun en tanto no participa de los mercados lingüísticos regulados por el Estado; la escuela, las instituciones estatales, medios de comunicación, por nombrar algunos. En eso descansan las condiciones de dominación lingüística del español sobre el Mapudungun. La legitimación de esa situación vía ideologías que naturalizan (ámbito de las ideologías lingüísticas), la relación español-nación chilena.

La acción ideológica de la escuela es fundamental en tanto impone el reconocimiento universal del español. Ahí se cautela el aprendizaje y uso de la lengua correcta mediante el sometimiento universal al examen y sanción lingüística. Más importante, el sistema escolar chileno logró legitimar la distribución desigual del conocimiento del español estándar y al mismo tiempo legitimar la distribución mucho más homogénea del reconocimiento de la legitimidad de esa lengua. Eso sucede porque la escuela naturaliza una variante del español, su pronunciación, léxico, construcciones gramaticales, como la norma lingüística estándar. En efecto, su acumulación constituye capital lingüístico. ¿Cómo afecta la posesión de ese capital lingüístico en la interacción lingüística, especialmente donde hay diferenciales significativos de capital lingüístico? El hablante poseedor de capital lingüístico (dominio de la norma), es normalmente representante de los grupos dominantes, moviliza el reconocimiento de su modo de comunicar y con ello refuerza el mensaje de su comunicación. Es decir, que la violencia lingüística tiene eficacia simbólica.

Siguiendo a Bourdieu (2002), la violencia simbólica es aquella que se ejerce sobre una persona predispuesta (en su habitus) a sufrirla. Implica una forma de complicidad que no es coerción física ni sumisión pasiva. La violencia lingüística en particular es aquella que se origina en el proceso de simbolización de las relaciones de fuerza lingüística donde se inserta la comunicación. Se produce en tanto el habitus lingüístico dominado, devaluado, se predispone a aceptar y legitimar esa posición en cada interacción lingüística en particular en aquellas donde concurren portadores de la norma o capital lingüístico. Así, aunque se valore sinceramente el Mapudungun y opere efectivamente en micro mercados lingüísticos de la comunidad mapuche, la práctica lingüística más frecuente del hablante del Mapudungun o del bilingüe es la autocensura de sus expresiones⁽⁹⁾. El habitus lingüístico mapuche produce esquemas de cálculo espontáneo, categorías de percepción y apreciación de la lengua que origina prácticas lingüísticas que son anticipaciones respecto de las interacciones lingüísticas donde debe concurrir. El mapuche no puede pensar su propia lengua sin aplicar los instrumentos que el español pone en circulación para legitimarse.

“Tratándose una producción simbólica, la conexión que el mercado ejerce mediante la anticipación de las posibilidades de beneficio remiten naturalmente la forma de una censura anticipada, de la autocensura, que no sólo determina la manera de hablar, la elección del lenguaje, como es el caso del cambio de código en situaciones bilingües. En cada interacción se revela quién es el poseedor de la norma lingüística. Las situaciones de bilingüismo permiten observar en forma casi experimental las variaciones de la lengua empleada en función de la relación entre los interlocutores y de su instrumento de expresión, en la estructura de la distribución del capital propiamente lingüístico y otros tipos de capital”. (Bourdieu, 2001, p.51)

A partir de esta perspectiva se puede plantear: ¿Qué expresa la pérdida de vitalidad del Mapudungun en las comunidades mapuche? ¿Qué expresa su desplazamiento funcional, su restricción a un puñado de micro-mercado (familiar, coloquial, ritual productivo)? Desde la perspectiva de la violencia lingüística, expresan la desintegración cultural y social a la que ha sido arrojada la sociedad mapuche a partir de la mal llamada pacificación de la Araucanía. En menos de cien años se pasó de una situación mayoritariamente monolingüe vernácula a la virtual extinción de esa lengua. El resultado, un bilingüismo históricamente desincentivado por la escuela, instituciones y medios de comunicación que tiene por efecto la interrupción de la enculturación del Mapudungun.

La baja vitalidad del Mapudungun (Lagos 2005; Gundermann et al, 2008), expresa esa situación en la medida que han sido los propios colectivos mapuche,

(9) El silencio es una práctica lingüística que difícilmente puede ser captada por los instrumentos que aplica la sociolingüística (encuesta y análisis de datos) y que sin embargo tiene una relevancia fundamental para esa comunidad de hablantes.

agentes determinantes de su desplazamiento funcional en favor del español. Las sucesivas generaciones fueron desincentivadas del aprendizaje y uso del Mapudungun, en favor del aprendizaje del español. El habitus lingüístico mapuche se funda en la estigmatización del Mapudungun resultando un bilingüismo en retroceso (Zúñiga, 2007); y un español mapuchizado muy alejado del estándar y desvalorizado. Así, sin poder hacer otra cosa que subvalorar su lengua vernácula y sus competencias en español. El habitus lingüístico mapuche comporta anticipaciones y sanciones sobre dónde, cómo, cuándo y con quién hablar. Es esquema de percepción y apropiación de la propia competencia lingüística lleva a la autocensura y la desvalorización de formas expresivas. El cálculo inconsciente de un óptimo entre formas expresivas y comunicativas desvalorizadas lleva a que con el tiempo, la propia función comunicativa se vea afectada. El silencio.

5. Ideologías lingüísticas contra-hegemónicas

El siguiente apartado tiene por objeto introducir una propuesta teórica. Reflexionar sobre un objeto que ha sido escasamente estudiado por la teoría de las ideologías lingüísticas y en general por el análisis de los procesos de dominación a través del lenguaje. Nos referimos a la puesta en marcha de operaciones ideológico-lingüísticas, por parte un grupo cuya lengua se encuentra dominada. Procesos de descolonización política y cultural que se especifican en la defensa de las lenguas vernáculas y las prácticas lingüísticas. Es cierto que la teoría de las ideologías lingüísticas, por su matriz en las teorías del conocimiento, no cae en el automatismo de la teoría marxista de la ideología -ideología de los de arriba para dominar a los de abajo- Sin embargo, no se ha explorado, salvo contadas excepciones, las ideas, creencias y representaciones generadas por los grupos subalternos para defender y promover su lengua. La sociolingüística laboviana usó la noción de prestigio encubierto (*covert prestige*) para explicar por qué algunas formas no estándar persisten en el tiempo a pesar de los esfuerzos por estigmatizarlas y erradicarlas (Schiffman, 1997). Ese prestigio encubierto sería robusto al punto que para ciertos grupos el cambio a una variedad estándar es una traición a la identidad grupal. Edward (2009) habla de una función de solidaridad del lenguaje. Kroskity (2010) se limita a señalar que el fenómeno del activismo lingüístico -*language renewal*- corresponde a una confrontación que se da en el orden ideológico en tanto ese es el marco que envuelve toda interacción entre el Estado y por ejemplo los grupos indígenas.

Como se ha señalado en este trabajo, todos los grupos sociales fundamentan sus actitudes respecto de los otros grupos sociales. Esa construcción, anidada en la conciencia de los sujetos, es una construcción ideológica. La fuerza de las ideologías depende del control sobre los medios de producción ideológica; medios de comunicación, escuela, religión, entre otros. Una ideología contra-hegemónica se define entonces como aquella que debe contrarrestar la función propagandística que los dominantes utilizan para difundir sus ideologías. Debe, por lo tanto, asegurar que

las creencias, representaciones y opiniones que circulan en ese grupo correspondan objetivamente a su posición social e interés colectivo. Para ello, hay que exponer que la ideología dominante sirve al interés de los grupos dominantes.

La noción de contra-hegemonía proviene de la reflexión neo gramsciana de autores como Laclau, Tony Neri y Michael Hart (Eagleton, 1997). La contra-hegemonía es el movimiento que busca desanclar las construcciones ideológicas que legitiman una situación hegemónica. Busca dar cuenta de las condiciones de posibilidad para la construcción de una conciencia política autónoma de los sectores y saberes subalternos. Desnaturalizar los conceptos, creencias y representaciones que ha erigido la ideología dominante para así multiplicar los escenarios de disputa. Es un movimiento de articulación orgánica entre las prácticas culturales y los intereses específicos al interior de las capas subalternas, dispersas y contradictorias, en un cuerpo ideológico consistente con capacidad real de disputarle la conciencia de los sujetos a la ideología dominante.

Respecto de la situación mapuche, el análisis debe apuntar a la idea de construcción de ideologías étnicas. Se ha propuesto que en aquellos sistemas interétnicos estructurados a partir de una situación colonial -contextos de ficción étnica- la gramática general de identidades (mecanismo de construcción de identidad por contraste a una otredad) yuxtapone los marcadores culturales de la diferencia étnica junto con marcadores de la posición social en la que los grupos han quedado como consecuencia de su incorporación a la estructura social capitalista del grupo colonialista. Es decir, la superposición de las identidades de etnia y de clase⁽¹⁰⁾.

Así, la sintaxis binomial de identidades nosotros/ustedes superpone marcadores culturales -nosotros esta lengua/ustedes esa- jerarquizados en función de la estructura de relaciones de fuerza étnica -nosotros indios/ustedes occidentales- de posición de clase nosotros campesinos-trabajadores/ustedes empresarios- políticos. Dice Cardoso de Oliveira(2007) que las representaciones a partir de las cuales se construye la identidad étnica integran valoraciones sobre la diferencia étnica; de hecho opera un etnocentrismo natural en tanto definimos al otro a partir de nuestras características puestas en una situación de interacción. En contextos de ficción étnica, donde la identidad deviene ideología, esas pautas de valoración se traducen en representaciones interesadas fundamentadas en la defensa de la posición de clase en la estructura social. Para el autor, los grupos oprimidos, como los indígenas amerindios, siempre arriesgan la posibilidad de desarrollar una ideología étnica alienada en tanto su control sobre la cultura de

(10) Hay que recordar que las identidades son múltiples y siempre refieren a una situación de contacto que impone la necesidad de identificarse, identificar al otro y ser identificado por el otro. Ver capítulo Posestructuralismo en "sistematización concepto de ideología en ciencias sociales". Barth concepto de identidad étnica. (Álvarez, 2014)

contacto es reducida, por lo cual tienden a incorporar las representaciones de la sintaxis binomial producidas por la otredad dominante: el grupo colonizador.

Pues bien, el caso inverso, la construcción de una ideología étnica contra-hegemónica supone una relajación en el control sobre la cultura de contacto por parte del grupo dominante. Esto pasa por la diferenciación funcional que experimentan dichas instituciones como consecuencia del desarrollo del capitalismo. Es decir que las instituciones educativas y académicas, los medios de comunicación, así como los movimientos políticos urbanos cuestionan el modo de relacionamiento con el indígena y ponen a circular nuevos conceptos y representaciones de esa relación.

Al respecto es importante revisar los efectos que ha tenido la instauración del programa de educación intercultural bilingüe en algunas escuelas de Chile, así como la extensión del enfoque intercultural en la relación Estado-comunidades indígenas (Richards, 2019). En el ámbito específico de las ideologías lingüísticas da cuenta de tensiones que De los Heros denominó pluralismo igualitario e igualdad de oportunidades.

“La ideología del pluralismo igualitario, y la ideología de la igualdad de la oportunidad. Las dos ideologías son muy similares, pero enfatizan elementos diversos. Mientras que la del pluralismo igualitario enfatiza la igualdad de las lenguas, y el estándar como un recurso de escala social, la de la igualdad de oportunidades destaca el rol de la escuela y la adquisición del estándar para poder hacer que la sociedad sea más justa dando a sus miembros igualdad de oportunidades para triunfar en la vida” (De los Heros, 2008, p.100).

Esta tensión dentro de las ideologías dominantes entronca con los propios procesos de construcción de ideologías étnicas en las comunidades mapuche. Un desarrollo relevante en esa línea es el “control territorial” desarrollada en algunas comunidades mapuche vinculadas a la acción política de la Coordinadora Arauco Malleco (Pairicán, XXX; Álvarez, XXX) caracterizada por la defensa del territorio y las acciones de ocupación de territorio en manos de forestales y terratenientes. Se trata de una construcción etnoideológica que se nutre de ese excedente de significado que caracteriza a la mayoría de las culturas indígenas. Las creencias religiosas, ritos, lengua, arte, historia, prácticas económicas, entre otros. Ese material simbólico flotante es rescatado y subjetivamente escogido como significativo de la identidad étnica. Para la ideología mapuche el pasado guerrero (*weichafe*) constituye un elemento central. Cómo veremos más adelante el rescate del significado del Mapudungun como “lengua de la tierra” es utilizado en un sentido similar.

Una ideología lingüística contra-hegemónica aparece en el contexto de la movilización política de un grupo social que porta una lengua dominada. Es decir,

como uno, de entre varios repertorios de disputa con los grupos dirigentes. Sin que se cumpla esa condición parece poco probable que ésta pueda manifestarse. Así, una operación ideológico-lingüística es una especificación en el plano de la lengua de una construcción ideológica contra-hegemónica general. En esa disputa se enfrenta a las ideologías lingüísticas dominantes que a su vez son parte de construcciones ideológicas mayores.

¿En qué consiste una operación ideológico-lingüística contra-hegemónica? Refiere a la articulación de un conjunto de creencias, representaciones y conocimientos acerca de la propia lengua para contrarrestar la ideología lingüística dominante que legitima la lengua estándar y el abandono de la lengua o variante dominada. Opera como un repertorio de consignas para la defensa de la lengua. Dijimos más arriba que las comunidades mapuches han experimentado procesos de construcción de una ideología étnica contra hegemónica. Y que el material de esa construcción es el conocimiento tradicional resignificado a partir de conocimientos importados desde los centros urbanos. La defensa del Mapudungun mediante una operación ideológica se nutre primeramente del modelo romántico de lenguas que circula en la mayoría de las sociedades occidentales. Es decir, un reclamo a favor de la lengua en tanto comporta un medio de expresión fundamental para la identidad de un grupo. La imposición de la lengua estándar es entendida como vía de exclusión social de esa identidad.

Sabemos que esta idea romántica de la lengua tiene un origen académico, vinculado al trabajo del cuerpo académico de lingüistas y gramáticos. Es una idea esencialista y folklorizante que se ajusta muy bien a la demanda por la defensa de la lengua. El romanticismo lingüístico permite la re-significación de las creencias y representaciones vernáculas acerca de la lengua mapuche que es muy rica y diversa. Al respecto, los rasgos etnocéntricos y cosmológicamente fundados (Course, 2012) de la concepción tradicional del Mapudungun como “lengua de la tierra” o “lengua del territorio” movilizan significados útiles para la elaboración de la lengua mapuche como una etnolengua. La puesta en escena del Mapudungun como marcador central de su identidad es también una operación ideológica de descolonización lingüística, así como una expresión de las epistemologías multicultural, intercultural y plurilingüística que se han ido instalando en Chile.

Ahora bien, ¿Cuál es la capacidad de una ideología lingüística de resistencia para contrarrestar las ideologías lingüísticas dominantes? La historia reciente conoce procesos exitosos de revitalización lingüística como el País Vasco y Cataluña. No obstante desvincular dichos procesos al éxito de la política nacionalista que han impulsado sus comunidades sería una ingenuidad. En esos casos el desplazamiento funcional de su lengua se ha revertido reposicionándola en el espacio público y educativo. Respecto de los pueblos indígenas en América Latina, y del mapuche en particular, los avances son mucho menores. Si bien parece

haberse constituido una tendencia ideológico-lingüística de resistencia al interior de muchas comunidades, donde los lingüistas mapuches han jugado un rol central, no parece revertirse significativamente la pérdida de vitalidad del Mapudungun. La causa de aquello probablemente esté en la persistencia de la estructura de dominio político y económico sobre las comunidades mapuche. En esas circunstancias, el habitus lingüístico mapuche sigue desenvolviéndose en un mercado lingüístico que concede escaso valor al Mapudungun. La estructura de relaciones de fuerza lingüística sigue actuando de modo que las prácticas lingüísticas desarrolladas al interior de las comunidades se adapten a la utilización generalizada del español. La violencia lingüística contra el mapudungun se sigue ejerciendo toda vez que introduce en el habitus lingüístico del mapuche la predisposición a dejar de hablarlo, relegarlo a contextos específicos, micro mercado lingüístico.

Más aún, la puesta en marcha de una ideología lingüística para la resistencia del Mapudungun parece replicar los mecanismos de violencia lingüística que aseguran su dominación. Para muchos intelectuales y lingüistas del mundo mapuche la preocupación fundamental es atraer capital lingüístico a su lengua. Reproducir toda la lógica del mercado lingüístico del que quiere escapar. Y para lograrlo se busca desmantelarla de los contextos donde aún subsiste. Existe una disputa que lleva décadas sin resolución entorno a la elaboración de grafemarios, estandarización del Mapudungun y terminar con su condición ágrafa. Aquello demuestra la incapacidad de pensar la propia lengua sin referir a la situación del español como modelo. Esa disputa reproduce la idea de que el Mapudungun es aún una lengua atrasada, incompleta; un instrumento de comunicación imperfecto. Un análisis relevante al respecto es el rol de las ideologías lingüísticas mapuche desarrollado en las comunidades Pewenche, sobre el efecto de segregador que tendrían para los jóvenes mapuche que no son hablantes de la lengua (Dinamarca & Henríquez, 2019).

Finalmente hay que decir que las ideologías lingüísticas de resistencia comportan otro riesgo. La ideología lingüística de resistencia concede estatus y valoración a quienes son hablantes; por lo tanto se legitima su adscripción a posiciones dirigenciales. Por ejemplo, entre los Tapaties la revalorización de la lengua ha conducido a un enfrentamiento entre los miembros adultos y jóvenes de la etnia (Hirsch, González, & Ciccone, 2006). La defensa e incentivo de la lengua ha conducido a que se establezcan estatutos donde quienes no la hablan quedan excluidos de la participación y de la toma de decisiones políticas. Así, una operación ideológico-lingüística puede deslizarse por toda la estructura social y política de una comunidad indígena y replantear los vínculos de relación en su interior: etario, género, status, religioso, etc.

6. Discusión: revelar el arbitrario

La lingüística no debe ignorar que la dominación lingüística, la construcción de lenguas dominadas/estigmatizadas/minoritarias es parte de un

contexto general de dominación. No puede, por ejemplo, analizar el bilingüismo impuesto por una situación colonial sin introducir una perspectiva de cómo ese proceso, político, económico y cultural afecta la subjetividad y las prácticas culturales del grupo colonizado.

La dominación lingüística es una realidad terrible. Ocurre cuando los dominantes imponen al dominado la disolución de sus expresiones lingüísticas. La difuminación de su palabra, de sus formas de comunicar y nombrar al mundo. Cuando se lo condena al silencio. Es decir, cuando el control social es tan profundo que busca formatear la identidad del dominado.

La escuela funcionó para el mapuche como un aparato ideológico del Estado hasta finales del siglo XX. Los espacios de movilidad social y su incorporación a la carrera docente han modificado en algo esa situación. Recientemente, con los programas de educación intercultural bilingüe, la política de transformar al mapuche en chileno parece haberse relajado. Sin embargo, gran parte de la vida mapuche contemporánea se explica por la prolongación de las relaciones coloniales para con este pueblo. Aquello justifica y hace necesario el estudio de las ideologías lingüísticas incluida la que hay detrás de la educación intercultural bilingüe. Esta última, definida desde el Estado, contiene una ideología de la gestión participativa de la realidad multicultural y plurilingüística chilena. No constituye por sí misma, una forma de ideología lingüística contra-hegemónica. Por el contrario, producida desde arriba, en el ministerio de educación, debe ser leída como una ideología lingüística dominante.

De ahí la importancia de rastrear las codificaciones/operaciones ideológicas desplegadas para contrarrestar las ideologías lingüísticas dominantes. Observar la reintroducción en el ámbito de la lengua, de la ideología étnica mapuche que se construye, con distintos matices, por todo su territorio. ¿Qué tan efectivo resulta ese despliegue ideológico para contrarrestar la violencia lingüística del español sobre el Mapudungun? Probablemente muy poco. La ideología lingüística de resistencia probablemente genera grietas en el imaginario que el mapuche tiene sobre su propia lengua. Pero la violencia lingüística que ejerce el español hegemónico sobre todas las interacciones lingüísticas responde a la situación estructural en que se encuentran sus hablantes. Los procesos de simbolización de la vida social, naturales a la vida humana, no pueden dejar de referir a esa matriz. El punto es que la ideología no asegura que el habitus lingüístico mapuche deje de conducirlo al silencio.

Solo la movilización política por la defensa de la lengua, escoltada por una movilización general para conseguir la autonomía política y recuperar la tierra. Es decir, en la transformación de las relaciones sociales, políticas y económicas entre chilenos y mapuches cambian las relaciones de fuerza simbólica y el poder simbólico que los primeros ejercen sobre los segundos. Ese proceso, significado

en construcciones ideológicas que le den fuerza y capacidad de difusión puede hacer frente a cien años de colonización. Y aun logrado eso, muy probablemente se mantengan y deslicen modos de sometimiento social y cultural.

Hoy se requiere alianzas amplias y generosas no solo con las clases populares, sino con sectores medios y empresariales (aquellos que se benefician del etnoturismo por ejemplo). Muy especialmente con el cuerpo de académicos críticos, sociólogos antropólogos y lingüistas. Estos últimos son los llamados a incorporar los efectos de dominación en sus análisis y desde ahí, proponer estrategias de resistencia lingüística que sean históricamente viables.

Bibliografía

ABARZÚA, L. (2016). Modelos culturales e ideologías lingüísticas tras las actividades de revitalización de la lengua aymara en Chile. Tesis para optar a Magister en Lingüística Española, Universidad de Chile.

BENGOA, José. 1985. Historia del pueblo mapuche (Siglo XIX y XX). Santiago: Sur.

BOURDIEU, P. (2001). ¿Qué significa hablar? Madrid: Ediciones Akal.

BOURDIEU, P. (2002). El mercado lingüístico. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 143-158). México D.F.: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (8 de octubre de 1982). Ce que veut dire parler. (D. Eribon, Entrevistador)

CISTERNAS, C. 2017. Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo. En *Lenguas y literaturas indoamericanas* 19 (1): 101-117

COURSE, M. (2012). The birth of the word. Language, force, and Mapuche ritual authority. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 1–26.

DE LOS HEROS, S. (2008). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 93-126.

DINAMARCA J, & HENRÍQUEZ, M (2019). Una aproximación a las ideologías lingüísticas de hablantes Pewenches de la región del Bío Bío. *Alpha (Osorno)*, (49), 334-351.

EAGLETON, T. (1997). *Ideología una introducción*. Barcelona: Paidós.

EDWARDS, J. (2009). Language Attitudes. En J. L. Mey, *Concise Encyclopedia Of Pragmatics Second Edition* (págs. 416-421). Oxford: Elsevier.

EDWARDS, J. (2009). Language Attitudes. En J. L. Mey, *Concise Encyclopedia Of Pragmatics Second Edition* (págs. 416-421). Oxford: Elsevier.

- ERRINGTON, J. (2008). *Linguistics in a colonial world : a story of language, meaning, and power*. Oxford, UK: Blackwell.
- FOLIS, W. (1997). *Anthropological Linguistics: An Introduction*. Beijing: Blackwell Publishers Ltd.
- GUNDERMANN, Hans, Jacqueline Canihuan, Alejandro Clavería y César Faúndez. 2008. Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la VIII, IX y X Región. Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- HAUCK, J. (2014). La construcción del lenguaje en Paraguay: fonologías, ortografías e ideologías en un país multilingüe. En, *Boletín de Filología* 49 (2):113-137.
- HILL, J. (1985). "The Grammar of Consciousness and the Consciousness of Grammar". En, *American Ethnologist*, 12:725-37.
- HIRSCH, S., González, H., & CICCONE, F. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. *INDIANA* , 103-122.
- IRVINE, J. & Gal, S. (2000). "Language ideology and linguistic differentiation". En P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language*, 35-84, Santa Fe, NM: School of American Research Press
- IRVINE, J. & Gal, S. (2000). *Language ideology and linguistic differentiation*. En P. Kroskrity(Ed.), *Regimes of language*, (págs. 35-84). Santa Fe, NM: School of American Research Press
- JAFFE, A. (2003). "Misrecognition Unmasked? "Polynomic" Language, expert statuses and orthographic practices in Corsican Schools". En, *Pragmatics* 13: 515-37.
- KLINBERG, O. (1986). *Psicología Social*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- KROSKRITY, P. (2017). Indigenous Tewa language regimes across time: Persistence and transformation. En, *International Journal of the Sociology of Language* (246): 7 - 30
- KROSKRITY, P. V. (2010). *Language ideologies – Evolving perspectives*. En J. Verschueren, & J.-O. (Östman, *Society and Language Use* (págs. 192-2011). Philadelphia: John Benjamins North America.
- LAGOS, C. (2015). "El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?". *Pensamiento Educativo Latinoamericano (PEL)* 52 (1): 84 – 94.
- LAGOS, C. (2017). *Antropología lingüística y contacto lingüístico: ideologías lingüísticas en conflicto en contextos escolares de Pitritil y callaqui, Alto Bío Bío*. *Revista Lenguas y Literaturas Indoamericanas* 19: 117-131
- LAGOS, C. & M. ESPINOZA (2013). "La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia". En, *Lenguas Modernas*, 42: 47 – 66.

LAGOS, Cristián, Marco Espinoza y Darío Rojas. 2013. Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning (CILP)* Vol 14, N° 3: 1-16.

MAKIHARA, M. & B. Schieffelin. (eds.) (2007). *Consequences of Contact: Language Ideologies and Sociocultural Transformations in Pacific Societies*. Oxford: Oxford University Press.

OLATE, A., C. Cisternas, F. Wittig & J. Flores. (2017). "Los misioneros capuchinos bávaros y sus ideologías lingüísticas sobre la lengua mapuche". En, *Nueva Revista del Pacífico* 67: 130 - 156

PÉREZ DE ARCE, F. (2016). "Ideologías lingüísticas y representaciones sociales en torno a la enseñanza del inglés y del mapudungun. Tesis Magister en Lingüística Española, Universidad de Chile.

POLANYI, K. (2018). *La Gran Transformación. Los Orígenes Políticos y Económicos de Nuestro Tiempo*. Fondo de Cultura Económica.

QUIROGA, J. (2018). "Socialización lingüística del Mapudungún en hablantes y nuevos hablantes". Tesis para optar al grado de Magister en Lingüística, Universidad de Chile: Santiago de Chile

RICHARDS, P (2010). Of Indians and Terrorists: How the State and Local Elites Construct the Mapuche in Neoliberal Multicultural Chile. *Journal of Latin American Studies*, 42, pp 59-90 doi:10.1017/S0022216X10000052

SALAS, A. (2006). *El mapuche o araucano*. Santiago: Santiago: Centro de Estudios Públicos.

SCHIFFMAN, H. (13 de Noviembre de 1997). Handout for LING 540, Language Policy: University of pennsylvania. Obtenido de sitio web de University of pennsylvania: <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/attitudes/attitude.html>

SIEGEL, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 157-174.

ZÚÑIGA, Fernando. 2007. Mapudunguwelaymi am? ¿Acaso ya no hablas Mapudungun? Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos* 105: 9-24.

LA OMISIÓN LEGISLATIVA Y JUDICIAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN VENEZUELA Y ECUADOR

THE LEGISLATIVE AND JUDICIAL OMISSION OF LINGUISTIC RIGHTS OF INDIGENOUS PEOPLES IN VENEZUELA AND ECUADOR

OMISION LEGISLATIVA Y JUDICIAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS NISQATA KAY ÑAWPAQ AYLLUKUNAMANTA VENEZUELA ECUADOR SUYUKUNAMANTA⁽¹⁾

Pablo Ricardo Mendoza Escalante⁽²⁾

Andrea Carolina Subía Cabrera²

Elizabeth Ximena Maldonado Erazo³

Universidad de Otavalo, Ecuador.

Resumen: Este trabajo analiza el marco jurídico de los derechos culturales al uso de lenguas ancestrales en Ecuador y Venezuela. Mediante la investigación bibliográfica expone las normas vigentes sobre derechos lingüísticos indígenas frente a su posible vulneración. Comprueba que, en distintos ámbitos de la justicia, no se comprende la estructura y cosmovisión de las lenguas originarias. Propone la formulación de nuevas políticas públicas en los sistemas de justicia, bajo la óptica intercultural como eje central. Presenta la propuesta intercultural del Observatorio Jurídico de la Universidad de Otavalo.

Palabras Clave: Derechos lingüísticos, pueblos indígenas, omisión legislativa-judicial, vulneración de derechos, interculturalidad, Otavalo

Abstract: This work analyzes the legal framework of cultural rights to the use of ancestral languages in Ecuador and Venezuela. Through bibliographic research,

(1) Traducción: Alejandra C. Ninahuaman Quispe, Kilmer Ttito Quispe (Lengua Quechua / Cusco Collao)

(2) Msc. Desarrollo Agrario de la Universidad de Los Andes-Venezuela y Docente de la Universidad de Otavalo-Ecuador. Email: pmendoza@uotavalo.edu.ec.

(2) Msc. Relaciones Internacionales y Diplomacia. Doctorante de Derecho. Docente investigador de La Universidad de Otavalo. Email: asubia@uotavalo.edu.ec.

(3) Msc. Derecho Constitucional. Docente investigador de La Universidad de Otavalo. Email: xmaldonado@uotavalo.edu.ec.

it exposes the current norms on indigenous linguistic rights in the face of their possible violation. It verifies that, in different areas of justice, the structure and worldview of the original languages is not understood. It proposes the formulation of new public policies in justice systems, from an intercultural perspective as the central axis. Presents the intercultural proposal of the Legal Observatory of the University of Otavalo.

Keywords: Linguistic rights, indigenous peoples, legislative-judicial omission, interculturality, Otavalo.

Ñujñu: Kay qelqay qawarin marco jurídico de los derechos culturales nisqata kay ñawpaq rimakuykunata Ecuador Venezuela suyupi. Investigación bibliográfica chawpinmanta reqsichin kay normakunata kunankama kderechos nisqata ñawpaq ayllukuna rimayninkunata,

Reqsichin imaynata mana yachakunchu kay ñawpaq rimakuykuna qawarin, yuyarin teqsimuyunchista. Rimarin musuq políticas publicas nisqata chay sistema judicialpi, allin kawsari kanamapaq llapan ayllukunawan. Qawarichin hoq ruasqankuta chay rimariykunata allin kawsari kanamapaq Observatorio Jurídico nisqamanta chay Hatun Yachay wasi Otavalomanta.

Kichana rimaykuna: Derechos lingüísticos, ñawpa ayllukuna, omisión legislativa judicial nisqa, mana rispitchanki derechunkunata, allin kawsay llapan ayllukunawan, Otavalo.

1. Introducción

La actualidad constitucional de Venezuela (1999) y de Ecuador (2008) sustenta el reconocimiento del carácter pluricultural en ambos Estados. Estas Constituciones establecen una nueva ruta epistemológica latinoamericana de respeto a la diversidad cultural y lingüística de sus pueblos originarios. En este contexto latinoamericano, como Estados constitucionales de derecho se consideran respetuosos del principio de igualdad formal y material, con garantía de que ninguna persona sea objeto de discriminación en razón de su origen, lengua, nacionalidad, ni de ninguna otra clase; con atención especial en la inclusión social de grupos y pueblos, es así que, como derecho colectivo, asegura a pueblos y nacionalidades conservar y valorar sus usos y costumbres, como el uso y difusión de sus idiomas ancestrales.

Este trabajo tiene como objetivo analizar el desarrollo de la categoría de derechos lingüísticos y describir el marco legal venezolano y ecuatoriano, para su exigibilidad. Esta investigación parte de la siguiente interrogante: ¿La omisión de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en los ordenamientos jurídicos en Venezuela y Ecuador puede ser considerada una vulneración a sus derechos? En la presente investigación, el tipo de investigación utilizada fue la documental, la que se basó en legislación y doctrina para investigar el desarrollo de la categoría de derechos lingüísticos y describir el marco legal venezolano y ecuatoriano para su exigibilidad. Se empleó el método analítico y el método comparativo que detalla Nuria González citando a Capelleti, (2010, p. 21) aplicado al sistema jurídico ecuatoriano y al sistema jurídico venezolano. La técnica de investigación utilizada fue la recopilación bibliográfica.

Uno de los problemas que se visibiliza en el análisis del uso y difusión de signos, lenguas ancestrales y sus ramificaciones, se vincula a la ausencia de programas, políticas, normativas y principios del derecho que velen por la difusión, uso y protección de los dialectos propios de cada pueblo y nacionalidad, especialmente de poblaciones de etnia indígena. Este conocimiento ancestral necesita la revalorización en el proyecto de la diversidad que los Estados latinoamericanos integran. El uso oficial y su valoración en el ámbito público dentro de la nueva epistemología del sur se vincula a la interrelación mediante el diálogo y conocimiento diverso de los unos y los otros, en todos los ámbitos de la vida, es decir, el enfoque de interculturalidad, lo que permite introducir la necesidad de la práctica de costumbres ancestrales. Una de estas es el habla de las lenguas, los signos lingüísticos y sus ramificaciones.

En cuanto al reconocimiento expreso de los idiomas ancestrales, exceptuando el Kichwa y el Shuar, que están expresamente reconocidos en la Constitución ecuatoriana de 2008, la informalidad ha sido la condición en la que se han mantenido hasta la fecha el resto de las lenguas ancestrales en Venezuela y Ecuador.

En relación al aprendizaje inicial de las personas, éste se logra a través del lenguaje por medio de la palabra que se transmite y desarrolla en el hogar, a medida que las personas se comunican se van creando nuevas formas de relación con la familia y la comunidad. Sociológicamente, las tradiciones lingüísticas se transmiten por generaciones mediante el idioma, la pérdida del idioma es la pérdida de la cultura de una nación.

Cuando se aborda el tema de la diversidad lingüística de la humanidad es importante considerar que siempre existieron lenguas dominantes que marcaron las relaciones de poder en las esferas económicas, políticas y sobre todo jurídicas de esas sociedades, siendo esto aplicable a los pueblos indígenas como grupos tradicionalmente excluidos en la historia.

En este sentido, como lo expresa Yuri Oliveros Marín (2017. p.8): *“en esa interacción de sociedades, las lenguas desfavorecidas han sido marginadas, silenciadas o han ido desapareciendo”*. Lo que aclara en parte las razones que han influido para que hayan desaparecido múltiples lenguas ancestrales en Latinoamérica, específicamente en Venezuela y Ecuador, destacándose la opresión y la exclusión social.

En este contexto introductorio, vale la pena considerar lo afirmado por Javier García León y David García León (2012. p. 2) *“La coexistencia de lenguas en un mismo territorio es en ocasiones conflictiva. Muchas veces el Estado se ve obligado a regular dicha relación implantando políticas lingüísticas”*. Es así como se plantea la necesaria intervención estatal en la búsqueda de la armonía cuando en su territorio se evidencia la plurinacionalidad, tal es el caso de los Estados venezolano y ecuatoriano, donde es evidente la coexistencia de múltiples lenguas indígenas.

Desde el ámbito internacional el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989), sustentado en el principio de autodeterminación, establece lo siguiente: *“Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad”* (Art.2).

El propósito de este dispositivo se centra en los derechos en general de los pueblos indígenas y la obligación del principio de responsabilidad de los gobiernos de generar acciones de protección de estos. En este convenio también se establece que: *“Al aplicar la legislación nacional a los pueblos interesados deberán tomarse debidamente en consideración sus costumbres o su derecho consuetudinario”* (Art.8), lo que supone, dentro del actuar indígena en los ámbitos jurídicos en Venezuela y Ecuador, considerar la interculturalidad al momento que la administración pública o el sistema de justicia aplique el ordenamiento jurídico.

Otra de las normas que se relacionan con esta investigación es que el Convenio 169 de la OIT establece que: *“Deberán tomarse medidas para garantizar que los miembros*

de dichos pueblos puedan comprender y hacerse comprender en procedimientos legales, facilitándoles, si fuere necesario, intérpretes u otros medios eficaces” (Art.12).

De allí se deduce que los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas solo serán efectivos si los Estados establecen medidas y normas internas en sus procesos judiciales que permitan la comunicación comprensiva cuando uno de los intervinientes sea un indígena, como es el caso de un intérprete. También contempla que: *“Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas”,* en este particular insta a los Estados a generar política pública en la materia. *“A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos” (Art.30).* Por supuesto, el acceso al material escolar, jurídico, formativo en sus lenguas permitirá un verdadero acceso a la información nacional dentro de un contexto armónico en su alcance.

Posteriormente, respecto al Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (1994), Juan Manuel Bautista (1995) hace la siguiente mención:

“El convenio marco para la protección de las minorías nacionales (...) representa un notable esfuerzo de juridificación de compromisos políticos destinado a delimitar las dimensiones y enumerar los diferentes pilares del sistema. El éxito ha sido desigual. Se ha avanzado en la concepción de los derechos de las personas pertenecientes a las minorías como parte integrante de los derechos humanos” (p.957).

En el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996, p.1) se establece que:

“...esta Declaración parte de las comunidades lingüísticas y no de los Estados, y se inscribe en el marco de refuerzo de las instituciones internacionales capaces de garantizar un desarrollo sostenible y equitativo para toda la humanidad y tiene como finalidad propiciar un marco de organización política de la diversidad lingüística basado en el respeto, la convivencia y el beneficio recíprocos”

De acuerdo a esta consideración, la Declaración entiende como denominación de lengua propia de un territorio *“al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio” (Art. 1)* y considera también que: *“en los casos en que diferentes comunidades y grupos lingüísticos concurren en un territorio compartido, el ejercicio de los derechos formulados en esta Declaración se tiene que regir por el respeto entre todos y dentro de las máximas garantías democráticas” (Art. 2).* De acuerdo la Declaración se infiere que todos los indígenas tienen el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales.

Tiene suma importancia lo que esta Declaración advierte en cuanto a los derechos lingüísticos, cuando refiere que: *“Toda comunidad lingüística tiene derecho a que las actuaciones judiciales y administrativas, los documentos públicos y privados y los asientos en registros públicos realizados en la lengua propia del territorio sean válidos y eficaces y nadie pueda alegar el desconocimiento”*(Art.15).

Del mismo modo la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) determina que: *“los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye las artes visuales e interpretativas y literaturas, entre otras”*(Art.11), lo cual ratifica cuando establece que: *“Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos”*(Art.13). En este instrumento internacional podemos observar como se consideran a los idiomas y a las tradiciones orales como derechos inherentes a los pueblos indígenas de la madre tierra y visibiliza en lo sustantivo la reivindicación de estas lenguas ancestrales.

La Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2016) refiere que: *“Los Estados reconocen y respetan el carácter pluricultural y multilingüe de los pueblos indígenas, quienes forman parte integral de sus sociedades”*(Art. II).Y en el capítulo clave de la jurisdicción señala: *“En consecuencia, tienen derecho sin discriminación, a igual protección y beneficio de la ley, incluso, al uso de intérpretes lingüísticos y culturales.”*(Art. XXII).

Los pueblos indígenas de Venezuela y Ecuador históricamente han sido objeto de dominaciones lingüísticas, atravesadas por relaciones de poder inherentes a las acciones unificadoras del mal denominado *proceso civilizatorio*, al punto de que se han impuesto en el inconsciente colectivo como algo normal, aun cuando ya son reconocidos sus derechos fundamentales por ambas constituciones nacionales.

Mucho se ha señalado respecto a que la soberanía popular potencia todo su valor en los idiomas y que la expresión lingüística en cuanto función comunicativa es órgano irremplazable de la armonía social y humana. Sin embargo, el eficaz ejercicio de los derechos lingüísticos de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas requiere de mecanismos institucionales y jurídicos que procuren la comunicación en sus propias lenguas con los demás ciudadanos y ciudadanas venezolanas y ecuatorianas, generando conciencia en toda la población sobre la realidad socio lingüística diversa de los dos países.

2. Antecedentes

Bajo un criterio sociolingüístico, Venezuela se ubica en la esfera cultural perteneciente a los Chibchas mientras que Ecuador se ubica en la esfera cultural

de los Incas, y en el proceso de conquista española de América, originado en los siglos XVI y XVII. Las multiversas lenguas venezolanas: wayuu, barí y yukpas, y ecuatorianas: kichwas y shuar, entre otras, resistieron la imposición de la oralidad y la escritura española. No obstante, las lenguas andinas en general se ven amenazadas con desaparecer desde las reformas borbónicas de 1770 y sus políticas de castellanización.

En Venezuela el 96,2% de la población indígena se concentra en 9 de las 23 entidades federales: Amazonas, Anzoátegui, Apure, Bolívar, Delta Amacuro, Monagas, Nueva Esparta, Sucre y Zulia. De allí que Allais (2004, p. 3) distingue como indígena a toda persona que: *“hablara o hubiera oído hablar a su madre o abuela el idioma de su pueblo”*.

Históricamente, la expansión de la lengua quechua trajo consigo la extinción de otras expresiones que existían en Ecuador, lo que denota principalmente el proceso de la doble invasión que fue objeto este país, en un principio con la denominada conquista incaica y posteriormente con la también denominada conquista o descubrimiento de América que trae el castellano, proceso similar al doble patriarcado del que fue objeto la mujer ecuatoriana.

No obstante, según Fernández (2000), hay tres principios básicos que inspiran el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos: *“1) La libertad lingüística, derecho a la identidad lingüística. 2) La igualdad que posibilite la no discriminación a la diferencia y 3) El respeto al pluralismo”*.

Por ello, la protección de los idiomas tiene que ver con la defensa de los derechos humanos, y dentro de ellos la dignidad de las personas, no solo de la indígena sino de la dignidad humana no indígena. En este sentido, resalta Skutnabb-Kangas (1994) el concepto de “genocidio lingüístico”: *“la pérdida o muerte de la lengua no pasa porque sí, no es natural o inevitable. Más bien, es situada social, cultural y políticamente dentro de un amplio nexo de relaciones de poder dentro y entre grupos lingüísticos”*.

Como antecedente, en referencia al denominado Estado multilingüe con énfasis en el respeto a lenguas ancestrales de pueblos y nacionalidades indígenas, se encuentra como referente la Constitución política ecuatoriana de 1998 en la que se define a Ecuador como un Estado *“social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico... El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley... El Estado respetará y estimulará su conservación y uso”* (Congreso Nacional del Ecuador, 1998, Arts. 1-2).

Según Conejo (2008), Ecuador está conformado por población de etnia mestiza, indígena y afrodescendiente. La nacionalidad indígena habita en: a) la

Costa con los pueblos awa, chachi, tsáchila y épera, b) la Sierra con el pueblo kichwa y en la c) Amazonía con el pueblo a'ís (cofanos), sionas, secoyas, záparos, huaos, quichuas (actualmente kichwas) y shuara-ahuaras. Para Conejo (2008, p. 64) la educación ecuatoriana se denomina intercultural y bilingüe, pero en la práctica se ha caracterizado por generar una asimilación indiscriminada hacia las poblaciones indígenas, lo que ha limitado su desarrollo social, cultural y económico.

Esta asimilación indiscriminada, en palabras de Ayala (1994, pp. 203-242) se produce por la formación de grupos de poder cuyo antecedente es la colonización española, uno de estos grupos de poder en el siglo XIX fue la iglesia católica. La relación Estado-Iglesia, con su monopolio ideológico cuya premisa fue que la religión oficial del Estado ecuatoriano fuera la católica, significó que todo ciudadano debía profesarla, además de que existiera un respaldo absoluto del Estado hacia la institución religiosa, de esa forma se le entregó el dominio de las tierras, la recaudación del tributo indígena y su diezmo, bibliotecas, medios de comunicación, imprenta, beneficencia, registro de nacimiento, matrimonios y defunciones. En sus manos estuvo la educación y la tarea de alfabetizar junto a la evangelización de los pueblos y nacionalidades indígenas.

La homogenización social en la República del Ecuador, constituida en 1830, significó que la influencia ideológica y el ejercicio de poder político, económico y social se acentuara en las clases dominantes con el proyecto político nacional criollo "monocultural". Bajo la influencia ideológica de la religión se sometía a la población indígena, campesina y menos favorecida a ideologías que sustentaban las condiciones de trabajo semejantes a la esclavitud a través de la creación de instituciones católicas de mano de obra como la mita, obrajes, encomiendas y concertaje. Estas prácticas de discriminación y desigualdad social negaban todo tipo de derechos de libertad hacia la población indígena, uno de estos derechos fue el respeto a su identidad cultural y educación junto a la práctica de su lengua ancestral (Ayala, 1994, p. 203-242).

Para Crespo y Vila (2014, p. 48) en la construcción de un Estado intercultural el giro decolonial o decolonización del poder y del saber debe poner un énfasis en la construcción de una educación intercultural ya que la *"promoción de los saberes ancestrales es la transmisión de las lenguas originarias"*.

3. Ordenamiento jurídico venezolano

En Venezuela la legislación destinada a reconocer los derechos de los indígenas se encuentra dispersa en una cantidad de normas en su ordenamiento jurídico, que causan dificultades a la hora del ejercicio de estos derechos. Los factores geográficos y lingüísticos, así como su situación de aislamiento, los hacen grupos particularmente vulnerables a diferentes abusos.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999, en su capítulo VIII, establece los derechos sociales, políticos, culturales y lingüístico-educativos de los pueblos indígenas. Entre sus dispositivos constitucionales se hace referencia a que: *“El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, sus idiomas y religiones”*(Art.119); se proclama el derecho de los pueblos indígenas a *“una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones”*(art, 121); y en el artículo 9 se proclama el carácter oficial de los idiomas indígenas en sus respectivos ámbitos, los cuales *“deben ser respetados en todo el territorio nacional por constituir el patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad”* (p. 2).

En este contexto constitucional, el Estado venezolano reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida. Le corresponde al ejecutivo nacional, con la participación de los pueblos indígenas, demarcar y garantizar el derecho a la propiedad colectiva de sus tierras, las cuales serán inalienables, imprescriptibles, inembargables e intransferibles de acuerdo con lo establecido en la Constitución y en la ley (Art.19).

Sin embargo, el Estado, a través de las políticas lingüísticas de los asuntos indígenas, en realidad, está imponiendo a estos pueblos el modelo oficial basado en el pensamiento occidental, en detrimento del principio de la autodeterminación y la autogestión de los indígenas venezolanos.

Posteriormente, entró en vigor la Ley Orgánica de Educación, en mayo de 2002, que crea el *Consejo Nacional de Educación, Cultura e Idiomas Indígenas* y la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas de 2005. El Estado venezolano asume su deber de garantizar a su población indígena, el derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica, lingüística y cultural. Se crea el *Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas* como órgano asesor del ejecutivo nacional, con carácter permanente, para la consulta de las políticas de las comunidades indígenas. Entre sus funciones destaca, según Katarzyna Krzywicka (2011, p. 96): *“la conservación del patrimonio histórico, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas; facilitar el uso de los idiomas indígenas en habla y escritura como lenguas oficiales, preservando el reconocimiento de sus variedades gramaticales, léxicas y geográficas”*.

4. Ordenamiento jurídico ecuatoriano

Dentro del ordenamiento jurídico ecuatoriano se encuentran suscritos y ratificados instrumentos internacionales que vinculan al Estado con la promoción de los derechos culturales de pueblos y nacionalidades:

El hito en materia de derechos humanos es la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), que en su artículo 2 asegura la igualdad sin distinción ni discriminación en razón del origen étnico, nacionalidad, idioma, religión de una persona. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1966, Art. 1) asegura a pueblos y nacionalidades en todo el mundo su derecho a la libre determinación, así como el respeto a los derechos culturales, incluida lenguas ancestrales de pueblos y nacionalidades (ONU, 1966, Art. 2).

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales asegura a los pueblos indígenas y tribales su libre determinación, así como el respeto de sus derechos culturales y a la transmisión oral de sus usos, costumbres y tradiciones (OIT, 1989, Art. 30), de igual manera lo señala Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007 (ONU).

La Convención sobre Protección y Promoción de la diversidad de las expresiones culturales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación resalta la obligación estatal de generar políticas culturales que propicien la creación, producción, difusión y disfrute del diálogo intercultural mediante el uso de la lengua ancestral (UNESCO, 2005, Art. 6).

La Constitución de Montecristi de 2008, define al Ecuador como: *“un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”*(Art.1). En su artículo 57 señala: *“reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los derechos colectivos”*, uno de estos derechos colectivos es el respeto y desarrollo de su lengua como herramienta de transmisión de saberes e interacción social.

En este sentido, uno de los derechos reconocidos a la población en general es la garantía constitucional de acceso a una justicia gratuita, imparcial y expedita para todas las personas, sin distinción de nacionalidad u origen, de forma específica en relación al idioma, interpretación y traducción cuando la persona lo requiera, establece que:

El derecho de las personas a la defensa incluirá las siguientes garantías: f) Ser asistido gratuitamente por una traductora o traductor o intérprete, si no comprende o no habla el idioma en el que se sustancia el procedimiento. Toda persona, en el momento de la detención, tendrá derecho a conocer en forma clara y en un lenguaje sencillo las razones de su detención, la identidad de la jueza o juez, o autoridad que la ordenó, la de quienes la ejecutan y la de las personas responsables del respectivo interrogatorio.(Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 75-77)

La Constitución de la República del Ecuador (2008) señala que el kichwa es un idioma oficial de relación intercultural:

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso (Art.2).

Sin embargo, esta oficialidad está supeditada a la entrada en vigencia de una ley especial que regule el uso oficial territorial de las lenguas indígenas tanto en áreas rurales como urbanas. La Comisión de Derechos Colectivos de la Asamblea Nacional trata el proyecto de *Ley Orgánica de los Derechos Lingüísticos de Pueblos y Nacionalidades* dada la necesidad de tener una normativa respecto a las lenguas de los pueblos indígenas de Ecuador.

El Estado ecuatoriano se denomina como plurinacional e intercultural. Para García (2009, pp. 15-24) el término interculturalidad se vincula a la necesidad de construir relaciones entre culturas, junto al diálogo de saberes diversos y el reconocimiento de los derechos de los pueblos, nacionalidades y etnias, respetados y valorados en sus tradiciones, cosmovisión y cultura, de forma íntegra sin prejuicios y estigmas, tomando en consideración sus identidades, expresiones y necesidades, a través de su idioma de interrelación.

En 1992 se promulga la reforma de la *Ley de Educación* en la cual se reconoce a la educación intercultural bilingüe, mediante la DINEIB (Dirección Nacional de Educación de Educación Intercultural Bilingüe) con la autonomía técnica, administrativa y financiera y el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que se expidió a través del Registro Oficial N. 278 de 17 septiembre del 1993 (Conejo 2008, p. 69)

El 2016, se promulga la *Ley Orgánica de Cultura*. Entre sus principios se destaca el de diversidad cultural, interculturalidad y buen vivir, garantizados a nivel constitucional (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016, Art. 4). Sobre los derechos culturales, se protege el uso y la valoración de las lenguas ancestrales de relación intercultural, entre los deberes estatales se encuentra fomentar y crear espacios de reconocimiento y diálogo intercultural de saberes, uno de ellos su lengua ancestral (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016, Art. 5); se reconoce que las manifestaciones culturales como costumbres, usos, creencias, conocimientos, cosmovisión y tradiciones ancestrales se transmitan de forma oral a través el uso de su lengua (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016, Art. 80).

A nivel educativo se tiene la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* que tiene como objetivo regular la educación inicial, primaria, secundaria y bachillerato

a nivel nacional, al considerarse Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural. Dentro de los principios filosóficos, conceptuales y constitucionales que rigen las actividades educativas, está la universalidad de la educación como aquel derecho fundamental, ineludible y accesible a todos sin distinción (Ministerio de Educación, 2017, Art. 2). Uno de los principios filosóficos de dicha ley denominada *educación para el cambio* resalta que es un instrumento de transformación social que contribuye a la construcción del país y el proyecto de vida de sus habitantes, así como de sus pueblos y nacionalidades. Sobre el principio constitucional de interculturalidad y plurinacionalidad se garantiza que los actores del sistema de educación brinden reconocimiento, respeto y valor a las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos, propugnando la diversidad, a través del diálogo intercultural de saberes ancestrales, cuya herramienta de transmisión es su lengua. (Ministerio de Educación, 2017, Art. 2). El denominado plurilingüismo reconoce que uno de los derechos de los pueblos, nacionalidades, comunas, comunidades y nacionalidades es formarse en su propia lengua e idioma oficial de relación intercultural (Ministerio de Educación, 2017, Art. 2). El artículo 68 establece la vigilancia del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe a través de la autoridad nacional Subsecretaría Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación, 2017, Art. 88).

El *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural* señala que las funciones de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe son: generar políticas de pertinencia cultural y lingüística en el sistema educativo intercultural en Ecuador, así como coordinar las investigaciones lingüísticas del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador (Ministerio de Educación, 2016, Art. 247).

La *Ley Orgánica de Educación Superior* (2010) establece que:

“El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia. Las ciudadanas y los ciudadanos en forma individual y colectiva, las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo superior, a través de los mecanismos establecidos en la Constitución y esta Ley”(Art.4).

La *Ley Orgánica de Educación Superior* (LOES) considera como uno de los fines de este sistema la preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional, así como también el principio de autodeterminación para la producción del pensamiento y el conocimiento en el marco del diálogo de los saberes, por lo cual las universidades deben estar articulados con el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales, y con el Plan Nacional

de Desarrollo (R.O.298, LOES, 2010, Arts. 8 y 145). Por ello, algunas universidades han considerado dentro de sus currículos la asignatura de kichwa como un idioma ancestral cuyo objetivo es conservar la comunicación multicultural y multilingüe para fortalecer la experiencia de la interculturalidad.

De igual forma, el artículo 7, k de la *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior* (2018) señala que se debe: “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe superior, con criterios de calidad y conforme a la diversidad cultural”.

Por otra parte, encontramos el *Proyecto de Ley Orgánica de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador*, que tiene como objetivo reconocer y garantizar los derechos individuales y colectivos de los pueblos y nacionalidades con tradición lingüística propia. En consecuencia, los hablantes de lenguas ancestrales que por cualquier motivo tengan que comparecer ante los órganos de la Función Judicial tendrán derecho a utilizar su propia lengua de forma oral y escrita. Las autoridades responsables proveerán de intérpretes, traductores y/o defensores públicos que tengan conocimiento de su lengua y cultura. Así mismo, se velará por la inclusión en los currículos de estudio, de manera progresiva, de la enseñanza de por lo menos una lengua ancestral. Esto en coordinación con las autoridades competentes de todos los niveles de educación.

En el ámbito de la función judicial, desde el año 2009 se ha considerado que ésta trabaja en coordinación con la justicia indígena en un Estado pluralista, propugna la igualdad de los sistemas jurídicos que coexisten en el Ecuador, por el principio de diversidad cultural respeta el derecho propio de los pueblos y nacionalidades en sus usos y costumbres en el ámbito legal, junto a la intervención procesal de traductores, peritos antropólogos y especialistas del derecho indígena (Asamblea Nacional del Ecuador, 2009, Art. 344).

5. Políticas públicas en Venezuela sobre lingüística indígena legal

Durante la historia de Venezuela, según Pérez (2004, p. 618), “*los indígenas venezolanos han pasado por situaciones de exclusión, discriminación y negación de sus derechos*”; en este sentido indica: “*basta con mencionar, por ejemplo, el Decreto del 20 de agosto de 1840, firmado por el vicepresidente Carlos Soublette, donde se fijaban los requisitos indispensables en el trato con los guajiros, siendo uno de estos la reducción de los mismos*”.

El Consejo Nacional Indio de Venezuela (CONIVE), inicio una etapa de peticiones relacionadas con un cambio de política que apunta prioritariamente a una nueva legislación que garantice los derechos de los pueblos indígenas. Luis Jesús Bello (1999, p. 17), expresa:

Como resultado de sus esfuerzos y los de sus seguidores, proyectos de ley han sido llevados al congreso para reforzar los derechos indígenas. Un "Proyecto de Ley de Comunidades, Pueblos y Culturas Indígenas" ha sido discutido en el Congreso, pero su aprobación no ha sido asegurada. Asimismo, ha sido introducido un proyecto de ley para incorporar en la ley venezolana el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

Dentro de aquellas primeras propuestas, los pueblos indígenas presentaron al extinto Congreso de la República en el proceso de reforma constitucional la siguiente: *"El idioma oficial es el castellano; las lenguas indígenas serán también oficiales en sus respectivas entidades federales"*. En Venezuela, hasta finales de los años noventa, la población indígena no fue protegida por la legislación indígena y no recibía la atención de las autoridades estatales administrativas y judiciales.

La política social del actual gobierno venezolano se rige por el principio de inclusión y participación de la población indígena en la ejecución de los programas de desarrollo. Es así como en 2003, se inicia la *Misión Guaicaipuro*, un programa especial destinado a satisfacer las necesidades de los indígenas.

Estadísticamente, el Censo Indígena que se llevó a cabo en Venezuela el año 2001, tuvo como objetivos: *"Recopilar información del número de los hablantes de los diferentes idiomas indígenas, monolingüismo, disminución o aumento de hablantes de los múltiples idiomas indígenas o uno en particular, como se especifica en la Ficha técnica del Censo de Comunidades Indígenas"* (Instituto Nacional de Estadística, 2001).

Para comprender los datos del Censo antes referido, Regnault (2005, p.13), señala que, de acuerdo con estos datos,

"la población indígena en Venezuela alcanza 534.816 habitantes, distribuidos entre 36 pueblos principales. Los pueblos indígenas, en general, se clasifican en pueblos consolidados, como, por ejemplo, los Yanomamis, los Waraos, los Wayuu, los Piaroas; pueblos emergentes, o en reconstrucción, con una identidad difusa, tales como los Chaimas, los Waiqueríes, los Cumanagotos; con un tercer grupo de personas que conservan rasgos culturales y fenotípicos indígenas, pero no saben decir con exactitud a qué etnia pertenecen.

Dicho autor continúa planteando que el primer gran obstáculo en la construcción de Venezuela como un Estado Nación, fue replicar modelos extranjeros que no consideraban su contexto multicultural, multiétnico y plurilingüe. No pensar un país desde su diversidad, sino buscando la uniformización. Se olvida que la democracia se construye desde la diferencia y que en el diseño se construyen propósitos comunes. En julio de 2005 fue creada la Oficina de Enlace con las Comunidades Indígenas en el marco de la actividad del Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

Siguiendo a Katarzyna Krzywicka (2011, p. 78), en Venezuela los partidos políticos indígenas tienen carácter regional, a excepción del ya mencionado CONIVE, una organización de alcance nacional con objetivos políticos:

Los partidos más importantes en el estado Amazonas son: Pueblos Unidos Multiétnicos de Amazonas (PUAMA), Movimiento Unido de Pueblos Indígenas (MUPI) y la Fundación para la Capacitación, Integración y Dignificación del Indígena (FUNDACIDI). En el estado Zulia funciona el Movimiento Indígena Autónomo del Zulia (MIAZULIA). Una característica notable de los partidos indígenas son las divisiones internas de carácter étnico, poca experiencia política y penetración ideológica.

Finalmente, como marco político se establece el *Proyecto Nacional Simón Bolívar*, primer plan de corte socialista, con el cual se produce la penetración ideológica de las comunidades indígenas y su subordinación a los objetivos del gobierno, vulnerando los derechos culturales lingüísticos de los pueblos indígenas, imponiéndose el proyecto meramente político.

6. Políticas públicas en Ecuador sobre lingüística indígena legal

En el siglo XX, según Conejo (2008 p. 65) *“el desarrollo histórico de la educación intercultural bilingüe se inicia en Ecuador con experiencias educativas que atendieron a la población indígena teniendo en cuenta sus características sociales y culturales, y revalorizaron sus lenguas ancestrales, sin necesidad de recurrir al castellano”*, entre estas experiencias se destacan las escuelas indígenas en Cayambe, con la maestra Dolores Cacuango, quien con apoyo de otras mujeres de la ciudad de Quito y mujeres dirigentes indígenas organizaron escuelas indígenas ubicadas en el cantón Cayambe, provincia de Pichincha y en la provincia de Imbabura. Una de las características de esta iniciativa fue que en estas escuelas ubicadas en comunidades indígenas enseñaban maestros utilizando su lengua materna; la última escuela funcionó hasta 1963 con la Junta Militar.

Las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) se crean en 1964 en la provincia de Chimborazo y Pichincha en Tabacundo, su objetivo fue alfabetizar a adultos mayores de habla kichwa (Conejo 2008, p. 66).

El Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH), se crea en 1973 como escuelas radiofónicas de los pueblos Shuar/Achuar en la región amazónica, abarcó la educación primaria como la secundaria. En el ámbito de educación superior se encuentra el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe y el Instituto Normal Bilingüe Intercultural, cuya cobertura se ha extendido hasta la región de la costa: *“emplean la lengua materna y el español en materiales para la primaria y secundaria producidos en los dos idiomas... uno de los aspectos importantes ha sido la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos”* (Ibid, p.67).

Las escuelas indígenas de Simiatug, en la provincia de Bolívar en la parroquia Simiatug, funcionan con el apoyo de la organización indígena Fundación *Runacunapac Yachana Huasi*. Ha elaborado un documento para la *“alfabetización de los niños utilizando el sistema kichwa de escritura unificada”*. La dificultad que enfrentan es la existencia de niños que no han adquirido el kichwa como lengua materna, por lo que se requiere formar maestros para enfrentar esta situación” (Ibid. p. 67).

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), creado en 1974 con el auspicio de religiosos salesianos, abarca comunidades de la provincia de Cotopaxi. En las escuelas utilizan la lengua materna para su educación, con maestros de las propias comunidades, y en la secundaria el colegio *Jatari Unancha* cuya modalidad es semipresencial (Ibid. p. 67).

El Proyecto Alternativo de educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC), se crea en 1986 en ocho escuelas que funcionan en la provincia de Napo y Pastaza (Ibid. p. 68).

Según Grzech (2017) se encuentran varias iniciativas a nivel macro, meso y micro y citando a Kaplan y Baldauf (1997). Entre la planificación macro que se desarrolla a nivel estatal e internacional, se resalta la creación del modelo de educación intercultural a cargo de la Subsecretaría de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, s.f.).

El Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales (IICSAE, 2016) realizó actividades a nivel nacional, regional y local entre las que se destacan *“1700 diccionarios educativos kichwa –castellano impresos, 1700 diccionarios educativos ilustrados shuar chicham impresos, compilación de materiales educativos de enseñanza de la lengua sapara y la creación de la plataforma didáctica oficial del IICSAE”*(p.8).

En el nivel meso, a nivel regional, en la región amazónica en las escuelas de las regiones con una mayoría de alumnos indígenas, señala Grzech (2017), *“la enseñanza se desarrolla en la lengua de la mayoría indígena local, aunque la instrucción en kichwa se limita en muchas zonas a la educación primaria, las escuelas kichwa-hablantes existen en toda la provincia de Napo”* (p.26), una de las consideraciones a tomar en cuenta es que la enseñanza se realiza a través del idioma kichwa unificado y no en sus variantes; lo cual critica Grzech ya que puede generar un proceso de eliminación de la variante de la lengua kichwa por su desuso y propiciar la suplantación lingüística de forma rápida hacia el español:

“A nivel estatal, el kichwa tiene una escasa presencia en los medios. La televisión ecuatoriana transmite prácticamente solo programas en español y la presencia del kichwa es muy ocasional. Cuando aparecen kichwa-hablantes, se trata en su mayoría de las comunidades andinas que usan el kichwa unificado o las variedades andinas... el estado

ecuatoriano parece tener una política lingüística favorable hacia el kichwa. El idioma tiene un estatus oficial reconocido en la Constitución; los documentos oficiales se traducen al kichwa, y los niños de las familias kichwa-hablantes tienen acceso a la educación en kichwa. Sin embargo, el estado parece no distinguir entre el kichwa unificado y sus respectivas variedades locales, que son los verdaderos vernáculos de sus ciudadanos. En consecuencia, la política y la planificación a nivel estatal fomentan el uso de la variedad estándar, pero no brindan apoyo a los dialectos locales, incluyendo el kichwa de Alto Napo.”(p. 27).

La participación política de los movimientos indígenas ecuatorianos en la Asamblea Constituyente de 1988 y el levantamiento indígena de 1990 marcaron un hito histórico en los derechos civiles y políticos de la población indígena ecuatoriana.

Según los datos del censo de 2001, solo el 15 % de la población indígena sería monolingüe vernácula. En la distribución del poder administrativo, las nacionalidades y sus representantes quedan en minoría y solo están representadas por el Consejo Plurinacional del Sistema Intercultural Bilingüe.

Finalmente, Fernández (2000, p.9) sostiene que: *“El reconocimiento de los derechos lingüísticos y la protección de las lenguas propician el amparo de los derechos fundamentales en su sentido más amplio, y previenen la aparición de conflictos, internos e internacionales”.*

7. Estudios sobre lenguas ancestrales en Ecuador

Abordando el desarrollo y revalorización de lenguas ancestrales en Ecuador se debe resaltar según Conejo (2008) la actividad del Instituto Lingüístico de Verano, organismo no gubernamental estadounidense que trabajó desde 1952 hasta 1981, en comunidades localizadas en las tres regiones del Ecuador continental, *“uno de sus objetivos fue evangelizar y traducir la Biblia a las lenguas ancestrales”* (p. 67).

Así mismo, el referido autor señala a la Misión Andina en 1956 que ingresó a la provincia de Chimborazo con apoyo financiero de la OIT, que: *“a principio de los años 70 preparó cartillas de lectura de la lengua kichwa, y de varias lenguas ancestrales de los pueblos Salasaca, Imbabura y Chimborazo”* (Ibid. p. 69).

Desde la visión universitaria, según Conejo (2008), la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el año 1978 inicia el programa de alfabetización kichwa a través de su Instituto de Lenguas y Lingüística hasta 1986. Entre 1974 y 1984 funcionó la licenciatura en lingüística kichwa; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Ecuador emprendió un proyecto de Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador (Ibid. p. 67).

En el contexto de la globalización, con las tecnologías de la información, la carrera de Ingeniería de Sistemas Informáticos de la Universidad Tecnológica Israel, el 2016, publica el trabajo de titulación sobre el desarrollo de un sistema móvil para el aprendizaje inicial de la lengua ancestral Shuar, esta constituye una propuesta educativa que integra la educación junto a la informática, con el fin de fomentar la enseñanza-aprendizaje de la lengua shuar chicham, aplicando la metodología digital a través de dispositivos móviles y el uso de tecnología en las aulas virtuales y presenciales, *“esta puede dar excelentes resultados en el proceso educativo para el desarrollo de la lecto-escritura de los niños y niñas, en su propia lengua”* (Ibid. p.IV).

Del mismo modo la Universidad de Otavalo desde el 2016, en el rediseño de sus carreras de pregrado, en las mallas curriculares incorporó el kichwa como parte del proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque intercultural. Todos los estudiantes se forman en el idioma ancestral cursando 4 niveles de aprendizaje, los profesores del centro de idiomas de la universidad son originarios del pueblo kichwa Otavalo. Es así como dentro de la educación continua se han creado cursos del idioma kichwa dirigidos a la comunidad otavaleña (Universidad de Otavalo, 2019).

Mejeant (2001) resalta que existen estudios sobre lenguas ancestrales y sus resultados:

“La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, a través de Consuelo Yáñez y Fausto Jara elaboraron un método para enseñanza del quichua en que se empleaba esta escritura. Un estudio académico de la fonología de las diez lenguas indígenas del Ecuador está disponible en el libro Lingüística Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe, Colección de Antropología Aplicada No. 12 de Luis Fernando Gárce V. y Catalina Alvarez Palomeque. La recopilación del corpus lingüístico más importante es el realizado por Louisa Stark entre septiembre de 1971 y agosto de 1975. Este trabajo poco conocido en los medios lingüísticos comprende un vocabulario de unas 500 palabras. Existe la Organización de la Nacionalidad Zapara del Ecuador ONAZE con oficina en la Shell y con influencia evangélica en la localidad de Balzaura. Un dato común del nombre de los idiomas indígenas ecuatorianos es que unen la noción de gente con lengua (p. 10).

Resalta, Mejeant (2001) que: *“existen 10 lenguas indígenas de los pueblos y nacionalidades indígenas que se conservan dentro de sus comunidades”*. A continuación se presenta una descripción de los pueblos indígenas hablantes cuyo orden de prelación se basa en el número aproximado de hablantes al año 2000 (p. 1) y su actualización al 2016 según el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales como ente oficial:

Tabla 1: Lenguas ancestrales en Ecuador

N	Pueblo	Lengua	Ubicación	Alfabeto	Población	Número de hablantes
1	Kichwa	Kichwa	Callejón interandino y en la mayoría del Oriente: Imbabura, Pichincha, Bolívar, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Napo; Sucumbíos, Orellana, Pastaza y Zamora Chinchipe	a, c, ch, tr*, i, h, (j), k, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, sh, t, u, w, y. (21 letras)	328.149	230.659 hablantes
2	Ahuar	Shuar-Achuar existe otro subdialecto conocido como shiwiar	Zamora Chinchipe, Morona Santiago y Pastaza, Napo, Sucumbíos y en la	Shuar: a, a, aa, aa, ch, e, e, ee, ee, i, i, ii, ii, j, k, m, n, p, r, s, sh, t, ts, u, u, uu, uu, w, y. (29 letras). Achuar: a, aa, ch, e, ee, i, ii, j, k, m, n, p, r, s, sh, t, ts, u, uu, w, y. (21 letras)	79.709	58.194 hablantes
3	Chachi o Cayapas	Cha'Palasa	Río Cayapas, del río Canandé y de Muisne en Esmeraldas	a, aa, b, ch, d, dy, e, ee, f, g, i, ii, j, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, ts, ty, u, uu, v, y. (30 letras)	10.222	8.463 hablantes
4	Awá	Awapit	Fronteras de Carchi y Esmeraldas y al noroccidente de la provincia de Imbabura	a, â, b, ch, chh, d, dy, e, ê, f, g, i, i, j, (h), k, kh, m, n, ñ, o, ô, p, ph, s, sh, t, th, ts, tsh, u, û, v, y, z. (35 letras)	5.513	2.169 hablantes
5	A'ï (Cofán)	A'Ingae	Ríos Aguarico y San Miguel, provincia de Sucumbíos	a, an, b, c, cc, ch, chh, d, dy, e, en, f, g, i, in, j, m, n, ñ, o, on, p, pp, qu, qqu, s, sh, t, tt, ts, tss, u, un, v, y, z. (36 letras).	1485	1.114 hablantes
6	Tsa'chila	Tsafiqui	Zona de Santo Domingo de los Tsáchilas	a, ch, d, e, f, g, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, r, s, sh, t, ts, u, w, y. (23 letras).	2.956	2.191 hablantes
7	Woorani	Waotededo	Ríos Yasuní, Cononaco, Nushíño y Curaray de las provincias de Napo y Pastaza.	a, ä, b, c, d, e, ë, ae, aë, g, i, ï, o, ö, p, qu, t, w, y (19 letras).	2.416	2.083 hablantes
8	Siona y Secoya	Paicoca o dialecto conocido como tetete	Ríos Aguarico y Cuyabeno en la provincia de Sucumbíos	a, a, c, d, e, e, ë, ë, hu, i, i, j, m, n, ñ, o, o, p, qu, r, s, t, ts, u, u, y. (27 letras).	Siona 611 Secoya 689	Siona 380 hablantes Secoya 556 hablantes

9	Epera (embera)	Epera Pedede	Provincia de Esmeraldas	a, â, aa, b, ch, d, e, ê, ee, i, î, ii, i, î, k, kh, m, n, o, ô, oo, p, ph, r, s, t, th, u, û, uu, w, y, (32 letras)	6.416	4.020 hablantes
10	Curaray o pueblo Zaparo	Kayapi	Provincia de Pastaza y en Balzaura en el noroeste de Pastaza	a, a°, ch, i, i°, j, k, m, n, p, r, s, sh, t, ts, u, u°, w, y, zh°. (21 letras). La zh solo se encuentra en préstamos del kichwa.	559	462 hablantes

Fuente: Mejeant, 2001, pp. 1-10; Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales, 2016, p. 12.

Por su parte, Salazar (2015) señala que existen trece lenguas indígenas que se hablan en Ecuador: *Achuar Chicham, Awapit, A'ingae, Cha'pala, Kichwa, Paicoca, Baicoca, Shiwiar Chicham, Shuar Chicham, Sia Pedee, Tsa'fiki, Wao Tededo y Sapara* (p. viii). Las lenguas ancestrales que se suman son la achuar chicham, baicoca y shiwiar chicham, frente al análisis presentado en la Tabla 1. El nombre de las lenguas suele escribir y pronunciarse diferente o incluso se las considera iguales como es el achuar chicham con el shuar chicham, por un parte, no se ha estandarizado su nombre y tampoco su alfabeto, o se define sus ramificaciones y diferencias (en el caso de las lenguas kichwa, shuar y achuar).

Sobre el análisis del uso de estas lenguas ancestrales en Ecuador, el Ministerio de Relaciones Exteriores, en base a investigaciones realizadas por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, señala que en Ecuador existen: *“18 pueblos y 14 nacionalidades con su propia lengua indígena: 8 de ellas en peligro inminente de extinción, tales como Cofán (aingae), Siona-Secoya (paicoca), Kicwha, Shuar, Wao, Sapara, Andoa, Sáñiqui”*. (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades, 2019).

Como iniciativa social en la ciudad de Quito se ha creado la Escuela Intercultural Bilingüe de Quito o CEDEIB-Q como respuesta a una necesidad de los actores sociales, en este sentido Crespo y Villa (2014) señalan:

“Como espacio de reivindicación cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas que habitaban la ciudad, la institución educativa capaz de afirmar el valor de su lengua y su cultura se ha consolidado como un dispositivo vivo de diálogo intercultural...se ha convertido en una herramienta autogestionada e imaginada por los propios actores, para beneficiar a una comunidad históricamente discriminada, cuya identidad ha sido subalternizada” (p. 84).

Relatan Crespo y Vila (2014) *“que con la emigración de familias kichwa a la ciudad de Quito en los años 1970 se genera una dificultad para la transmisión de su cultura, saberes ancestrales, educación a sus hijos en su lengua materna”*. En este sentido se debe recordar que el contexto urbano rechaza lo indígena por el idealizado blanqueamiento. Es así que el referido autor dice que: *“las familias, padres, madres y profesores con el propósito de educar a sus hijos toman el edificio del antiguo Colegio Central Técnico abandonado ubicado junto al Mercado San Roque”* (p. 84).

En el Napo, Grzech (2017) señala que la lengua kichwa actualmente con casi 10 millones de hablantes *“es la familia más grande de las lenguas indígenas de América del Sur”* (p. 22), esta lengua tiene variantes, una de ellas se usa como lengua de dialogo a nivel comunitario en la provincia de Napo, dentro de los resultados de su investigación encuentra que:

“El idioma local apenas se transmite a los niños; muchos kichwas de la zona estudian y trabajan en la capital provincial o para las compañías petrolíferas activas en la provincia, la lengua dominante del contacto social es el español; muchos profesores que trabajan en las escuelas de las comunidades selváticas de la provincia con un dominio del kichwa no siempre les permite dar clases en el idioma local; aunque los espectadores adultos conversan entre sí en la variante local del kichwa, los jóvenes y los niños tienden a comunicarse en español. Los actos se desarrollan tanto en el kichwa de Alto Napo como en kichwa unificado y en español. La población kichwa percibe el español como una lengua que facilita la movilidad social y el éxito profesional; la mayoría de los ancianos (mayores de 60 años de edad) de las comunidades de la rivera del Napo tiene un cierto dominio del español. Los adultos y adultos mayores (20-60 años de edad) son casi todos bilingües, mientras que entre la gente más joven el español domina cada vez más, muchos solo tienen un conocimiento pasivo de la lengua y se comunican entre sí y con los mayores en español. Los niños, aunque entienden frases básicas de kichwa, pueden considerarse monolingües de español”.(p. 25-26).

De su análisis, en base a la escala gradual de interrupción intergeneracional menciona Grzech (2017) que el kichwa mantiene un nivel constitucional de reconocimiento oficial para la interacción cultural y ha sido usado como lengua ancestral a nivel educativo primario e incluso en medios de comunicación a escala nacional por lo que el kichwa alcanza el nivel 2 de la escala a nivel nacional y a nivel regional y local de comunidades en las que se imparte el kichwa en el nivel educativo se encuentra en el nivel 1 (p. 30).

Escala Gradual de Interrupción Intergeneracional de Fishman (1991)	<p>1° La lengua se usa en educación, en ámbitos laborales y medios de comunicación a nivel nacional.</p> <p>2° La lengua se usa en medios de comunicación y servicios gubernamentales a nivel regional.</p> <p>3° La lengua se usa en ámbitos de trabajo locales y regionales tanto por autóctonos como por los que no la hablan como la primera lengua.</p> <p>4° Alfabetización en la lengua en el sistema educativo.</p> <p>5° La lengua es usada oralmente por todas las generaciones y se usa eficazmente en forma escrita en toda la comunidad.</p> <p>6° La lengua es usada oralmente por todas las generaciones y los niños y niñas la aprenden como primera lengua.</p> <p>7° La población en la edad reproductiva conoce la lengua lo suficientemente bien para hablarla con sus mayores, pero no la transmite a sus hijos.</p> <p>8° La lengua es hablada solo por ancianos.</p>
--------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Grzech, 2017, p. 30.

En el caso de las dos iniciativas mencionadas se puede resaltar que son el resultado de un trabajo autogestionado de pueblos y nacionalidades indígenas, como actores primordiales que desean transmitir sus saberes y conocimientos a sus hijos de forma intergeneracional usando su lengua ancestral como herramienta de interrelación.

En el 2019 el Ecuador frente a la situación de las lenguas ancestrales indígenas y su posible declive e incluso extinción, como Estado miembro de la Organización de Naciones Unidas, coordinó la creación del Plan de Acción del año internacional como resultado del Foro Permanente sobre Cuestiones Indígenas, realizado el año 2018; es así que se propuso promover el Año Internacional de las Lenguas Indígenas (AILI). (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades, 2019).

En este sentido, el Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades (2019) como miembro de la mesa interinstitucional junto al "Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, Cancillería y Senplades" propuso que entre las acciones a realizar están:

"Crear un Comité para trabajar varios temas sobre las Lenguas indígenas, con la posibilidad de proponer se declare el Decenio de las Lenguas Indígenas 2020-2029. Realización de 2 eventos a nivel nacional y 3 micros eventos en territorios de Pueblos y Nacionalidades con fechas tentativas 21 de febrero/21 de marzo. En provincias específicas donde se realizará el anclaje en territorio del CNIPN como Esmeraldas y Guayaquil,

al igual que en provincias de Sierra Sur y de la Amazonia. Establecer acuerdos entre Academia-Estado-CNIPN para la ejecución de un proyecto de capacitación a funcionarios públicos en temas de políticas lingüísticas”. (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades, 2019).

No obstante, el Grupo Especial de Expertos sobre las Lenguas en Peligro (2003), convocado por la UNESCO, en el documento sobre *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas* señala que, frente a la situación de las lenguas ancestrales en todo el mundo, con el fin de promover y asegurar su permanencia, las medidas deben ser:

1. Formación lingüística y pedagógica básica: Proporcionar a los profesores de lenguas formación en lingüística básica, técnicas y métodos de enseñanza de lenguas, planificación de programas de estudio y preparación de materiales didácticos. 2. El desarrollo sostenible de la alfabetización y de las capacidades locales de documentación: Formar a trabajadores lingüísticos locales en el desarrollo de reglas ortográficas si fuera necesario, en la lectura, la escritura y el análisis de sus idiomas y en la producción de material pedagógico. La alfabetización es útil para la enseñanza y el aprendizaje de tales lenguas. 3. El fomento y desarrollo de una política lingüística nacional: Las políticas lingüísticas nacionales deben favorecer la diversidad, sin excluir la conservación de las lenguas en peligro. En la formulación de políticas lingüísticas nacionales deberían participar activamente más sociólogos y especialistas en ciencias humanas, así como los hablantes de las lenguas amenazadas. 4. El fomento y desarrollo de una política educativa: En el sector de la educación son ya numerosos los lingüistas dedicados a la puesta en práctica de programas de enseñanza de la lengua materna, que son cada día más populares. 5. La mejora de las condiciones de vida y el respeto a los derechos humanos de las comunidades de hablantes: Los especialistas en documentación lingüística, aunque no participen directamente en el desarrollo económico y social, pueden ayudar a los gobiernos a identificar a las poblaciones marginadas. Los lingüistas y los educadores pueden ser mediadores cruciales si ayudan a esas comunidades a reivindicar sus derechos lingüísticos y otros derechos humanos.(Grupo Especial de Expertos sobre las Lenguas en Peligro, 2003).

El fomento de la educación básica en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna de la población y grupos minoritarios se hace a través de la formación pedagógica a los profesores, como eje central en la política educativa intercultural y multilingüe de un Estado. Los programas de alfabetización no solo deben enfocarse en el uso y difusión de la enseñanza de lenguas convencionales

como es el español, y en el caso de pueblos y nacionalidades indígenas el kichwa. La política lingüística a nivel nacional y local, debe utilizar el enfoque de la interculturalidad, permitir que los estudios de sociólogos y especialistas en ciencias humanas, y hablantes de las lenguas ancestrales participen activamente como garantía de sus derechos culturales y derechos colectivos. Además, la política pública para el fomento de lenguas ancestrales, siempre será una política educativa.

Tomando como base las particularidades sociales y culturales, se puede estudiar los fenómenos vinculados al desuso de una lengua por otra, lo que promueve la estandarización de un idioma frente a la extensión de otro idioma.

8. Análisis comparativo entre Ecuador y Venezuela

En el análisis de la normativa vinculada a la promoción y difusión de lenguas ancestrales junto a las políticas públicas de fomento cultural vinculado al uso de los dialectos y sus ramificaciones en los Estados ecuatoriano y venezolano se identifican algunos criterios:

Los Estados se vuelven actores secundarios en el momento en que promulgan un marco normativo vinculante que obliga al respeto, difusión y promoción del uso de lenguas ancestrales como parte del enfoque de interculturalidad, por otra parte, crean políticas públicas cuyo objetivo es promover el uso de lenguas ancestrales estándar en ambos Estados (kichwa, shuar, etc), pero se omite la necesidad de impulsar bajo el principio de igualdad formal y material y la no discriminación de todas las lenguas ancestrales y sus ramificaciones.

Las lenguas ancestrales de todos los pueblos y nacionalidades en ambos Estados requieren la necesidad de que exista una mayor difusión. Por una parte, porque se debe reconocer que la transmisión de saberes utiliza como instrumentos a la educación y a las lenguas ancestrales. Y, por otra parte, porque siendo estas lenguas ancestrales diversas, como en el caso del kichwa al ser polinómica, al haberse unificado se genera una estandarización que amenaza la transmisión intergeneracional de sus lenguas vernáculas, conflicto que a nivel local en comunidades y pueblos ancestrales permite que se sustituya la lengua ancestral/materna por el español.

La transmisión intergeneracional de las lenguas ancestrales es un factor importante que ha influido para el fomento de un idioma ancestral y que generalmente no se ha fomentado como prioritario:

"(...) casi toda la heterogeneidad lingüística del mundo es custodiada por un número muy pequeño de personas. Incluso idiomas con

muchos millares de hablantes ya no se enseñan a los niños; al menos el 50% de las más de seis mil lenguas del mundo están perdiendo hablantes. Según nuestros cálculos, cerca del 90% de todas las lenguas podrían ser sustituidas por lenguas dominantes de aquí a finales del siglo XXI. Muchos pueblos indígenas, asociando su condición social desfavorecida con su cultura, han llegado a creer que no merece la pena salvaguardar sus lenguas. Abandonan su lengua y su cultura con la esperanza de vencer la discriminación, asegurarse un medio de vida y mejorar su movilidad social o integrarse en el mercado mundial.”(Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro, 2003).

En Ecuador y Venezuela existen lenguas en desuso, lo que las pone en peligro de extinción; especialmente porque los materiales didácticos de enseñanza y aprendizaje no han sido elaborados o requieren ser actualizados.

9. La interculturalidad propuesta por el Observatorio Jurídico de la Universidad de Otavalo

El Observatorio Jurídico para la Prevención de Derechos Colectivos de la carrera de Derecho de la Universidad de Otavalo, ubicado en la provincia de Imbabura-Ecuador, es un centro de investigación continua y permanente en temas relacionados con la vulneración de derechos en grupos vulnerables, por esto, se consideró pertinente efectuar una pequeña contribución a esta investigación con el análisis de su grupo focal integrado por docentes investigadores y estudiantes observadores de la problemática de los derechos lingüísticos del pueblo Kichwa asentado en el Ecuador, en relación con la omisión que desde hace más de diez años ha incurrido la Asamblea Nacional al no legislar en la ley Orgánica que se requiere.

Siguiendo a la *Guía Práctica para la aplicación de Derechos Lingüísticos de las minorías Lingüísticas* (2017, p.31) podemos ubicar la utilidad de la propuesta del Observatorio jurídico, cuando indica que:

“Las consecuencias de no utilizar un idioma que entiendan las personas involucradas en el sistema de justicia son extremadamente graves, en particular en relación con el derecho a un juicio justo, tal y como aparece consagrado en el derecho internacional, según el cual en los procesos penales y otras actuaciones similares debe proporcionarse siempre interpretación y traducción gratuitas con un nivel mínimo y adecuado destinado a las personas acusadas o detenidas que no entiendan el idioma utilizado por los funcionarios judiciales o encargados de hacer cumplir la ley, a fin de que puedan ejercer su derecho a tener una defensa y de proteger la imparcialidad de las actuaciones”.

En este sentido, la propuesta del Observatorio Jurídico parte de reconocer los atributos de los derechos lingüísticos configurados en la dignidad, la libertad, la igualdad y la identidad en relación con el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas en Venezuela y Ecuador, cuya finalidad es proporcionar un marco para aplicar el enfoque de interculturalidad a las cuestiones lingüísticas, con miras al cumplimiento efectivo de las obligaciones estatales.

En relación a este punto, el Grupo Especial de Expertos sobre las Lenguas en Peligro señala que: *“La extinción de una lengua significa la pérdida irre recuperable de saberes únicos, culturales, históricos y ecológicos”* (p.2).

Entendiendo que el idioma y las tradicionales orales repercuten de manera considerable en numerosos aspectos que constituyen la esencia de la inclusión y la participación de la población Kichwa y la defensa de sus derechos ante la administración pública y los procesos judiciales, el Observatorio considera oportuno trabajar junto al Centro de Idiomas de la Universidad de Otavalo, al Consultorio Jurídico gratuito de la Universidad de Otavalo, al Instituto Otavaleño de Antropología, el Cabildo Kichwa Otavalo y al grupo de investigación “justicias” de la carrera de Derecho, el *“Diccionario Jurídico en lengua Kichwa”* y el *“Manual para interpretes en procesos judiciales en lengua Kichwa”* que permitan la comprensión de vocablos jurídicos para la actuación judicial.

Este proyecto, es un primer paso de los que se estarán desarrollando entre los años 2020 al 2025 y que se sumarán a otras iniciativas que tengan como pilar fundamental la interpretación intercultural en los ámbitos judiciales que armonicen el concepto de plurinacionalidad tan evidentemente anclado en el Cantón de Otavalo.

10. Conclusiones

Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas representan un conjunto de normas, nacionales e internacionales que hacen referencia a las lenguas, a su protección y mantenimiento, a su promoción y desarrollo, así como a la promulgación de leyes y la aplicación de políticas lingüísticas y a prescribir un marco claro para su implementación bajo el principio de libertad lingüística de las personas indígenas.

Los derechos lingüísticos son parte integrante de los derechos humanos de los pueblos indígenas de Venezuela, Ecuador y de todo el mundo. Los resultados de la introducción de nuevas regulaciones jurídicas en estos países en aspectos de la política lingüística indígena, muestran que no son suficientes en cuanto a

la implementación de los derechos otorgados a los pueblos y comunidades indígenas, en la Constitución de 1999 en Venezuela y de 2008 en Ecuador.

La falta de traducción e interpretación de los idiomas ancestrales al castellano de todos los pueblos y nacionalidades de Ecuador y Venezuela conlleva a la imposibilidad del Estado de publicar en sus lenguas las normas constitucionales y legales que conforman el ordenamiento jurídico de sus países.

A pesar de que existen iniciativas que fomentan la enseñanza y aprendizaje de algunos de los idiomas ancestrales, las investigaciones muestran que existe estandarización de un idioma sobre otro, lo que amenaza la transmisión intergeneracional de sus lenguas vernáculas, lo que genera a su vez la extinción progresiva de lenguas ancestrales indígenas.

Aunque se reconoce por una parte, la protección, uso, fomento y promoción de lenguas ancestrales, de derechos colectivos, culturales y sociales con rango constitucional, por la otra, las políticas públicas que se han elaborado en esta última década no responden a la extinción paulatina de las lenguas ancestrales y sus ramificaciones de pueblos y nacionalidades indígenas. Se visibiliza el panorama en el que se encuentran las lenguas indígenas en Ecuador y Venezuela, con lo que se determina que existe responsabilidad estatal por la ausencia de acciones, planes y programas vinculados al estudio, enseñanza y difusión de lenguas ancestrales que garanticen la permanencia de los idiomas ancestrales a nivel local y nacional.

Finalmente, es importante resaltar que las investigaciones que realizan organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales y universidades, concluyen que existe la necesidad de implementar modelos tecnológicos y pedagógicos en la enseñanza de las lenguas maternas desde las primeras etapas de educación.

Referencias

ALLAIS, María, (2004). La población indígena de Venezuela según los censos nacionales. Ponencia presentada en el Encuentro nacional de demógrafos y estudiosos de la población, Caracas. Disponible en: <https://bit.ly/2y42Glb>

AYALA, Enrique, (1994). Historia de la Revolución Liberal Ecuatoriana. Disponible en: <https://bit.ly/2zNraWF>

BAUTISTA, Juan, (1995). Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales. Revista de Instituciones Europeas, número 22. Disponible en: <https://bit.ly/2zL9paj>

BELLO, Luis. (2005), Derechos de los pueblos indígenas en nuevo ordenamiento jurídico venezolano, IWGIA, Caracas. Disponible en: <https://bit.ly/2Smedtk>

CRESPO, Juan. y VILA, David, (2014). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares (v. 2. 0). Buen Conocer- Flok Society. Documento de política pública 5.2. Quito: IAEN. Disponible en: <https://bit.ly/3f7Z7B4>

CONEJO, Alberto, (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. Alteridad, Revista de Educación. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador. Disponible en: <https://bit.ly/2KOqGli>

CONGRESO NACIONAL DEL ECUADOR, (1998). Constitución política del Ecuador. Disponible en: <https://bit.ly/2WiKyCu>

CONFEDERACIÓN DE NACIONALIDADES INDÍGENAS DEL ECUADOR, CONAIE, (1988). "Proyecto de Ley de Nacionalidades Indígenas", en Memorias del Segundo Congreso, Quito, Tinkuy. Disponible en: <https://bit.ly/2y5LulA>

CÓDIGO ORGÁNICO DE LA FUNCIÓN JUDICIAL. (2009). Asamblea Nacional del Ecuador. Corporación de Estudios y Publicaciones. Disponible en: <https://bit.ly/2WcxWwv>

CONSEJO NACIONAL PARA LA IGUALDAD DE PUEBLOS Y NACIONALIDADES (2019). Ecuador realiza el lanzamiento oficial del Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Disponible en: <https://bit.ly/2Tvatpz>

CONVENIO 169 DE LA OIT, SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES, (1989). Organización Internacional del Trabajo, OIT. Disponible en: <https://bit.ly/2SovB0l>

CONVENCIÓN SOBRE PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD DE LAS EXPRESIONES CULTURALES, (2005). Organización de las Naciones Unidas para la Educación. Disponible en: <https://bit.ly/2SmimgS>

DECLARACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, (2007). Organización de las Naciones Unidas, ONU. Disponible en: <https://bit.ly/2VOoTm>

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS, (1948). Asamblea General de Naciones Unidas. Disponible en: <https://bit.ly/2Skg9Cm>

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS, (1996). Disponible en: <https://bit.ly/3bRy4rX>

DECLARACIÓN DE NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, (2007). Disponible en: <https://bit.ly/2WiKyCu>

FERNÁNDEZ, Carlos, (2000). Marco jurídico internacional de los derechos lingüísticos. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <https://bit.ly/3bUll2m>

GARCÍA, Fernando, (2009). Trabajo Infantil Indígena. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, sede Ecuador. Disponible en: <https://bit.ly/2ydriy6>

GONZÁLEZ, N, (2010). Sistemas jurídicos contemporáneos. México: Nostra Ediciones. Disponible en: <https://bit.ly/3kqadnp>

GUÍA PRÁCTICA PARA LA APLICACIÓN DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LAS MINORÍAS LINGÜÍSTICAS, (2017). Relator/a Especial de las Naciones Unidas sobre cuestiones de las minorías c/o Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humano. Ginebra. Disponible en: <https://bit.ly/2YjPUjq>

GRZECH, Karolina, (2017). ¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de caso del kichwa de Alto Napo. Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI. ONOMÁZEIN – N.º especial. Disponible en: <https://bit.ly/3aUnYVQ>

GRUPO ESPECIAL DE EXPERTOS SOBRE LAS LENGUAS EN PELIGRO, (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. UNESCO. Disponible en: <https://bit.ly/2HsYu9g>

INSTITUTO DE IDIOMAS, CIENCIAS Y SABERES ANCESTRALES, (2016). Informe de rendición de cuentas 2016: En cumplimiento a la Ley Orgánica de Participación Ciudadana (LOPC) y Ley Orgánica del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social(LOCPCCS). Disponible en: <https://bit.ly/35leMsh>

KRZYWICKA, Katarzyna, (2011). Situación Jurídica de los Pueblos Indígenas en Venezuela. Dilemas de Representación y Participación. Revista del CESLA, núm. 14, Varsovia, Polonia. Disponible en: <https://bit.ly/35gw3Da>

LEY ORGÁNICA DE CULTURA, (2016). Asamblea Nacional del Ecuador. Disponible en: <https://bit.ly/2ySS5zQ>

LEY ORGÁNICA DE PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS, (2005). Gaceta Oficial, No. 38344, Caracas, 27 de diciembre. Disponible en: <https://bit.ly/3eZT69P>

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, (2010). Registro Oficial Suplemento 298. Disponible en: <https://bit.ly/2yT2AmC>

MEJEANT, Lucía, (2001). Culturas y lenguas indígenas en el Ecuador. Revista Yachakuna. Disponible en: <https://bit.ly/2WfBuhI>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Disponible en: <https://bit.ly/2VQRUOh>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (s.f.). Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en 20 de abril del 2020: <https://bit.ly/3d4zcsa>

- OLIVEROS, Yuri. (2017). Derechos humanos y derechos lingüísticos indígenas de Colombia. *Derecho y Realidad*, 15(29). UPTC. Colombia. Disponible: <https://bit.ly/3d2Ogii>
- PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS, (1966). Asamblea General de Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos de Naciones Unidas. Disponible en: <https://bit.ly/2Wg7UZI>
- PEÑALOSA, J. (2016) , Desarrollo de un sistema móvil para el aprendizaje inicial del lenguaje ancestral Shuar. Quito: Universidad Tecnológica Israel. Disponible en: <https://bit.ly/3jIPVu6>
- PÉREZ, Luis, (2004). Los wayuu: tiempos, espacios y circunstancias. *Espacio abierto*, 13(4), 607-630. Redalyc Venezuela. Disponible en: <https://bit.ly/2VOWpc7>
- PROYECTO NACIONAL SIMÓN BOLÍVAR, (2007). Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013, Caracas. Disponible en: <https://bit.ly/3bPrPoo>
- REGNAULT, Blas, (2005). La población indígena y afrodescendiente de Venezuela y el aporte del censo indígena en el estudio de la asistencia escolar. Ponencia presentada en el encuentro internacional de CEPAL, Santiago, Chile. Disponible en: <https://bit.ly/2VQEhic>
- SALAZAR. D. (2015) ,“Modelo Funcional de Enseñanza de Lengua Andwa para Maestros”. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Disponible en: <https://bit.ly/3koesQi>
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE. & PHILLIPSON, Robert, (1994). *Linguistic Human Rights, Past and Present*. New York: Mouton de Gruyter. Disponible en: <https://bit.ly/2yeKxqT>
- VENEZUELA, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, (2001). XIII Censo General de Población y Vivienda. Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <https://bit.ly/3d5uL0z>
- VENEZUELA, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, (2001). Ficha técnica del Censo de Comunidades Indígenas. Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <https://bit.ly/2KOWnuy>
- UNIVERSIDAD DE OTAVALO, (2019). Centro de Idiomas. Disponible en: <https://bit.ly/2VOFkdf>

LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y LA EDUCACIÓN EN LENGUAS INDÍGENAS EN LA ENCRUCIJADA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

LINGUISTIC RIGHTS AND EDUCATION IN INDIGENOUS LANGUAGES AT THE CROSSROADS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

DERECHOS LINGÜÍSTICOS NISQATA ÑAWPAQ RIMARIYKUNA YACHACHIYMANTAWAN CHAY ALLIN KAWSAY ÑAUPAQMAN PURINAMPAQ⁽¹⁾

Ines M^a Garcia-Azkoaga⁽²⁾

Universidad del País Vasco, España

Resumen: La diversidad lingüística es parte del patrimonio inmaterial del mundo, pero no todas las lenguas gozan del mismo estatus ni del mismo reconocimiento. Junto a las grandes lenguas mayoritarias existen numerosas lenguas indígenas minimizadas a las que apenas se les presta atención, y a cuyos hablantes se les priva de algunos derechos básicos como el de ser educados en su lengua autóctona. Este artículo aborda la dimensión interactiva del lenguaje como parte de la actividad humana, y la lengua materna como un derecho de los hablantes reconocido por la UNESCO; luego pone atención en el papel que juega la diversidad lingüística en los Objetivos de Desarrollo Sostenible; también recalca la necesidad de favorecer una educación plurilingüe articulada en torno a la lengua materna.

Palabras clave: Derechos lingüísticos, diversidad lingüística, educación plurilingüe, lenguas indígenas, lenguas y desarrollo sostenible.

Abstract: Linguistic diversity is part of the world's intangible heritage. But not all languages enjoy the same status or recognition. Alongside the great majority

(1) Traducción: Alejandra C. Ninahuaman Quispe, Kilmer Ttito Quispe (Lengua Quechua / Cusco Qollao).

(2) Cátedra Unesco de Patrimonio Lingüístico Mundial. Profesora de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). ines.garciaazkoaga@ehu.es

languages, there are many indigenous and minority languages that are barely noticed, and whose speakers are deprived of some basic rights such as education in their native language. This contribution address to the interactive dimension of language as part of human activity, and the mother tongue as a speaker's right recognized by UNESCO; then it turns the attention to the role played by linguistic diversity in the Sustainable Development Goals to underline its importance for such development; It also stress the need to foster mother-tongue-based multilingual education.

Key Words: Linguistic rights, linguistic diversity, multilingual education, indigenous languages, languages and sustainable development.

Ñujñu: Llapa rimakuykuna yuyayninchispi kan, icha mana lliw rimaykunaqa mana reqsisqachu kashan. Hoq rimakuykuna ashqa runakuna rimanku, chay rimakuykunaqa allin reqsisqa; hoqkunataq mana iherinkuchu ni reqsisqachu kan, ankiy chikaq rimaqkuna mana qonkuchu derechos básicos nisqata, manan yachachinkuchu rimayninkupi. Chayna kay qelqay rimarin imaynata rimayninchis may chaniyuq noqanchispaq, chaynaqa reqsisqa kashan sapan ayllu rimayninkupi kay UNESCO nisqapi, chaymanta qawarin imaynata chay lliw rimakuykuna allinta ñawpaqman puririchin, aqnapis yuyarichin imaynata kanan yachachiy sapan rimayninchispi.

Kichana rimaykuna: Derechos lingüísticos, diversidad lingüística, educación plurilingüe, lenguas indígenas, lenguas y desarrollo sostenible.

1. Introducción

Una de las principales capacidades que tiene el ser humano es el lenguaje. A través del lenguaje no solo nos comunicamos, también interactuamos con los demás, aprendemos, regulamos comportamientos, transmitimos y desarrollamos conocimientos, nos divertimos, imaginamos y representamos el mundo. Es la forma en que nos relacionamos, pero es sobre todo un hecho social cuyo uso está ligado al contexto y a los avatares socio-históricos que le dotan de significado. El lenguaje es, en definitiva, una actividad estrechamente ligada con el contexto. Esa particularidad es común sea cual sea la lengua o idioma que utilicemos para comunicarnos, pues el funcionamiento comunicativo reposa sobre los mismos principios: un locutor con un objetivo comunicativo, una situación de comunicación a la que debe adaptar su mensaje, un contenido al que debe dar forma, unos parámetros físicos y espaciales, unos condicionamientos sociales y, por supuesto, un código, una lengua en la que transcribir el mensaje.

Aunque el funcionamiento el lenguaje se puede considerar igual para todos los humanos, sus manifestaciones se traducen en lenguas o idiomas concretos que reflejan las relaciones y saberes de la comunidad en la que se habla, su historia y su tradición, de ahí proviene la diversidad lingüística y cultural. De hecho, en el mundo se contabilizan al menos 6.700 lenguas diferentes según los estudios realizados por expertos como Martí et al. (2006), de las cuales más de 2.600 son vulnerables o están en peligro de desaparición; además, un 33% de las lenguas del mundo no está presente en la educación, dicho de otra manera, los hablantes de esas lenguas no tienen acceso a una escolarización en lengua indígena o autóctona, que es su lengua materna.

Frente a las seis lenguas más habladas del mundo (chino, español, inglés, hindi, árabe y portugués), existen otras muchas que tienen muy pocos hablantes, como por ejemplo el islandés, pero que hoy por hoy son la lengua mayoritaria del país. Esas lenguas, aunque minoritarias, tienen una ventaja de la que carecen muchas lenguas indígenas, autóctonas u originarias (según las diferentes denominaciones que podemos utilizar), y es que son lenguas que tienen un reconocimiento oficial en los países en los que se utiliza, aun cuando en nuestros días sufren la presión de lenguas extranjeras como el inglés.

Contrariamente, hay otras lenguas que no solo son minoritarias respecto a las grandes lenguas que se hablan en el mundo, sino que, además, están minorizadas, es decir, no cuentan con un estatus de reconocimiento similar al de las lenguas mayoritarias. Es el caso de muchas lenguas originarias o indígenas sometidas a procesos de colonización que desplazaron el uso y la oficialidad de esa lengua en su propio territorio y que generaron, incluso, procesos de aculturación. Es el caso del francés y del inglés en África o del español en América Latina. Tampoco

las lenguas europeas fueron inmunes al contacto con las lenguas mayoritarias y a las políticas lingüísticas monolingües ejercidas por los Estados.

A pesar de la declaración de las Naciones Unidas (1963) sobre el uso de la lengua materna o indígena⁽³⁾ en la educación, las consecuencias de las políticas monolingües perduran aún en nuestros días impidiendo el desarrollo lingüístico y cultural de muchas comunidades indígenas y lenguas minorizadas en todo el mundo. Es por eso que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó el 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas, cuya coordinación estuvo a cargo de la UNESCO. Para conmemorarlo, se realizaron eventos de todo tipo a lo largo del mundo, desde congresos y publicaciones académicas especializadas hasta jornadas y acciones de difusión y divulgación, como exposiciones, conciertos, juegos, animaciones, documentales, escenificaciones, etc.⁽⁴⁾. Pero lo que realmente se pretende no es solo conmemorar el año sino también dar pasos adelante en la consecución de los derechos de los pueblos indígenas, tal como fueron reconocidos en la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (2007)⁽⁵⁾, que tiene por objeto la protección de esos pueblos y la salvaguarda de sus derechos para preservar su cultura, tradiciones e instituciones. En dicha Declaración no está ausente la reivindicación lingüística; en sus artículos 13 al 16 podemos leer, concretamente, como aparecen plasmados el derecho a la revitalización lingüística y, entre otros, el derecho a una educación en su lengua propia:

“Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Artículo 14

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

(3) En el marco de una educación plurilingüe, cuando decimos lengua “propia” podríamos decir “originaria”, “materna”, “indígena”, “autóctona”...; es un concepto que viene adquiriendo diferentes denominaciones con el transcurso de los años.

(4) <https://es.iyil2019.org/events/>

(5) <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>

2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

[...]

Artículo 16

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas y a acceder a todos los demás medios de información no indígenas sin discriminación.” (ONU, 2007: 7).

Por otra parte, en sus artículos 28 y 29, el *Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo* (1989) hace alusión a los derechos lingüísticos en estos términos:

“Artículo 28

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.
2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29

1. Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.” (OIT, 1989: pp. 57-58).

El derecho a usar la lengua propia está también recogido en la Resolución aprobada por la ONU en 2014 (*Documento final sobre la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas*):

“Nos comprometemos a promover el derecho de todos los niños indígenas, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.” (ONU, 2014).

A pesar de todos los esfuerzos, normas y declaraciones, la pérdida de las lenguas en el mundo no se ha revertido, sino que se ha agudizado, se estima que se pierde una lengua cada dos semanas. Cada lengua que desaparece se lleva consigo un patrimonio cultural irrecuperable, por eso es importante la conmemoración del Año Internacional de las Lenguas Indígenas, pero más aún que las iniciativas puestas en marcha tengan una continuidad en el tiempo.

Una de las propuestas interesantes que se suma a la salvaguarda de la diversidad lingüística y cultural es la *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2016). En su preámbulo el documento hace hincapié en la idiosincrasia de las culturas indígenas y reconoce la contribución al desarrollo sostenible de las prácticas tradicionales de esos pueblos; también subraya la importancia de eliminar cualquier tipo de discriminación. En la formulación de sus artículos, hace referencia explícita a las lenguas, tanto en lo que se refiere al ámbito de aplicación: “Los Estados reconocen y respetan el carácter pluricultural y multilingüe de los pueblos indígenas, quienes forman parte integral de sus sociedades.” (OAS, 2016: 3), como a los derechos humanos y colectivos:

“Los pueblos indígenas tienen derechos colectivos indispensables para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos. En este sentido, los Estados reconocen y respetan, el derecho de los pueblos indígenas a su actuar colectivo; a sus sistemas o instituciones jurídicas, sociales, políticos y económicos; a sus propias culturas; a profesar y practicar sus creencias espirituales; a usar sus propias lenguas e idiomas; y a sus tierras, territorios y recursos. Los Estados promoverán con la participación plena y efectiva de los pueblos indígenas la coexistencia armónica de los derechos y sistemas de los grupos poblacionales y culturas.” (OAS, 2016: 4).

Tampoco olvida la importancia de que las lenguas indígenas estén presentes en todos los ámbitos de la vida, incluso en la educación:

“Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.” (OAS, 2016: 6)

“Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, adoptarán medidas eficaces para que las personas indígenas, en particular los niños y niñas, que viven fuera de sus comunidades puedan tener acceso a la educación en sus propias lenguas y culturas.” (OAS, 2016: 6)

“Los Estados promoverán relaciones interculturales armónicas, asegurando en los sistemas educativos estatales, una currícula con

contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural y multilingüe de sus sociedades y que impulsen el respeto y el conocimiento de las diversas culturas indígenas. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, impulsarán la educación intercultural que refleje las cosmovisiones, historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos.” (OAS, 2016: 6)

No obstante, la propuesta necesita el consenso de todos los Estados y también estrategias de colaboración y trabajo a largo plazo con los pueblos indígenas para implementar medidas que sean eficaces para el desarrollo práctico de los derechos contemplados en esa declaración y en el seguimiento de sus resultados.

2. Desarrollo sostenible, y diversidad lingüística y cultural

Además de avanzar en la puesta en práctica de todos los derechos relativos a las comunidades indígenas y a sus lenguas, otro de los objetivos del Año Internacional de las Lenguas Indígenas es el de facilitar que se cumplan los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030 establecidos por la Organización de Naciones Unidas (ONU).

En septiembre de 2015 la ONU aprobó la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La agenda establece 17 objetivos dirigidos a conseguir un mundo mejor y más justo, sin embargo, aún cuando existe una pequeña referencia a la educación plurilingüe en el objetivo de la Educación (ODS 4), entre esos ODS no se contempla específicamente la preservación de la diversidad lingüística y el uso normalizado de las lenguas no hegemónicas (llámense autóctonas, minorizadas, minoritarias, indígenas, etc), no se explicita ningún objetivo relativo a la diversidad lingüística y cultural, y tampoco se hace referencia al papel que juegan las lenguas en la consecución de los ODS. Ante esa carencia, desde la Cátedra UNESCO de Patrimonio Lingüístico Mundial de la UPV/EHU se abordó la campaña “17+1” (imagen 1) para sensibilizar, especialmente a la sociedad vasca, sobre la importancia de que el objetivo cultural y lingüístico estuviera también recogido en los ODS. Ese nuevo objetivo (imagen 2) fue plasmado en el panel de los ODS (imagen 3) y en las actividades de sensibilización llevadas a cabo por la Cátedra.

Imagen 1. “17+1”



(Fuente: MHOUK⁽⁶⁾)

Imagen 2. Objetivo 18 para los ODS



(Fuente: MHOUK)

(6) Cátedra Unesco de Patrimonio Lingüístico Mundial de la UPV/EHU – UPV/EHUko Munduko Hizkuntza Ondarearen Unesco Katedra (MHOUK)

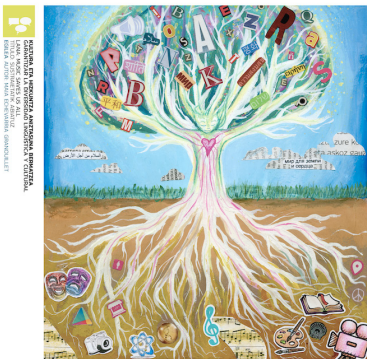
Imagen 3. Panel de los ODS + Diversidad lingüística y cultural



(Fuente: Adaptación realizada por MHOUK)

Además, fruto de la colaboración interdisciplinar con el Instituto de Formación Profesional Easo Politeknikoa de Donostia-San Sebastián, se creó una imagen representativa de la diversidad lingüística (imagen 4), que se incorporó a las acciones de divulgación que se llevaron a cabo.

Imagen 4. Representación de la diversidad lingüística y cultural



(Fuente: MHOUK)

Imagen 5. El objetivo 18 en la UPV/EHU



Figura 2. Esquema de círculos concéntricos: integración, transversalidad y precisión.

(Fuente: EHU agenda 2030, 2019: p. 7)

El mencionado instituto ha incorporado ese nuevo objetivo como un objetivo transversal en su oferta docente. Gracias a esa iniciativa, también la organización no gubernamental Fundación TAU ha incorporado el objetivo de la diversidad lingüística a sus materiales y acciones de divulgación. Asimismo, la reivindicación “17+1” ha tenido su eco en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), que ha incorporado el nuevo objetivo a los que conforman la agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de dicha universidad (imagen 5).

Pero también hubieron otras voces que repararon en la importancia que tienen las lenguas para el logro de los ODS. La Asamblea de las Naciones Unidas no ha sido ajena a esa preocupación; a lo largo de los simposios realizados durante estos últimos años ha señalado, por ejemplo, que:

“Solo participando en un discurso colectivo multilingüe, escuchando a los principales interesados de los ODS (aquellos cuyas vidas mejorarían más con su logro), los planos de desarrollo, los planes de acción y las agendas de desarrollo se vuelven inclusivos, equitativos y sostenibles⁽⁷⁾ [12].” (Marinotti, 2017: 10).

“Las políticas de desarrollo insensibles al lenguaje amenazan con socavar los esfuerzos educativos, ya que aumentar la asistencia a las escuelas, por ejemplo, no conducirá a mejores resultados educativos si los niños no aprenden realmente” (Marinotti, 2016: 3)

Los objetivos no se entienden si no se tienen en cuenta a las lenguas y serán inalcanzables si esas lenguas no están presentes en la educación. A los ODS se llega a través de la educación y a la educación a través de las lenguas, como decíamos al inicio de este trabajo, pues la actividad verbal es inherente al ser humano y a su actividad general. Es una actividad transversal. Las relaciones entre los individuos y el entorno se materializan a través de la actividad humana y de la actividad verbal, por eso las lenguas deberían de tener un lugar propio en los ODS.

Garantizar la presencia y el reconocimiento de todas las lenguas indígenas y sus culturas es un factor imprescindible, no solo para preservarlas, sino para garantizar también el desarrollo personal y social. La actividad humana y la actividad del lenguaje confluyen en todas las interacciones humanas. La lengua impregna toda la actividad humana y está presente de forma implícita en todos los ODS.

No podemos erradicar la pobreza si en los programas de cooperación no incluimos criterios lingüísticos; no podemos promover la salud y el bienestar si no nos podemos comunicar con los interesados en sus propias lenguas, ¿cómo hacer frente a una epidemia del ébola o a una pandemia mundial como la del Covid-19 sin utilizar la lengua de los pacientes en riesgo?, ¿cómo les hacemos llegar la información que necesitan para la prevención y para sus cuidados?; no podemos proporcionar educación de calidad dejando fuera de la escuela las lenguas autóctonas, ¿cómo evitar el abandono escolar?, ¿cómo garantizar una mínima formación para el mundo laboral?; tampoco podremos reducir las desigualdades ni alcanzar los objetivos de justicia e instituciones sólidas prescindiendo de las lenguas indígenas. En las alianzas para lograr objetivos es esencial que la diversidad

(7) “It is only by engaging in a collective multilingual discourse, by listening to the primary stakeholders of the SDGs (those whose lives would be most improved by their achievement), that development blueprints, action plans and development agendas become inclusive, equitable, and sustainable” (...) “Language-insensitive development policies threaten to undermine educational efforts, since increasing attendance in schools, for example, will not lead to better educational outcomes if children do not actually learn.” Traducción del Equipo de Edición de la Revista.

lingüística y cultural sea tomada en cuenta. Tampoco podemos hacer pedagogía sobre objetivos medioambientales sin tener en cuenta las lenguas y culturas de sus principales destinatarios, y así con todos los ODS.

Consciente de esa diversidad, por ejemplo, el gobierno de Perú está realizando campañas de difusión sobre la Ley Marco de Cambio Climático en las principales lenguas indígenas: quechua en versión oral e impresa, aymara, awajún, asháninka y shipibo-conibo en versión oral. Pero si hay algo fundamental para el desarrollo, es la educación, pero no una educación que invisibilice las lenguas autóctonas sino una educación multilingüe que ayude a desarrollar las capacidades de los alumnos en más de una lengua. No podemos seguir pensando que unas lenguas son mejores que otras o que unas valen más o menos que otras.

Igual que la biodiversidad es esencial para nuestro planeta, la diversidad lingüística forma parte de nuestro ecosistema, y para su pervivencia es necesario salvaguardar las funciones que estas lenguas realizan en todos los ámbitos de uso de su propia comunidad lingüística: socioeconómico, cultural, administrativo, medios de comunicación y de la vida social en general.

Es más, si la Agenda 2030 pretende ser “un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad” (ONU, 2015) es necesario poner a las personas en el centro de sus acciones, reconociendo, por lo tanto, sus identidades y sus derechos, sin olvidar que detrás de cada lengua hay hablantes, es decir, personas que también tienen unos derechos lingüísticos que deben ser abordados con equidad.

No podemos realizar aquí un análisis exhaustivo de lo que supone la diversidad lingüística y cultural para cada uno de los ODS, pero considerando la importancia que tiene la presencia de las lenguas indígenas en la educación, vamos a poner el foco en ese ámbito.

3. La revitalización de las lenguas minorizadas y la educación plurilingüe como motor de progreso y desarrollo sostenible

Es interesante la reflexión que realiza Baztarrika sobre la revitalización lingüística como factor de desarrollo sostenible en un mundo globalizado. El autor toma como ejemplo la doble transformación socioeconómica y sociolingüística que se produjo en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE) en los años 80 para poner en valor la relación entre “el desarrollo humano sostenible y la preservación de la diversidad lingüística en las sociedades plurilingües” (Baztarrika, 2019: 243). En lo que concierne a la situación de las lenguas y al desarrollo económico, menciona algunos hitos en la sociedad vasca, que merecen ser destacados:

- a) El enorme descenso del porcentaje de vascohablantes (del 70% al 21,9%) que se registró en la sociedad vasca entre el siglo XIX y el inicio de la década de los 80 del siglo XX. Retroceso influido, entre otros, por el desprestigio de la lengua, la imposición del castellano como única

lengua en la educación, y los movimientos migratorios producto de la industrialización.

- b) La transformación socioeconómica y sociolingüística llevada a cabo desde 1982, cuando se aprobó la ley de normalización del euskera.
- c) El crecimiento del número de vascohablantes desde la puesta en marcha de los planes de revitalización lingüística del euskera, que según los últimos datos disponibles son un 41% de la población de 2 o más años.

Revertir la pérdida de la lengua no es un proceso sencillo, implica un enorme compromiso social. Pero a la vista de los datos que nos ofrece Baztarrika (2019), no hay que menospreciar el valor económico de las lenguas autóctonas minorizadas (llámese, si se prefiere, indígenas), cuyo impacto, en el caso del euskera, se refleja tanto en los ámbitos de la educación y de la administración, como en toda la industria de la lengua y de la cultura, que en su conjunto generaron un 6,3% del empleo de la CAE en 2015, y una aportación al Producto Interior Bruto (PIB) del 4,2%.

A esto hay que añadir las posibilidades que ofrece el plurilingüismo en una sociedad en la que el mercado y el consumo están tan presentes, pues el uso de las lenguas autóctonas puede suponer una ventaja frente a los competidores cuando se convierte en una estrategia de marca (ver por ejemplo, el proyecto de política lingüística Emmarca't, 2019).

Los cambios, por supuesto, no solo se deben a las políticas de normalización lingüística, pues como el propio Baztarrika indica, el doble cambio (socioeconómico y sociolingüístico) operado en Euskadi a partir de la década de 1980 es producto de "una estrategia multidimensional propia de un desarrollo humano sostenible" que considera la revitalización de la lengua como "parte constitutiva del gran cambio social" (2019: 255). En definitiva, el autor subraya la vinculación intrínseca entre las dos grandes transformaciones.

En este proceso de revitalización, la educación es, además, un elemento esencial tanto para la recuperación lingüística como para el desarrollo económico. Como recuerda García-Azkoaga (2019), hasta 1978 el español era la única lengua oficial de todo el Estado español. Fue en ese año cuando se aprobó la Constitución española, y en 1979 cuando se aprobó el Estatuto de la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE), reconociéndose en ambos documentos la oficialidad del euskera junto al español. En 1982 se aprobó la cooficialidad de esas lenguas en la Comunidad Foral de Navarra, en la Ley de Restablecimiento del Régimen Foral. Conseguir el estatus de cooficialidad de la lengua vasca junto con el español supuso que a partir de esa fecha se pudiera llevar a cabo un proceso de normalización lingüística en todos los estamentos sociales, pero principalmente en el sistema educativo. En el

caso de la CAE, el camino fue facilitado por el desarrollo de la Ley de Normalización del Euskera (Gobierno Vasco, 1982) que reconoce la lengua vasca como “lengua propia de la Comunidad Autónoma del País Vasco y el euskera y el castellano como lenguas oficiales en su ámbito territorial” (Gobierno Vasco, BOPV, nº 160: 3139). En el terreno de la educación, ello supuso la necesidad de realizar un profundo cambio organizativo y pedagógico para llevar a cabo una educación bilingüe (en realidad, plurilingüe) de calidad que garantizara la transmisión del euskera en aquellas familias que lo tenían como lengua materna o primera, su aprendizaje para aquellos alumnos que tenían como lengua familiar o primera el castellano, y por supuesto, el desarrollo de las capacidades bilingües de los alumnos en ambas lenguas, sin olvidar el aprendizaje de una lengua extranjera. Y todo ello sin menoscabo de los conocimientos y de la formación de los alumnos. Como muestra de los avances, tenemos los siguientes datos:

- a) El éxito y el prestigio de la escolarización en un modelo (inicialmente pensado para alumnos cuya L1 era el euskera) bi/plurilingüe que utiliza el euskera como lengua vehicular de todos aprendizajes⁽⁸⁾ se ha traducido en un progresivo incremento de la matrícula en ese modelo, al contrario de lo que ha sucedido en los modelos que sólo utilizan el euskera durante algunas horas o en algunas asignaturas.
- b) La progresiva matrícula de los alumnos con L1 diferente del euskera en los modelos de escolarización total en euskera ha dado lugar a un proceso de inmersión lingüística para los alumnos que tienen el euskera como L2.
- c) La progresiva bilingüización vasco-castellano de la sociedad. Si observamos los datos que nos proporciona la *VI Encuesta Sociolingüística* (2016), vemos que un 71,4% de los jóvenes de entre 16 y 24 años conocen el euskera (imagen 5).
- d) En la CAE, el 65,92% de los alumnos matriculados en educación no universitaria durante el curso 2020-2021 realiza sus estudios íntegramente en euskera, y el 17,38% lo hace de forma parcial (vasco-español)⁽⁹⁾. En el caso de la universidad pública, en la CAE, el 53,9% de los alumnos se matricularon para realizar sus estudios íntegramente en euskera en el curso 2020-2021⁽¹⁰⁾.
- e) La tasa de escolaridad a los 2 años es del 94% y a los 5 años del 100% (EUSTAT, 2019⁽¹¹⁾). La tasa de fracaso escolar en la CAE fue del 6,9% el 2018 (frente al 17,9% del Estado español).

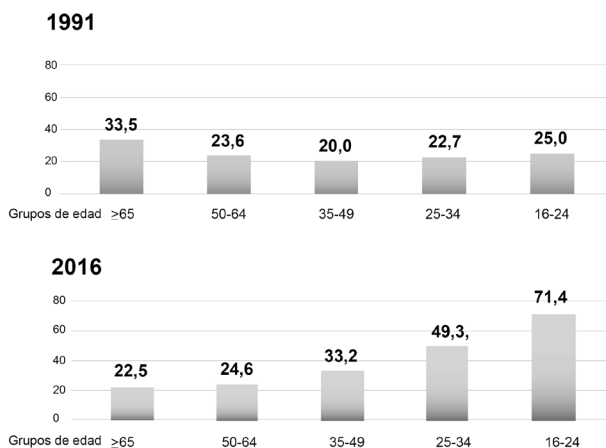
(8) A excepción de las asignaturas de lengua castellana y lengua extranjera.

(9) Fuente: Estadísticas del sistema educativo. Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

(10) Fuente: *Campus*: <https://www.ehu.es/es/-/34.000-estudiantes-de-grado-comienzan-estos-d%C3%ADas-las-clases-del-curso-2020-2021-en-la-upv/ehu>

(11) <https://www.eustat.eus/elementos/ele0002900/TasasdeescolaridadenlaCAdeEuskadiporedyniveldeensenanza201718/tbl0002915c.html>

Imagen 5. Evolución en % de la población vascohablante por grupos de edad en la CAE de 1991 al 2016



(Fuente: Gobierno Vasco, 2016: 15)

Los logros del proceso de revitalización lingüística han sido evidentes, pero todavía queda mucho camino que recorrer. No todo se ha conseguido. Los tiempos cambian y también las sociedades, y las lenguas no son ajenas a esos cambios. Si bien la mayoría de las sociedades son plurilingües por naturaleza, el estatus de las lenguas que en ella se hablan no siempre es similar. El abanico de posibilidades y oportunidades que tiene la lengua hegemónica y mayoritaria para ser utilizada y desarrollada en la sociedad, es muy superior al que tienen las lenguas minorizadas, lo cual supone siempre una ventaja para el buen dominio de la lengua mayoritaria, pues como muestran numerosas investigaciones (Cenoz, 2009; Manterola et al., 2013; Larringan et al., 2015), aún cuando la educación bilingüe o plurilingüe garantiza el aprendizaje de la lengua originaria y de una lengua extranjera; la lengua hegemónica, por su accesibilidad y disponibilidad, siempre tiene ventaja.

Ese es un reto al que las lenguas originarias y minorizadas tienen que hacer frente, pero no es el único, existen dos más. Por un lado, tenemos la creciente presión del inglés que ha desbancado de los programas escolares de muchos países al resto de las lenguas extranjeras. En el caso del castellano, por ejemplo, esa presión condujo a una transformación de la oferta educativa, de manera que las regiones monolingües se han apresurado a reconvertir sus modelos educativos monolingües en castellano en modelos educativos bilingües castellano-inglés (paradójicamente, sin que por ello haya cambiado su visión monolingüe del mundo); el inglés ha cobrado un inusitado protagonismo y de ser la asignatura de lengua

extranjera ha pasado a ser una de las lenguas vehiculares de los aprendizajes en muchas escuelas y universidades. En el caso de la CAE, la educación bilingüe vasco-castellano (o plurilingüe vasco-castellano-lengua extranjera, si tenemos en cuenta que la lengua extranjera también ha estado siempre presente en la educación habitualmente denominada “bilingüe”) era una realidad mucho antes de esa transformación, pero también esas escuelas han sido objeto de una “reconversión” por lo que muchas adoptaron en los últimos años un modelo de educación trilingüe (vasco-castellano-ingles) en el que el inglés aumentó su protagonismo y las tres lenguas se utilizan como lenguas vehiculares de los aprendizajes. Está por conocerse, no obstante, el efecto que ese modelo tendrá sobre el uso del euskera, especialmente, si esta lengua ya de por sí minorizada se ve desplazada por el inglés en las etapas más tempranas de la escolarización.

Por otro lado, no podemos obviar el gran cambio social y sociolingüístico producido por las migraciones. Ciudades y pueblos en los que antes predominaba cierta homogeneidad o uniformidad, se han convertido en un crisol de culturas y de lenguas. En consecuencia, en nuestras escuelas, además del vasco y del castellano, podemos encontrar en la misma aula una gran variedad de lenguas diferentes, de familias procedentes de todo el mundo. La incorporación de esos alumnos a la educación plurilingüe vasco-español-inglés en sus diferentes modalidades nos obliga a reforzar y repensar las estrategias de revitalización lingüística de la lengua originaria sin dejar fuera del proceso esta diversidad lingüística y a sus lenguas maternas, y a buscar nuevas estrategias didácticas para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, que como han mostrado Díaz de Gereñu y García-Azkoaga (2016) y Manterola et al. (2012), puede ser exitoso incluso en el caso de los alumnos que se incorporan a la escuela con lenguas extranjeras diferentes a las de la comunidad de acogida.

4. La diversidad lingüística en la escuela

Gracias al Programa Educación para Todos 2000-2015 (UNESCO, 2015), en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, durante ese período, aumentó la inversión pública realizada en educación (situándose, según los países, entre un 3% a 15%), lo que a pesar de las diferencias, en líneas generales, permitió mejorar el acceso a la educación. Uno de los indicadores empleados para realizar el seguimiento al programa es el IDE (Índice de Desarrollo de Educación para Todos), el cual mide cuatro de los seis objetivos de la EPT: la educación primaria universal, la alfabetización de adultos, la igualdad de género y la paridad, y la calidad educativa (los otros dos objetivos son: cuidado de la primera infancia y habilidades de jóvenes y adultos). Como vemos, ninguno de esos objetivos hace referencia a la diversidad cultural y lingüística, que sin duda, es fundamental para la alfabetización y para una educación equitativa y de calidad. En el informe de seguimiento (UNESCO, 2015) solo encontramos una referencia a los grupos indígenas para ejemplificar

las políticas implementadas destinadas a ampliar las oportunidades educativas; según el informe:

“Desde la década de 1990, en la región ha aumentado la ayuda internacional que apoya los programas de educación intercultural y bilingüe. En Guatemala, las reformas incluyeron la Ley de Idiomas Nacionales, en 2003, que exigió respeto por las lenguas indígenas, además de la creación de un Viceministerio de Educación Intercultural Bilingüe, también en 2003, el cual estableció institutos para la formación de docentes bilingües y educación bilingüe a nivel de primaria. Estas medidas tuvieron un impacto importante en un contexto donde los niveles de educación inicial eran bajos y también muchos indígenas no hablaban el idioma dominante.” (UNESCO, 2015: 10)

Se habla de ampliar oportunidades educativas, promover la igualdad de género, mejorar la formación de los docentes y la calidad de los programas educativos, pero no se realizan más alusiones a las lenguas. Además, cuando se aborda la cuestión de la alfabetización, se dice explícitamente:

“Entre las encuestas más precisas sobre alfabetización está la encuesta Skills towards Employment and Productivity (STEP), presentada en 2010 por el Banco Mundial en 13 países de ingresos medios, y el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización de la UNESCO (LAMP, por sus siglas en inglés), que define tres niveles de dominio de la alfabetización.

En el Estado Plurinacional de Bolivia y Colombia, las encuestas STEP mostraron una clara relación entre el dominio y la cantidad de lectura requerida por la ocupación de los encuestados. Para Paraguay, los resultados del LAMP muestran que los adultos de las zonas rurales tienen habilidades de lectura en prosa más bajas que las que tienen los habitantes urbanos. Sólo el 9% de los adultos rurales alcanzó el nivel más alto de habilidades de lectura en prosa en comparación con el 20% de los adultos de zonas urbanas, posiblemente porque los habitantes de las zonas rurales identifican menos el español como lengua materna, de lo que lo hacen los residentes urbanos. Al hacer referencia a términos de habilidades numéricas, no existe tal diferencia entre las zonas rurales y urbanas.” (UNESCO, 2015: 6-7).

Está claro que se trata de planteamientos que emanan de visiones del mundo monolingües y propias de lenguas dominantes o hegemónicas. ¿Cómo es posible que se utilice la misma herramienta para medir las competencias de alfabetización de los hablantes sin tener en cuenta cuál es su L1 (lengua materna o familiar)?, ¿cómo se pretende medir la competencia de alfabetización en una lengua

con una herramienta pensada para otra?, ¿por qué no se realizan las mediciones en las lenguas maternas o familiares?, ¿qué oportunidades de ser alfabetizados en sus lenguas maternas tienen los integrantes de las comunidades indígenas para desarrollar competencias en esas lenguas?

Fijémonos ahora en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El número cuatro es el de la Educación (ODS4), que consiste en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En la *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* (2016)⁽¹²⁾, pone el acento en la calidad de la educación, y aunque brevemente, también incluye una referencia al plurilingüismo cuando habla de la meta 4.1:

“En contextos plurilingües, siempre que sea posible y teniendo en consideración las distintas realidades, capacidades y políticas nacionales y sub-nacionales, se deberán promover el aprendizaje y la enseñanza en la primera lengua o la hablada en el hogar. Habida cuenta del aumento de la interdependencia social, ambiental y económica en todo el mundo, también se recomienda ofrecer al menos una lengua extranjera como asignatura.” (UNESCO, 2016: 37).

De su correspondiente estrategia indicativa:

“En los contextos plurilingües, promover la educación bilingüe y plurilingüe, comenzando con el aprendizaje temprano en la primera lengua de los niños o la hablada en casa.” (UNESCO, 2016: 38).

Y del indicador que se propone:

“Porcentaje de estudiantes de educación primaria cuya primera lengua o lengua que utilizan en el hogar corresponde a la lengua de instrucción.” (UNESCO, 2016: 78).

La cuestión es: ¿cuáles son las claves de esa presencia o de ese plurilingüismo?, ¿en qué medida se aborda la cuestión de las lenguas indígenas?

El informe de la ONU de 2019 sobre el seguimiento de los ODS y la Agenda 2030⁽¹³⁾ nos presenta cifras que todavía resultan desoladoras: 617 millones de niños y adolescentes no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas, lo que en palabras de la ONU significa una “crisis mundial de

(12) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656spa>

(13)

enseñanza" (SDG Reports, 2019: 30); en el mundo 750 millones de adultos son analfabetos, de ellos dos tercios son mujeres; 1 de cada 5 niños de entre 6 y 17 años no asiste a la escuela: las niñas que no asisten a la escuela son un 27% más que los niños en el caso de Asia; más de la mitad de las escuelas en el África subsahariana no tienen acceso a servicios básicos de agua potable, instalaciones para lavarse las manos, internet, computadoras; en muchos casos, ni siquiera cuentan con docentes cualificados. La educación infantil de calidad se revela como fundamental en la posterior escolarización de los niños, pero en el mundo solo el 69% participa de una enseñanza infantil organizada (y las diferencias entre países son enormes, pues van desde el 7% hasta el 100%).

En ese informe tampoco se hace ninguna referencia a las lenguas. Sin embargo, sabemos que una de las causas de la no asistencia a la escuela y del fracaso escolar es el hecho de que en la escuela se privilegia la lengua hegemónica como lengua vehicular de los conocimientos y se desplaza e incluso menosprecia a la lengua autóctona. Eso trae consigo, además, modelos de conocimiento descontextualizados y poco ajustados a la realidad y a la cosmovisión de las comunidades indígenas. No tienen en cuenta que las lenguas indígenas pueden servir de herramienta para adecuarse a los nuevos tiempos, pues como señalan Mendizabal y Uranga (2020), uno de los objetivos debe ser poner de relieve una visión propia del mundo y dar prestigio a esa cosmovisión, y eso se logra utilizando la lengua indígena como herramienta. Al fin y al cabo, como subrayan Larrañaga y Barreña (2020), incorporarse al mundo moderno no es renunciar al conocimiento heredado, pues lengua, cultura e identidad son claves para la consecución de un desarrollo equilibrado, digno y justo; recordemos, como dicen Skutnabb-Kangas et al. (2003), que son esas lenguas las que contienen las claves para la supervivencia, y por lo tanto, del desarrollo. Por eso es importante que las lenguas originarias estén presentes en la educación.

Hay países en los que existe una única lengua oficial, pero eso no significa que los hablantes sean monolingües o que no hayan comunidades de hablantes de otras lenguas, pues como señalan García-Azkoaga y Pérez-Caurel (2019) en muchos casos el multilingüismo es la forma natural de relacionarse, y la herramienta que permite adaptarse al entorno, y que va más allá de imposiciones y regulaciones legales. Sin embargo, es habitual que una lengua sea mayoritaria y hegemónica y otra u otras se marginen y se conviertan en lenguas minorizadas. Una de las principales consecuencias que tiene ese desequilibrio es que deja fuera de la escuela a las lenguas autóctonas para dar prioridad a una educación en la lengua oficial hegemónica, muchas veces, por efecto de procesos coloniales.

A lo largo del mundo se han llevado a la práctica diferentes experiencias de educación bi/plurilingüe. En el caso de América Latina, por ejemplo, la

Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surgió para dar solución a ese desequilibrio y buscar soluciones para contribuir a la recuperación o al reforzamiento de la lengua originaria, según los casos (López y Kuper, 2000), a la vez que se garantizaba el aprendizaje de la lengua oficial hegemónica. No obstante, los avances realizados no siempre fueron los deseados, principalmente, porque las lenguas originarias no contaron con el suficiente reconocimiento ni fueron suficientemente prestigiadas ni reivindicadas por sus propios hablantes, y porque una educación bilingüe o plurilingüe de calidad requiere de un compromiso curricular y formativo que no se limite exclusivamente a los primeros años de la escolarización. Una apuesta por avanzar en la mejora de la EIB, es, por ejemplo, el Plan Nacional de EIB al 2021 en Perú (MINEDU, 2016).

La práctica de utilizar la lengua materna en el primer contacto de los niños con la escuela está bastante extendida también en algunos lugares de África, pero frecuentemente, por causas muy diferentes, se limita al uso oral de esas lenguas y no se extienden como debieran al aprendizaje de la lecto-escritura, a pesar de que estudios como el de Ouane y Glanz (2010), entre otros, hacen hincapié en las ventajas del plurilingüismo y en la necesidad de abordar el tema de la educación plurilingüe en África.

Aunque, como nos muestra Cummins (2019), no todas son igual de efectivas ni buscan los mismos objetivos, en el mundo hay numerosas experiencias de educación plurilingüe basadas en la lengua materna que han demostrado ser exitosas, incluso, cuando se trata de una educación inmersiva en lengua minorizada. Este es el caso del vasco, que no es obstáculo para que los alumnos aprendan sin problemas la lengua hegemónica (García-Azkoaga e Idiazabal, 2015). Aunque las circunstancias y el contexto son diferentes, también podemos ver iniciativas plurilingües exitosas en los ejemplos que nos proporciona Benson (2019) sobre educación plurilingüe en lengua materna, por ejemplo, en el caso del wolof y el pulaar (lenguas minorizadas o no dominantes) junto al francés (lengua hegemónica) en Senegal, el uso de cinco lenguas indígenas no dominantes (brao, bunong, kavet, kreung y tampuen) junto al jemer (lengua dominante) en educación primaria en Camboya, o la educación primaria basada en la lengua materna en Etiopía.

En cualquier caso, como recuerdan Idiazabal (2017) y García-Azkoaga (2019), a la hora de abordar políticas plurilingües, especialmente en la educación, no podemos obviar el papel que juegan la administración, los propios hablantes y las familias, pues solo su voluntad y su empoderamiento puede accionar el motor de la educación plurilingüe y de la revitalización lingüística. El papel de la escuela, así como el de todos los agentes relacionados con ella es fundamental, pero lo realmente importante es la consecución de lo que Benson (2019) llama

un “habitus plurilingüe”, una forma plurilingüe de concebir el mundo, pues no en vano el punto de vista crea el objeto. La autora subraya que el mérito del desarrollo curricular plurilingüe de las escuelas vascas es, precisamente, el haber creado un “hábito multilingüe”, es decir, una forma de concebir y llevar a cabo el plurilingüismo, hábito que considera esencial para afrontar el reto de una educación plurilingüe.

5. Conclusiones

La actividad del lenguaje es inherente a la actividad humana y su funcionamiento es universal. Sea cual sea la lengua o el código que utilicemos la actividad verbal es la base de las interacciones humanas, sirve para transmitir y compartir conocimientos, para construir las redes sociales y para transformar la sociedad; además, dado que esa actividad verbal se materializa en lenguas o idiomas concretos, la forma en que se desarrollará la actividad humana dependerá también de la lengua utilizada. En el caso de las lenguas indígenas y de las lenguas que han sido minorizadas a causa de los procesos coloniales y los avatares históricos, esas lenguas han sido sustituidas por otras lenguas hegemónicas que privaron a aquellas de su universo de actividad verbal y modificaron así su actividad humana, restando a los individuos una parte de sus derechos. Cuando un hablante ve limitadas las posibilidades de comunicarse en su propia lengua, la actividad verbal y social también se resiente. Aunque el funcionamiento del lenguaje y de la comunicación puedan considerarse universales, la actividad verbal reposa en la utilización de un código conocido y compartido por la comunidad, que es generador de intercambio y de conocimiento. Por lo tanto, no es lo mismo construir y desarrollar el conocimiento en la lengua propia, que en una lengua impuesta que ignora y menosprecia la existencia de las demás lenguas.

Llevar a buen fin la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible implica actuar en diversas facetas de la actividad humana con el objeto de incidir o mediar de alguna forma en esa actividad. Esa mediación se sustenta en las lenguas de los propios hablantes y de las propias comunidades a las que van dirigidas las acciones que se llevan a cabo en la promoción de la citada Agenda, por lo que el objetivo de la diversidad lingüística o las políticas plurilingües debería estar presente de forma transversal en todas esas acciones.

El respeto a la diversidad lingüística comienza con el reconocimiento de las lenguas indígenas y minorizadas, y de los derechos de sus hablantes, como el derecho a utilizar su propia lengua autóctona y el derecho a ser alfabetizado y educado en esa lengua autóctona. Conseguirlo, no obstante, supone muchas veces abordar procesos de revitalización y planificación

lingüística que ayuden en primer lugar a prestigiar las lenguas, y sobre todo, articular un sistema educativo plurilingüe de calidad; para eso es necesaria una voluntad clara por parte de los gobernantes. Con la asunción de una realidad plurilingüe que en un Estado no tiene por qué estar contrapuesta al uso como lengua franca o lengua común de una lengua oficial compartida para todos los territorios, y con una visión estratégica de cambio social a largo plazo, contemplando la revitalización lingüística como una inversión para el desarrollo de las comunidades y de los Estados y, por lo tanto, como un beneficio para todos.

Sin duda, la escuela es la columna vertebral del desarrollo y la pieza esencial para conseguir un mundo mejor y más justo para todos, pero garantizar una educación inclusiva y de calidad implica necesariamente abordar con seriedad y rigor una educación plurilingüe que pivote en torno a la lengua materna y que permita a los alumnos desarrollar plenas capacidades en su lengua familiar, en la lengua oficial hegemónica y, al menos, en una lengua extranjera. En este conglomerado plurilingüe tampoco podemos olvidar la presencia en la escuela de las lenguas de inmigración, que aunque no sean las lenguas vehiculares de los aprendizajes formales son un pilar fundamental de los aprendizajes no formales en el seno de la familia. Por un lado, sabemos que los aprendizajes o las capacidades desarrolladas durante el aprendizaje de una lengua son transferibles y utilizables en el aprendizaje de las otras lenguas, así que la estrategia de ignorar una lengua a favor de otra no tiene ningún sentido. Lo que se trata es de aprovechar las ventajas de ese conocimiento para ampliar y adquirir conocimientos nuevos. La verdadera cuestión es profundizar en el estudio de las herramientas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las capacidades plurilingües. Por otro lado, un desarrollo curricular plurilingüe que vaya más allá de la educación infantil, puede facilitar el acceso a los puestos de trabajo y al desarrollo profesional. Junto con la escuela, también es esencial la alfabetización de los adultos en sus propias lenguas maternas, pues de ello depende en gran medida las posibilidades de formar a los profesionales que necesita la escuela plurilingüe. De ello depende también el poder desarrollar una escuela insertada en la propia comunidad, que explore el conocimiento relevante para su propio contexto; una escuela adaptada a su entorno, a sus necesidades sociales y de desarrollo, cercana y aprehensible por la propia comunidad.

Son todas estas medidas necesarias para garantizar los derechos de los pueblos indígenas y fomentar su desarrollo, pero por supuesto, requieren superar los prejuicios infundados sobre el fomento del multilingüismo en la escuela, así como que las acciones en favor de las lenguas indígenas no se queden reducidas a la conmemoración de un único año.

Referencias

- BAZTARRIKA, P. (2019). El modelo vasco de revitalización lingüística y desarrollo sostenible. En I. Idiazabal & M. Pérez-Cauarel (coord.). *Diversidad Lingüística, Lenguas Minorizadas y Desarrollo Sostenible*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU. pp. 239-262. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/34728> (Enero de 2020).
- BENSON, C. (2019). The importance of learners'own languages in achieving Sustainable Development Goal Four (Ethiopia and Cambodia). En I. Idiazabal & M. Pérez-Cauarel (coord.). *Diversidad Lingüística, Lenguas Minorizadas y Desarrollo Sostenible*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU. 239-262. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/34728> (Enero de 2020).
- CENOZ, J. (2009). *Towards Multilingual Education Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2019). Should schools undermine or sustain Multilingualism? An analysis of Theory, research, and pedagogical Practice, *Sustainable Multilingualism*, 15. pp. 1-26. <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0011>.
- DIAZ DE GEREÑU, L. & GARCIA-AZKOAGA, I.M. (2016). Aprendiendo dos lenguas nuevas. Los cuentos orales de los niños inmigrantes. *Lengua y migración /Language and migration*, 8:1, pp. 29-49.
- GARCIA-AZKOAGA, I.M. (2019). Didáctica de las lenguas y educación bi/plurilingüe: algunos retos para la EIB, *Enunciación*, Vol. 24 (1), 45-60. DOI: 10.14483/issn.2248-6798. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/13263/14718> (Octubre de 2019).
- GARCIA-AZKOAGA, I.M. & IDIAZABAL, I. (eds.) (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- GARCIA-AZKOAGA, I.M. & PÉREZ-CAUREL, M. (2019). La comunidad de habla baribá: algunas reflexiones sobre el multilingüismo y la educación plurilingüe, *Sustainable Multilingualism*, 15. pp. 105-128. <https://doi.org/10.2478/sm-2019-00161>. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12259/102030> (Octubre de 2019).
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2019). *EMMARCA'T*, Departament de Cultura. Recuperado de <https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/empresa/emmarcat/> (Abril de 2020).
- GOBIERNO DE ESPAÑA (1978). *Constitución Española*. BOE nº 311, de 29/12/1978. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229> (Octubre de 2019).

GOBIERNO DE ESPAÑA (1979). *Ley Orgánica, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco*. BOE nº 306, de 22 de diciembre de 1979. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1979-30177&p=19791222&tn=2>(Octubre de 2019).

GOBIERNO DE ESPAÑA (1982). *Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del Régimen Foral de Navarra*. BOE nº 195, de 16 de agosto de 1982. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-20824>(Octubre de 2019).

GOBIERNO VASCO (1982), *Ley 10/1982, de 24 de Noviembre, básica de normalización del uso del Euskera*. BOPV nº160 de 16 de diciembre de 1982. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/1982/12/8201955e.shtml>(Octubre de 2019).

GOBIERNO VASCO (2016). *VI Encuesta Sociolingüística*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Editorial del Gobierno Vasco. Recuperado de <https://www.google.com/search?client=firefox-bd&q=VI+encuesta+sociolingüística+3016#>(Octubre de 2019).

IDIAZABAL, I. (2017). ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera? [Monografía]. *Onomázein: Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, 138-152. DOI: 10.7764/onomazein.amerindias.08.

INSTITUTO VASCO DE ESTADÍSTICA (EUSTAT) (2019). Tasas de escolaridad en la C.A. de Euskadi por edad y nivel de enseñanza (%) 2017/18. Recuperado de <https://www.eustat.eus/elementos/ele0002900/TasasdeescolaridadenlaCAdeEuskadipor edadyniveldeenseñanza201718/tbl0002915c.html> (Octubre de 2019).

LARRAÑAGA, J. & BARREÑA, A. (en prensa). Hizkuntza-lankidetzta: oraina eta geroa. En L. Diaz de Gereñu, L., I.M. García-Azkoaga e I. Manterola: *Euskara oinarri eta eleaniztas una helburu*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.

LARRINGAN, L.M., IDIAZABAL, I. y GARCÍA-AZKOAGA, I.M (2015). Cartas al director escritas en euskara y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias y destrezas textuales y discursivas. En I.M. García-Azkoaga e I. Idiazabal (eds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, pp. 147-172. Bilbao, España: UPV/EHU.

LÓPEZ, L.E. & KÜPER, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, pp. 1-45.

MANTEROLA, I., ALMGREN, M. & IDIAZABAL, I. (2012). El aprendizaje del euskera en niños de origen inmigrante: influencia de la escuela y del entorno, *Esquisses pour une école plurilingüe: contextualiser nos réflexions sociodidactiques*. En M. Totozani, S. Tomé, M. Rispaïl y C. Jeannot (eds.), pp. 199-217. Paris: L'Harmattan.

MANTEROLA, I., ALMGREN, M. & IDIAZABAL, I. (2013). Basque L2 development in immersion school settings. *International Journal of Bilingualism*, 17(3), pp. 375-391.

MARINOTTI, J.-P. (2016). *Final Report Symposium on Language and the Sustainable Development Goals*. New York: United Nations, Report Study Group on Language and the UN. Recuperado de <http://www.languageandtheun.org/documents.html> (Septiembre de 2019).

MARINOTTI, J.-P. (2017). *Final Report Symposium on Language, the Sustainable Development Goals and Vulnerable Populations*. New York: United Nations, Report Study Group on Language and the UN. Recuperado de <http://www.languageandtheun.org/documents.html> (Septiembre de 2019).

MARTÍ, F.; ORTEGA, P.; IDIAZABAL, I.; BARREÑA, A.; JUARISTI, P.; JUNYENT, C.; URANGA, B. & AMORRORTU, E. (eds.) (2006). *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona: Icaria.

MENDIZABAL, M. & URANGA, B. (en prensa). Munduko hizkuntza-aniztasunetik euskarara; ekologietatik begirada. En L. Díaz de Gereñu, L., I.M. García-Azkoaga e I. Manterola (eds.): *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.

MINEDU (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf> (Noviembre de 2020).

NACIONES UNIDAS (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html> (Octubre 2019).

NACIONES UNIDAS (2014) *Documento final sobre la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <https://www.un.org/es/ga/69/meetings/indigenous/documents.shtml> (Octubre de 2019).

NACIONES UNIDAS (2015). *Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/> (Octubre de 2019)

NACIONES UNIDAS (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA), New York: United Nations Publications. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/> (Octubre de 2019).

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (2016). *Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf> (Noviembre de 2020).

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo* (1989) https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169.

OUANE, A. & GLANZ, C. (2010). *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: an evidence- and practice-based policy advocacy brief*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg: Germany. Recuperado de <http://www0.sun.ac.za/taalsentrum/assets/files/ML%20Afr%20Lang%20&%20Cost.pdf> (Septiembre de 2019).

SKUTNABB-KANGAS, T., MAFFI, L. & HARMON, D. (2003). *Sharing a World of Difference. The earth's linguistic, cultural and biological diversity*. Paris: UNESCO/WWF/Terralingua. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132384> (Febrero 2020).

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION [UNESCO] (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa (Marzo de 2020).

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION [UNESCO] (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131583> (Octubre de 2019).

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION [UNESCO] (2015). *Panorama regional américa latina y el caribe informe mundial de seguimiento de la ept 2015 informe mundial de seguimiento de la EPT* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232836spa> (Febrero de 2020).

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (2019). *EHU agenda 2030 por el desarrollo sostenible*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.

LAS POLÍTICAS Y LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS EN EL PAÍS VASCO

ENTREVISTA A PELLO SALABURU ETXEBERRIA

Luz Amparo Ramos Ayala⁽¹⁾

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

El Dr. Pello Salaburu Etxebarria es catedrático de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (en adelante UPV/EHU), de la cual ha sido rector (1996-2000), vicerrector de Política Lingüística y director del Instituto de Euskara⁽²⁾. Es parte del Consejo Asesor del Euskara del Gobierno Vasco, miembro de Euskaltzaindia / Academia de la Lengua Vasca.

Como Vicerrector de Política Lingüística de la UPV/EHU participó de forma directa en el diseño del uso de la lengua vasca en la universidad. Durante esos años, 1992-1996, la presencia del euskera en la UPV/EHU se incrementó de forma notable. Se contrató a centenares de profesores para que impartieran la docencia en esa lengua, se impulsaron publicaciones (artículos, libros, materiales de docencia, etc.), y se organizaron cursos para aprender el idioma y para preparar al profesorado. Hoy en día, en la inmensa mayoría de los estudios universitarios es opcional el uso del idioma y depende del estudiante: cualquier materia se puede estudiar tanto en euskera como en castellano. En todos los niveles, también en el doctorado.

Como miembro de Academia de la Lengua Vasca ha tenido una parte muy activa en la estandarización escrita del idioma, aspecto relacionado con la política lingüística.

LUZ AMPARO RAMOS AYALA (LARA): El País Vasco ha diseñado e implementado, a partir del reconocimiento de los derechos lingüísticos de la lengua vasca, políticas públicas en favor del euskera. ¿Cómo ha sido este proceso y cuál es el rol que Ud. ha desempeñado en dicha implementación?

(1) La entrevista fue realizada por Luz Amparo Ramos Ayala, historiadora graduada en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, magister en Políticas Lingüísticas y Planificación por la Universidad del País Vasco, miembro del Instituto Intercultural de Estudios Sociales y Políticos (IDESPO) – Editora de la Revista de Derecho y Ciencias Políticas de la UNSAAC (Nro. 12). En Febrero (2000). Email: luz.ramos.ayala@gmail.com

(2) Euskara es el nombre que sus hablantes le dan al idioma vasco.

PELLO SALABURU ETXEBERRIA (PSE): Lo esperable y deseable sería que cualquier persona que nace pueda expresarse en su lengua materna y pueda también educarse en ese idioma si así lo desea la familia. Esto que parece algo tan sencillo y fácil de hacer resulta imposible en muchas sociedades. En todas aquellas que tengan más de un idioma como vehículo de comunicación. Se supone que se trata de un derecho básico.

Este derecho no se ve cuestionado en los países que solo tienen un idioma. Es, por cierto, una minoría de países en el mundo, pero la ideología dominante presenta esta situación como la más normal: así lo vemos en lo que transmiten los dirigentes. Los medios de comunicación, los sistemas de educación, etc. Pero, como digo, esa no es la situación habitual, sino justamente la contraria: lo normal es que en los países convivan varios idiomas al mismo tiempo, con mayor o menor peso. Esta es la situación de España (castellano, gallego, catalán, vasco) y Francia (con lenguas romances, germánicas, célticas, vasco e incluso el griego en alguna zona), por ejemplo, por no citar sino países de mi entorno. No digamos nada de Perú, en donde cohabitan hablantes de decenas de lenguas. Pero incluso en estos casos en los que cohabitan hablantes de varias lenguas, también es habitual que un idioma tenga preponderancia sobre el resto. Es el idioma dominante. Personalmente he tenido esa experiencia vital: la lengua que se hablaba en casa en mi niñez era el euskera y tropecé con el castellano por vez primera en mi vida a los seis años.

Naturalmente, no cuesta nada satisfacer el derecho de usar el idioma nativo que asiste a un hablante cuando en un determinado país solo hay un idioma. Tampoco existen problemas para los hablantes del idioma dominante. El problema surge cuando se quieren garantizar los derechos lingüísticos de los hablantes del resto de los idiomas. Garantizar tales derechos requiere, cuando menos, de tres factores: voluntad de los poderes públicos para tomar medidas que garanticen ese derecho; legislación y normas jurídicas (en todos los niveles) que apoyen ese derecho, y recursos económicos. Esos tres factores son necesarios e imprescindibles, pero pueden no ser suficientes.

Por tanto, las políticas lingüísticas tienen sentido en ese marco: se diseñan políticas lingüísticas para garantizar que se puedan cumplir los derechos lingüísticos de los ciudadanos. Dado que en las sociedades multilingües existe prevalencia de una lengua sobre el resto, comprender la importancia de estos factores no resulta nada fácil para el hablante que se siente cómodo en su lengua dominante y que ve, además, que los hablantes de otros idiomas se amoldan, bien o mal, a esa lengua. Sea o no cierto esto último.

LARA: En relación a la situación de la lengua vasca, antes de la implementación de políticas lingüísticas en favor del euskera ¿Qué significado para el País Vasco y muy particularmente para el Euskera, el reconocimiento del derecho a la autonomía de

las nacionalidades y regiones que forman el Estado Español con la promulgación de la Constitución de 1978?

PSE: Vamos a empezar por el nombre: País Vasco. Existe una enorme confusión en torno a ese nombre, equivalente, en principio, a lo que en euskera llamamos Euskal Herria. Euskal Herria ha sido históricamente la designación que ha recibido una comunidad sociolingüística de límites y contornos difusos y se ha referido al grupo de personas que se expresan en euskera. No se trata, por tanto --hablo desde el punto de vista histórico-, ni de un término político ni administrativo, sino más bien sociolingüístico.

Desde el siglo XVI al menos es un término que ha sido utilizado por escritores, pensadores y políticos de todas las ideologías sin excepción. Solo tenía un referente cultural. Euskal Herria es, en realidad, un nombre compuesto de dos términos: «Euskara + Herria» («Lengua Vasca + Pueblo») que, por una regla fonológica propia del idioma acaba convertido en «Euskal Herria». Quien habla la lengua es «euskaldun» («euskara+dun»: poseedor de la lengua vasca). Desde el punto de vista del hablante de la lengua esto ha sido así hasta tiempos más o menos recientes, digamos hasta hace unos cuarenta años. En mi niñez me llamaban «vasco» en Pamplona, al igual que sucedía con todos los que hablaban euskera: «vasco» era exclusivamente el hablante del euskera.

El término «Euskal Herria» hacía referencia a una comunidad asentada en el extremo occidental de los Pirineos, que es la barrera natural de montañas que divide a España y Francia, y que termina en el mar. La comunidad sociolingüística ha habitado históricamente a ambos lados de los Pirineos, tanto en España como en Francia, en ese rincón limitado, a su vez, por el Mar Cantábrico (el llamado Golfo de Bizkaia). Dentro de España, la comunidad lingüística vasca ocupaba en esa época las llamadas Provincias Vascongadas y el norte de Navarra.

A partir del restablecimiento de la democracia (la nueva Constitución de España entró en vigor en diciembre de 1978) tras la muerte de Franco (1975), las cosas comenzaron a cambiar. El país quedó dividido administrativamente en Comunidades Autónomas. El término «comunidad», en este caso se refiere a un ente administrativo político, que en otras partes se podría llamar «región», «departamento», «county», «state», etc., y que nada tiene que ver con comunidades indígenas como las de Perú. En lo que respecta a España, hablamos de la Comunidad Autónoma Vasca (llamada también CAV, «Euskadi» o, directamente, «País Vasco») y la Comunidad Foral de Navarra. En Francia no ha habido cambios sustanciales, porque las divisiones departamentales son estrictamente administrativas.

Cada comunidad autonómica fue desarrollando sus propios Estatutos de Autonomía que, en el caso de la CAV y Navarra disponen de amplias competencias.

Por señalar una que las distingue del resto de las españolas, su capacidad de recaudar impuestos, basada en el respeto foral (Los Fueros son leyes propias que han tenido históricamente tanto las tres provincias que conforman la CAV -Araba, Gipuzkoa y Bizkaia-, como Navarra. Sus haciendas forales, a diferencia del resto de España, recaudan directamente los impuestos, y atienden con esa recaudación los servicios públicos de su competencia (educación, sanidad, policía, etc.). Como el Estado Español tiene también otras competencias en estos territorios (ejército, justicia, infraestructuras, puertos y aeropuertos, etc.), cada año se produce un acuerdo entre las comunidades y el estado para que la CAV y Navarra paguen el cupo que les corresponda, fijado en criterios estadísticos: número de habitantes, evolución del PIB, etc. Este sistema obliga a ser mucho más responsables a estas dos comunidades en la administración de los recursos: si se recauda mucho, podrán atender bien sus necesidades y realizar inversiones pensando en el futuro; si se recauda menos de lo pensado, sufrirán, porque no les resultará fácil atender compromisos fijados, quizá, con otros parámetros.

En el resto de comunidades autónomas la situación es a la inversa. Una vez recaudados los impuestos, son administrados directamente por la Hacienda Estatal que fijará cada año la cantidad que recibirán las Comunidades Autónomas (y cubrirá su deuda, como viene sucediendo desde hace muchos años).

Los cambios han afectado asimismo a la terminología: «País Vasco» es usado ya de forma cada vez más recurrente para designar en exclusiva a los habitantes de la CAV. Y «vasco» es, cada vez más, quien habita en la CAV, con independencia de que hable la lengua o no. En la parte francesa, del mismo modo, muchos entienden que el término «Pays Basque» se refiere en exclusiva al territorio francés. Es decir, ha habido una especie de apropiación social y cambio de referencia del nombre original. Esto no es algo que sea admitido para todos: muchos seguimos usando el término «Euskal Herria» como sinónimo de «País Vasco» en el sentido más clásico, pero actualizado a una dimensión más política: se refiere un desideratum político que abarcaría en su totalidad las provincias de la CAV, la Comunidad Foral de Navarra, y las provincias de Lapurdi, Baja Navarra y Zuberoa, en la parte francesa. Con personalidades muy diferenciadas, por cierto. Cuando nos referimos a partes de esa entidad (inexistente políticamente, pero meta para el llamado nacionalismo vasco) se usan términos como «Parte Norte», «Sur», «País vasco francés», etc. Para complicar más las cosas, no falta quien usa también el término «Euskadi» (más implantado para designar a la CAV), como equivalente político de Euskal Herria. En esta cuestión la ideología dominante en España califica a quienes persiguen este desideratum como «nacionalistas», sin adjetivos, como si el nacionalismo español (muy exacerbado, por cierto) fuese algo inexistente, y lo que se llama «Estado Español» o «España» fuera una realidad surgida de modo espontáneo y natural (cuando no directamente de la mano de Dios) y no el resultado de siglos de historia, luchas, invasiones, etc.

Cuando hablamos en vasco parte de este galimatías desaparece: «euskaldun» («vasco») es quien habla euskera, sea del País Vasco o de Alemania; «Euskal Herria» sigue siendo para muchos una comunidad lingüística de contorno difuso, y para otros una entidad política deseada, aunque esta última acepción es mucho más reciente: muchos vascos que viven en Navarra, por ejemplo, se considerarán parte de «Euskal Herria», sin que el término tenga para nada una acepción política.

Pro abreviar con este punto: aquí usaré el término de «Euskal Herria» o «País Vasco» para referirme, como digo, a esa entidad existente más en el ideario político que en un elemento administrativo político diferenciado.

El País Vasco está conformado, por tanto, por las siguientes entidades:

- Comunidad Autónoma Vasca (al que denominaré también «Euskadi», o CAV a secas), que se sitúa en la parte española, al sur de los Pirineos, en la parte occidental, limitada por el Mar Cantábrico. La conforman tres provincias (Araba, Bizkaia, Gipuzkoa). Tiene unos 7.230 km² y 2.200.000 habitantes. Capital: Vitoria-Gasteiz, capital, a su vez, de Araba. La capital de Gipuzkoa es Donostia/San Sebastian, y la de Bizkaia es Bilbao.
- Comunidad Foral de Navarra (o «Navarra», a secas). Al sur de los Pirineos, parte oriental del País Vasco. Capital: Pamplona («Iruña», en vasco administrativo). Tiene unos 10.400km² y 650.000 habitantes.
- País Vasco Francés. Al Norte de los Pirineos. Llamado en vasco «Ipar Euskal Herria», o «País Vasco del Norte». No es una entidad administrativa como tal. Unos 3.000 km² y 300.000 habitantes. Provincias de Lapurdi, Baja Navarra y Zuberoa. Pertenece al Departamento de los Pirineos Atlánticos.

Como se ve, la mayor parte de los habitantes se concentran en la CAV. Eso es muy relevante para cualquier política lingüística.

Durante siglos no ha habido ninguna política lingüística formal definida como tal. Sin embargo, aunque no tuviera ese nombre, siempre ha habido en la práctica una política lingüística muy eficaz, tanto en Francia como en España. En la administración política, en la relación del ciudadano con los distintos planos de la administración (municipal, regional o estatal) en la educación (en todos los niveles, también) el único vehículo de comunicación conocido era siempre en español, (en España) o en francés (en Francia), etc. Es, como digo, una política muy eficaz, puesto que contribuye a generar una élite local, provincial o estatal a la que no puede pertenecer quien no domine bien esos idiomas. Y formar parte de esa élite hace posible el acceso a ámbitos de decisión negados al resto y contribuye

a generar una cultura que margina día a día a quien habla solo euskera, que queda convertida en una lengua sin prestigio. Sin prestigio e incluso con enormes problemas de adaptación a un mundo cambiante. Aún peor: en muchos sitios, los representantes del régimen franquista (militares o funcionarios civiles) prohibían hablar en vasco o incluso poner nombres en vasco: aunque mi propio nombre, «Pello», era muy común en la zona donde nací, y así me han llamado siempre, en mi documento de identidad figuraba hasta hace unos años en que lo cambié, «Pedro», no «Pello». En muchas zonas se perseguía todo lo que sonara a vasco: cuando al niño se le escapaba una palabra en vasco en la escuela, el maestro le daba una llave que corría de niño en niño, de modo que al final de la semana acababan castigados todos aquellos que habían tenido la llave.

Por otro lado, había una confrontación lingüística latente entre los habitantes de las grandes urbes y quienes vivían en zonas rurales: en las ciudades se desarrollaba la vida económica, allá estaban los medios de comunicación siempre en castellano y allá se fueron concentrando decenas de miles de inmigrantes venidos de otros lados. Siempre ha habido inmigración a la potente industria siderúrgica y naval de Bizkaia, sobre todo, ya desde el siglo XIX. Entre los años 1950 y 1980 se calcula que vinieron más de 370.000 personas (familias y pueblos enteros). Naturalmente, estas familias venían con su propio idioma, que chocaba con el vasco hablado aquí. Es de justicia reconocer que se integraron de forma admirable.

El castellano, en el caso de España, era la lengua predominante. Incluso quien hablaba el vasco reducía su uso al ámbito familiar. Era frecuente usar el castellano que cuando se encontraba con otro vascohablante: simplemente, en muchas ocasiones desconocía que el interlocutor sabía euskera. El euskera se usaba en el ámbito rural, a ambos lados de la frontera, en donde ciudadanos españoles y franceses se entendían con frecuencia entre ellos en vasco. El uso del euskera en la ciudad era mucho más anecdótico, y eran pocas las familias de referencia social, de élite, que lo hablaban.

Esta era la situación tanto en España como en Francia, agravada por el hecho de que muchos jóvenes vascohablantes emigraban a capitales europeas (París) pero, sobre todo, a Estados Unidos y también, en el caso de ciudadanos de la zona española, a Latinoamérica. Al tiempo que entornos vascos se llenaban de inmigrantes castellanófonos atraídos por la industrialización y el enorme vigor de la industria vasca. Para hacer aún las cosas más complicadas, hay que señalar que cuando hablamos de «vascohablantes» como un colectivo único, lo cierto es que la lengua estaba dividida en muchos dialectos y fraccionada en hablas locales: no era fácil que dos vascos situados en los extremos (Bizkaia y Zuberoa) se entendiesen. No, si no hubieran dedicado horas a alfabetizarse en el idioma.

Justamente, a contracorriente, hay que decir que ya desde finales de los años 60, en los últimos años del franquismo se había generado un potente movimiento, sobre todo en la parte española, de recuperación del idioma: grupos que reivindicaban su uso, se impulsaban modestas publicaciones en vasco, comenzó a sonar una «nueva» música vasca con cantautores que usaban melodías e instrumentaciones diferentes, se impulsó el bertsolarismo (arte de improvisación cantada y rimada, que nunca se había abandonado), grupos de familias comenzaron a crear centros (en el borde de la legalidad, o alegales) para educar a sus hijos en euskera, etc. Había muchos movimientos, de distinto tipo, que querían impulsar el uso de la lengua, que se había convertido en un símbolo, y que actuaba al mismo tiempo de catalizador como respuesta política al franquismo.

En paralelo, la Real Academia de la Lengua Vasca / Euskaltzaindia (creada en 1918) había dado los primeros pasos en 1968 para proponer unas bases lingüísticas de unificación de la escritura del idioma (que carecía incluso de una ortografía unificada), que, salvo unas pocas excepciones, fueron masivamente aceptadas. Fue un éxito rotundo, producto de un esfuerzo colectivo enorme: nuevas generaciones de vascohablantes se fueron incorporando de forma decidida a las letras. En esos años, el euskera, sin abandonar el ámbito rural, se estaba acercando, no sin reticencias, también a la ciudad. En paralelo, se generó un fuerte movimiento para que el euskera se incorporase en todos los ámbitos de la educación, al tiempo que se reivindicaba la creación de una universidad pública.

En 1975 murió el dictador Francisco Franco.

LARA: Por casi 4 décadas (1939 - 1975) España estuvo sometida al gobierno del general Francisco Franco, este periodo dictatorial impuso una marcada opresión lingüística de las lenguas minoritarias tanto en España como en el País Vasco ¿Cuál era la realidad lingüística del euskera antes de la implementación de políticas lingüísticas y muy especialmente antes del franquismo?

PSE: Tras el franquismo, España se fue convirtiendo, no sin dificultades, en un estado democrático. La transición de una dictadura a una democracia fue, según muchos, un modelo donde mirarse. Es cierto que el salto al ejercicio de las libertades democráticas fue impresionante: libertad de prensa, de asociación, de opinión, etc., homologable a cualquier otra democracia. Y la nueva estructura del estado en comunidades autónomas que tenían grandes niveles de competencia suavizó en parte las tensiones territoriales. Aquella transición, sin embargo, tenía sombras que han ido aflorando con el tiempo.

Una amnistía general sacó a todos los presos políticos de las cárceles y a quienes habían sido condenados por delitos de rebelión, sedición, etc., cometidos antes de 1976. Entre ellos se incluía a los militantes de ETA, un grupo terrorista vasco que proclamaba la independencia de Euskadi y la unidad entre las provincias

vascongadas y Navarra, y que había cometido varios asesinatos. Se trataba de un grupo muy influenciado por las ideas revolucionarias y los movimientos de descolonización de los años 60 y 70 (Fanon, Cuba, Argelia, etc.). Había cometido varios asesinatos de policías, guardias civiles, el secuestro y posterior asesinato del empresario Berazadi, etc.

Las sombras fueron aflorando después: ETA siguió actuando con fuerza tras la transición a la democracia, llegando a desestabilizar las estructuras del sistema. Los militantes fichados y perseguidos huían a Francia, donde tenían estatus de refugiados políticos y encontraban cobijo y apoyo porque se movían con libertad (luego cambió esta situación). Por otro lado, algunas columnas centrales del sistema franquista, como se ha visto con claridad más tarde, habían quedado intactas y el cambio al nuevo sistema democrático apenas les afectó: ejército y fuerzas de seguridad (con toda la cadena de mandos intermedios) y la administración de justicia, por no citar sino algunos de los más importantes.

El año 1978 se promulga la Constitución, cuyo artículo 3 señala que «El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla» y que «Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos». Añade, para terminar, que «La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección».

Con el amparo de la Constitución, se promulga el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma del País Vasco (1979), que en su artículo 6 establece, entre otros supuestos, los siguientes: «1. El euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas. 2. Las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad socio-lingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento. 3. Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua».

Una observación, de entrada, ajena a la cuestión lingüística pero que contribuye a la confusión: se produce ya aquí una apropiación del nombre de «País Vasco», reservado para señalar solo a las tres provincias de la CAV (utiliza también el nombre de «Euskadi» para lo mismo).

El Estatuto abre la puerta a la organización interna territorial de Euskadi, con su Parlamento, su gobierno, su presidente, etc. y con un amplio abanico de competencias cuya transferencia desde el gobierno central ha costado muchos años (queda pendiente alguna aún).

En 1982 se promulgaba un estatuto del mismo rango para Navarra (conocida, de forma abreviada, como Amejoramiento del Fuero) En su artículo 9 fija lo siguiente: «1. El castellano es la lengua oficial de Navarra. 2. El vascuence tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vasco parlantes de Navarra. Una ley foral determinará dichas zonas, regulará el uso oficial del vascuence y, en el marco de la legislación general del Estado, ordenará la enseñanza de esta lengua».

En la zona vascofrancesa nada había cambiado, mientras tanto.

Esto nos da una pista sobre la ejecución de la política lingüística en los años siguientes. Para empezar, una política no unitaria, sometida a dos estados con legislación muy diferente, y dentro del estado español, dividida en dos administraciones, dos autonomías, con políticas y normativas no coincidentes. La única institución relacionada con la lengua, aceptada como tal, que abarcaba todo el territorio de hablantes, era la Real Academia de la Lengua («Euskaltzaindia», para abreviar). Pero su carácter, en la práctica, con no ser poco, era solo consultivo, en el mejor de los casos: por ejemplo, el nombre oficial en vasco de Pamplona, «Iruña», se fijó en contra del criterio de Euskaltzaindia (que abogó por «Iruñea»).

Esto plantea problemas graves para poder atender con garantías las necesidades de los hablantes vascos:

- No hay política lingüística formal (de apoyo al euskera, se entiende) en la parte francesa
- La política lingüística formal se aplica solo en una parte de Navarra
- Hay política formal en toda la CAV.

Quiero subrayar, en cualquier caso, que la no existencia de ninguna política lingüística en favor de la lengua minorizada es ya, de por sí, también una política lingüística, porque contribuye en la práctica a beneficiar de forma clara a la lengua dominante. Cuando señalo que no existe política lingüística me refiero a la falta de una política lingüística de apoyo.

El Parlamento de Euskadi aprobaba en 1982 la Ley del Euskera, y en 1986 se hacía lo propio en Navarra. Estas leyes fijaron los fundamentos de política lingüística que se han seguido a lo largo de todos estos años, desde entonces hasta la actualidad, en ambas comunidades.

A partir de esa legislación básica ambas comunidades han desarrollado en estos 35-40 años una legislación y normativa muy pormenorizada en todos los niveles de actuación.

En el ámbito administrativo:

- a nivel autonómico (regional)
- a nivel provincial (solo en el caso de la CAV. Navarra no lo necesita)
- a nivel zonal (en Navarra)
- a nivel municipal

Una legislación que ha afectado a la educación, en todos sus tramos:

- preescolar
- infantil
- escolar
- bachiller
- preuniversitario
- universidad en grado, postgrado y doctorado

También ha afectado a todos los medios de comunicación públicos (radio y televisión...); producción escrita; apoyo a empresas privadas de comunicación que emitan en vasco o apoyen programas específicos; enseñanza de la lengua vasca; escuelas de traductores; apoyo a editoriales para su producción en vasco; cultura, teatro, cine, etc.

Con mayor o menor fortuna, con mayor o menor peso, con ritmos diferentes. Siempre una gradación importante: máximo apoyo en la CAV, apoyo bastante menor en Navarra, y prácticamente nulo en la parte francesa. E incluso dentro de la CAV se fijaron prioridades: en educación, por ejemplo, la escuela tiene prioridad sobre la universidad, aunque algunas facultades (la de ciencias, en concreto) se incorporó de forma muy temprana, ya en los 70, a la enseñanza en euskera (hablo de enseñanza «en» euskera, no enseñanza, que también, «del» euskera).

Se concedió importancia primordial a la formación de maestros y a la introducción de la lengua en las escuelas, siempre con carácter voluntario para los padres, que elegían el idioma en que querían que sus hijos fuesen educados. Entre los empleados de la administración se fijaron plazos para exigir el conocimiento de la lengua a quienes ocupaban determinados puestos de trabajo con prioridad sobre otros (más importancia a quien tiene relación con el público que a quien no la tiene; más en una zona vascófona que en otra en la que la lengua es minoritaria), etc. Todo ello requiere realizar planes complejos y específicos a medio y largo plazo, de varios años, de acuerdo a criterios trabajados y consensuados previamente entre partidos, sindicatos, empleados, etc. Planes sometidos a constante evaluación. Las cosas no cambian de un día a otro. Obsérvese que todo esto tiene

como consecuencia la contratación de profesores y trabajadores que dominen el idioma, o su liberación durante meses o años para que aprendan o perfeccionen el idioma. No es un camino fácil ni lineal, como pudiera parecer, vistas las cosas desde fuera. Pero los años han hecho posible un cambio sustancial. Hubo que quemar etapas, en ocasiones sin ser muy conscientes de las consecuencias: durante años los materiales fueron escasos, por no decir inexistentes.

Podríamos hacer aquí un alto en el camino y condensar dos o tres ideas centrales. Una política lingüística requiere voluntad (la hubo entre los responsables políticos), legislación (la ha habido, muy detallada) y medios (los ha habido). Y una filosofía de fondo: el ciudadano tiene derecho a dirigirse a la administración en el idioma que quiera (da lo mismo si hablamos de un impreso, de una llamada telefónica, de una discusión parlamentaria o de un expediente administrativo completo) y la administración tiene la obligación de atender a los ciudadanos en la lengua elegida por ellos. En otras palabras: la administración tiene responsabilidad, frente al ciudadano, que tiene derechos. El hecho de que el euskera dispusiera ya, gracias al trabajo de Euskaltzaindia, de un código común escrito plenamente aceptado (se llama «Euskera unificado» o «Euskera batua») y apoyado también desde los gobiernos, contribuyó de forma decisiva a que se pudieran llevar a cabo estos planes: es mucho más fácil y más barato editar los libros de texto con un código común, como sucede con todas las lenguas «cultas», que editar distintas versiones del mismo texto.

Recuerdo de nuevo, que este es el programa de máximos, el de la CAV. Y que la situación en Navarra es distinta. Navarra quedó zonificada: zona vascófona, zona mixta y zona no vascófona. En esta última los ciudadanos no tenían apenas derechos que los distinguieran de los habitantes de cualquier otra zona española; digamos que en la zona vascófona tenían derechos asimilables en parte a las de los ciudadanos de la CAV; en la zona mixta tenían determinados derechos. Si se cumplían algunos supuestos, podían solicitar el cambio de la clasificación inicial de la zona. En la parte del Norte (Francia) nada sustancial cambiaba. Desde la CAV se les ha apoyado económicamente durante años.

Digamos también que ha habido muchas iniciativas populares, surgidas a veces incluso en contra de la administración, pero que han tenido mucha importancia en la recuperación del idioma: en todos los pueblos y barrios ha habido grupos de apoyo a la lengua que han venido trabajando en ámbitos muy diferentes.

LARA: *La implementación de políticas lingüísticas en el País Vasco ha tenido significativos aciertos ¿Cuáles han sido las principales dificultades y cuáles serían los resultados más resaltantes?*

PSE: Allá donde se han practicado políticas activas de apoyo a la lengua ha habido cambios sustanciales: me refiero a la CAV. Ello ha hecho posible que hoy haya muchos más hablantes y una presencia de la lengua mucho mayor; allá donde las políticas han sido más restrictivas (Navarra), los cambios han sido menores; allá donde se ha dejado hacer, donde no ha habido apoyo (parte francesa), la lengua ha retrocedido durante muchos años, aunque en los últimos se observa cierta mejoría, debida, sobre todo, al interés de los propios ciudadanos.

Me refiero a continuación a la CAV. El resultado, con muchos claroscuros, es muy esperanzador. El euskera está presente en la administración: es posible mantener relación en todos los niveles de la administración en la lengua elegida por el ciudadano afectado. No así en los ámbitos que son estatales (por ejemplo, la justicia no está transferida, y aun que se pueden celebrar vistas con traductor, no habitual es que se hagan en castellano). La tendencia en la educación previa a la universitaria es a que se haga en euskera: el 80% de los niños en educación infantil está escolarizado en lengua vasca (no es que aprendan euskera, sino que se educan en euskera). Conforme vamos subiendo en la escala, estos porcentajes van disminuyendo: el 73% en educación primaria, el 66% en educación obligatoria secundaria, el 62% en Bachillerato y el 50% en los primeros cursos de la Universidad del País Vasco (pública y mayoritaria). Naturalmente, los porcentajes varían según provincias: el Gipuzkoa el 80% de los alumnos de la educación previa a la universidad realizan sus estudios en lengua vasca. Esa es la tendencia.

No había prácticamente medios en lengua vasca: emisoras locales de radio, alguna página suelta en los medios en castellano. Hoy hay radio, televisión y prensa escrita. Se publican muchos libros en vasco. Las obras literarias de varios autores se traducen a otros idiomas: por citar uno, Bernardo Atxaga, sus obras se han traducido a más de 30 idiomas.

El panorama ha cambiado. Muchos consejeros (equivalente a ministros) del gobierno vasco son vascohablantes. Lo es el lehendakari (presidente, máxima autoridad). Los últimos rectores de la universidad son vascohablantes. Lo son muchos decanos. Muchos empresarios, sobre todo en Gipuzkoa. La relación habitual con muchos sanitarios (la médico de nuestra familia, por poner un ejemplo) se desarrolla en lengua vasca.

Por supuesto, hay muchos ámbitos en los que los cambios son más lentos: la Presidenta provisional actual del Tribunal de Justicia del País Vasco es euskaldun (vascohablante), pero muchos jueces no lo son. El castellano sigue teniendo una presencia «global» en nuestro día a día, pero existen ya circuitos (impensables hace cuarenta años) en los que el euskera está presente. El cambio es más lento fuera de los ámbitos públicos, en la empresa privada. Y también en la transmisión familiar,

por mucho que las familias, mayoritariamente, apunten a sus hijos en modelos lingüísticos vascos.

Esta extensión del euskera ha tenido que pagar peaje lingüístico, de todos modos: se van borrando diferencias dialectales, con lo que la lengua parece «empobrecerse» y debilitarse, aunque es verdad que desarrolla en la práctica nuevos registros para adaptarse a escenarios desconocidos (imaginen, por ejemplo, la transmisión de un partido de fútbol en la radio, la traducción simultánea de una conferencia o una discusión en varios idiomas); la influencia del castellano, del francés, o del inglés incide en el idioma, mucho más en los niños; no quedan casi hablantes monolingües en vasco; en las ciudades sobre todo hay que convivir con hablantes de otros muchos idiomas; la amenaza de internet y de las redes sociales está ahí...

En todos estos años se ha producido también un cambio sustancial en la mentalidad de los hablantes. Hace cuarenta años había una verdadera militancia a favor del euskera. Militancia simbólica, por un lado (esa lengua tan «nuestra», aunque es difícil que una lengua sea tuya si no la hablas; esa lengua tan peculiar, tan bonita, tan perfecta; esa lengua, rasgo distintivo de la nación vasca...) y militancia real: esta es mi lengua y quiero que sea mi lengua de comunicación habitual en todos los ámbitos. Pero hoy en día ya no es así: los niños sienten el euskera como algo normal que se aprende en casa o en la escuela. Igual que aprenden otra asignatura, casi. Su actitud va cambiando con los años y cuando se dan cuenta de que es un rasgo que caracteriza al pueblo vasco. Pero en algunas zonas es muy normal que muchos jóvenes hablen en castellano, aunque hayan aprendido en vasco: es el castellano la lengua de la familia y van con esa lengua aprendida a la escuela, al menos en muchas zonas. No en otras, en las que el uso del euskera es habitual. Por expresarlo de forma gráfica con mi propia experiencia: nací jugando en vasco y aprendiendo castellano en la escuela; muchos jóvenes han nacido jugando en castellano en su casa y aprendiendo en vasco en la escuela.

LARA: *La voluntad política es y ha sido siempre un componente esencial en el desarrollo de diversas políticas en todas las regiones, particularmente en el País Vasco. ¿Cómo influye el componente político, partidos, ideologías, en la implementación de políticas lingüísticas?*

PSE: Influye mucho. Las pruebas son evidentes: en la parte francesa es difícil luchar contra unas estructuras tan jacovinistas y centralistas. Ni siquiera ha firmado la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias que formuló el Consejo de Europa en 1992. A Francia le resulta difícil concebir la existencia de lenguas distintas al francés, aunque tiene varias en su seno.

En Navarra ha gobernado durante mucho tiempo una derecha regional, llamada foral, pero que siempre ha coincidido en las votaciones con la derecha española más centralista. Ha apoyado al euskera (les gusta más decir «vascuence», que era el término que se usaba cuando nació yo) pero con una política lingüística tímida, por no decir inexistente. Se trata de una derecha antigua, gastada y pasada de moda, muy de pueblo, que encuentra normal que en Navarra se pueda tener acceso a numerosas emisoras de televisión, de distintos países y en distintos idiomas, pero que pone todos los obstáculos posibles para que no se pueda ver la televisión vasca ni se pueda escuchar la radio en este idioma.

Desde hace unos años gobiernan la izquierda y los nacionalistas, y están haciendo esfuerzos para revertir esa política. Se han dado y se están dando pasos importantes.

En la CAV han tenido mucho peso los partidos nacionalistas. Y los socialistas también han estado presentes en el gobierno. Y eso ha hecho que se hayan podido desarrollar con cierta comodidad políticas muy favorables al uso de la lengua vasca.

En resumen: el componente político es sustancial en cualquier política lingüística.

LARA: *El País Vasco ha dado un claro ejemplo de cómo se pueden hacer bien las cosas en materia de implementación de políticas lingüísticas, particularmente en territorios bilingües ¿Puede ser exportable el modelo vasco de revitalización de lengua?*

PSE: Hay que tener mucho cuidado con estas cosas. Trasladar de forma mimética políticas puestas en marcha en una zona a otro lugar del planeta puede ser peligroso. Creo, de verdad, que es conveniente conocer lo que se ha hecho, analizar los pros y contras y, a partir de ahí, ver qué es lo que se puede aprovechar y qué es lo que no. Habrá iniciativas similares, seguro, pero deberán desarrollarse también otras muy diferentes. No es bueno copiar de forma acrítica.

NOTA AL DIRECTOR

**INICIATIVAS DE REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA
INDÍGENA EN CANADÁ⁽¹⁾**

**INDIGENOUS LANGUAGE REVITALIZATION
INITIATIVES IN CANADA**

José Zarate⁽²⁾

Programa de Desarrollo de los Pueblos Indígenas
Primate's World Relief and Development Fund (PWRDF). Canadá

“La lengua es uno de los principales instrumentos para transmitir la cultura de una generación a otra y para comunicar sentido y dar sentido a la experiencia colectiva. Las lenguas aborígenes sufrieron un duro golpe durante la época en que la política escolar obligaba a todos los niños a hablar inglés o francés”.⁽³⁾

“Creemos que es hora de que Canadá reconozca que su herencia lingüística es más profunda que los idiomas inglés y francés. Son, de hecho, las historias orales, las historias de la creación las que explican cómo los primeros pueblos llegaron a estar en esta tierra, milenios antes que los franceses o los ingleses, y las canciones y bailes que hablan de nuestra conexión con la tierra que dan este tejido. La textura y vitalidad únicas que la hacen diferente a cualquier otra tela en el mundo. Estos tesoros nacionales deben protegerse para las generaciones futuras”.⁽⁴⁾

(1) Traducción de la nota redactada originalmente en inglés: Pável H. Valer Bellota y Luz A. Ramos Ayala.

(2) Coordinador del Programa de Desarrollo de los Pueblos Indígenas del *Primate's World Relief and Development Fund* (PWRDF) de la Iglesia Anglicana de Canadá. Peruano, miembro por adopción de la Nación Nisga'a de Columbia Británica. Condecorado con la Pluma de Águila de la Nación Mi'kmaq de Nueva Escocia, Canadá. Email: indigeneworld@gmail.com

(3) Comisión Real de Pueblos Aborígenes (1996). Aspectos destacados del informe de la Comisión Real de Pueblos Aborígenes. Ministro de Abastecimiento y Servicios de Canadá. Gobierno de Canadá.

(4) Grupo de trabajo sobre lenguas y culturas aborígenes (2005). Hacia un nuevo comienzo Informe fundacional de una estrategia para revitalizar las lenguas y la cultura de las Primeras Naciones, los Inuit y los Métis. Herencia canadiense. Gobierno de Canadá. pág. 166.

“Una lucha común que enfrentan los pueblos indígenas que dejaron sus lejanas comunidades rurales andinas para vivir en Lima en busca de una ‘vida mejor’ ha sido el acceso a la igualdad de derechos. Muchos de ellos decidieron dejar de hablar quechua, su lengua materna, evitar usar sus ropas indígenas regionales, practicar sus celebraciones y creencias tradicionales para proteger a sus hijos, familiares y a ellos mismos del racismo y la discriminación”⁽⁵⁾

Para los pueblos indígenas de Canadá, sus lenguas indígenas representan una parte importante de la cultura, la identidad y el bienestar general de las personas, las familias y las comunidades. El Censo de Población de 2016 estimó la población de identidad indígena en 1.673.785, aproximadamente el 4,9% de la población total de Canadá. Con respecto al uso de lenguas indígenas, las políticas del gobierno canadiense de 1879 a 1986 aceleraron enormemente el peligro, pues su objetivo era erradicar sistemáticamente las lenguas, culturas, religiones, identidades y comunidades indígenas. Se establecieron escuelas financiadas por el gobierno, administradas por iglesias, y los niños indígenas fueron matriculados por la fuerza. En estas escuelas, los niños fueron sometidos a todo tipo de actos abusivos, incluida la prohibición de hablar su lengua materna. Los estudiantes que desobedecían eran castigados. El sistema de escuelas residenciales “hizo obligatoria la integración en la cultura dominante y sentó las bases para el lingüicidio de las lenguas aborígenes. Rompió el vínculo entre padres e hijos impidiendo la transmisión natural del idioma y la cultura a la próxima generación.”⁽⁶⁾

Una de las historias que merece ser compartida es la de la Nación Tlicho de los territorios del noroeste, a través de su proyecto educativo y cultural “Los Senderos de Nuestros Ancestros”, promovido por la junta escolar local, comenzó con solo cinco canoas, treinta personas y ahora es un proyecto independiente que promueve el viaje de 150 personas y la participación de aproximadamente 1.000 personas más, una multitud acogedora, cuando los viajes llegan al final de su viaje “en la selva”. A los jóvenes que participan en este proyecto se les reconoce créditos en sus cursos de secundaria por su experiencia. La junta escolar ha incorporado este proyecto en el plan de estudios de la escuela. Los Tlicho solían escuchar las historias de los ancianos sobre la tierra y luego sobre los lugares donde vivían y los ríos y senderos que seguían. Ahora, a través de los senderos de sus antepasados, los Tlicho han podido revivir y afianzar esta tradición ancestral al llevar a los jóvenes a la tierra para aprender nombres de plantas, medicinas, conocer el clima, características de animales y peces y visitar las tumbas de los ancestros. En los cementerios tradicionales recuperan cantos y ceremonias del pasado.

(5) Reflexión personal del autor de esta nota, hijo de madre quechua de Huancavelica y padre quechua de Cusco, Perú.

(6) Esfuerzos de revitalización de la lengua indígena Mohawk en Canadá - McGillJournal of Education - Vol. 54 No. 1 Invierno 2019.

Otra iniciativa es de la nación Nuu-chah-nulth (NCN) de Columbia Británica que ha venido implementando el Programa Cultural de Preservación y Promoción de la lengua y cultura Nuu-Chah-Nulth (NLCP) para las generaciones actuales y futuras entre sus 14 comunidades. Durante los últimos 150 años, el pueblo Nuu-Chah-Nulth enfrentó muchos desafíos para la continuidad y supervivencia de su idioma y cultura. Como consecuencia grave de los golpes y la ridiculización de los estudiantes de las escuelas residenciales por hablar su lengua materna, el idioma Nuu-Chah-Nulth que alguna vez se hablaba en las comunidades ha sido reemplazado principalmente por el inglés. Desde que se dio inicio al NLCP se han producido muchos efectos positivos; algunas comunidades han iniciado campamentos de inmersión lingüística y proyectos de desarrollo de recursos, así como algunas herramientas educativas que desarrollaron como diccionarios, aplicaciones, sitios web, libros y actividades de aprendizaje tradicionales y culturales en las escuelas; es decir, bailes, música y artes.

Del mismo modo, la nación Mohawk de Quebec ha venido desarrollando programas de idiomas y cultura dirigidos a sus niños, jóvenes y estudiantes adultos en general, así como a personas externas a la comunidad de Kahnawake. Una de sus iniciativas estelares es un innovador programa de títeres que ha ganado varios premios canadienses e internacionales. Este programa comunitario de idiomas y títeres, llamado Tótatánon Ohkwári Kanien'kéha Puppet Show, ha contribuido a aumentar las habilidades y capacidades, así como a fomentar la competencia oral y las habilidades literarias en su lengua materna a niños de seis años o menos, así como como para los estudiantes adultos. El programa innovador de títeres se presentó en Ginebra en diciembre de 2019.

El trasfondo histórico concreto de los esfuerzos de la comunidad Mohawk para la supervivencia de su idioma comienza en 1977. Un grupo de Kahnawakero (no ciudadanos Mohawk) preocupados y comprometidos se reunieron para discutir los intereses y necesidades de preservar y mantener activamente el idioma único de Kahnawake como patrimonio cultural para que continúe prosperando en su comunidad para las generaciones venideras. A fines de 1990, algunos ancianos de Kahnawake se dieron cuenta de que su idioma estaba en peligro porque generaciones de familias habían crecido sin hablar el idioma Mohawk. Estos ancianos actuaron una vez más para desarrollar una ley que reconozca al Kanien'kéha (Mohawk) como el idioma oficial de Kahnawake con la esperanza de que algún día regrese como el idioma principal utilizado en toda la comunidad. Luego, el Consejo Mohawk de Kahnawake promulgó la Ley del idioma Kahnawake el 20 de diciembre de 1999. Esta ley exige el resurgimiento y restauración de Kanien'kéha como el idioma principal de comunicación, educación, ceremonia, gobierno y negocios dentro de Kahnawake. Si bien otorga a todas las personas de la comunidad el derecho a recibir servicios, trabajar y recibir educación en otro idioma, la ley también establece que las instituciones públicas y las empresas de

Kahnawake tienen la obligación moral y ética de proteger, promover y alentar el uso de su lengua.

Por último, podemos citar al Consorcio de Educación Superior y de Adultos de las Primeras Naciones (FNAHEC) de Alberta, cuya misión es coordinar la revitalización de la lengua, la cultura y la historia de Siksika (Blackfoot). FNAHEC se incorporó en 1997 para dar a las universidades de las Primeras Naciones de Alberta una voz colectiva y una estrategia coordinada para revitalizar y mantener el Siksika. Los miembros de la universidad FNAHEC tienen muchos cursos desarrollados localmente que abordan sus respectivas culturas y experiencias. Por ejemplo, Old Sun Community College (OSCC) ha desarrollado 37 cursos de Estudios Siksika y continúa desarrollando otros a medida que surge la necesidad. FNAHEC ha seguido compartiendo cursos que ha desarrollado con la academia, la comunidad Siksika y ONGs. También continúa digitalizando materiales para documentar, preservar y transmitir el conocimiento del idioma y la cultura Siksika/Blackfoot. El OSCC ha negociado con éxito la adquisición de las copias digitales de la historia de Blackfoot en poder de los Archivos del Gobierno de Alberta. Esto tiene grandes implicaciones para la preservación de la historia y el idioma de Siksika. También planea fortalecer la investigación de FNAHEC, el desarrollo curricular y la implementación de cursos y proyectos de idiomas y cultura.

Para finalizar, las comunidades indígenas cuyas historias son mostradas en este artículo han brindado un fuerte mensaje al autor, la preservación y difusión de su lengua y su cultura indígena son fundamentales para su recuperación, bienestar y supervivencia. Esperemos que en los próximos años, bajo los auspicios de la ONU que declaró el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas hasta 2022, los pueblos indígenas del mundo logren, mejoren o aumenten el reconocimiento y la aceptación de parte de cualquier nivel de gobierno en sus países -Comunidad, Municipal, Provincial y Federal- de su lengua indígena como lengua adicional en el tratamiento de todos los asuntos comerciales y oficiales de la comunidad. Además, esperemos que los pueblos indígenas logren o estén cerca de ese objetivo, que las agencias gubernamentales de su comunidad, es decir, la educación, los servicios sociales, etc., se brinden en su idioma originario. Tiempos emocionantes, sigamos caminando al lado de los pueblos indígenas como iguales y juntos para celebrar sus éxitos, una fuente de aprendizaje de su visión y sabiduría.

EL ESTADO DE DERECHO Y LA “SOCIEDAD DE RESTRICCIÓN” EN TIEMPOS DE PANDEMIA

THE RULE OF LAW AND THE “RESTRICTION SOCIETY” IN TIMES OF PANDEMIC

Markoni Gonzales Pichihua⁽¹⁾

Université Le Havre Normandie, Francia

Resumen: La pandemia del coronavirus es el origen de la implementación de regímenes de excepción en varios Estados del mundo. El régimen de excepción forma parte de la estructura de la democracia liberal y es legitimado por el Estado de Derecho. En estos periodos el “monarca republicano” extiende sus poderes y centraliza otros. Se produce una legislación de excepción, se activan las fuentes jurídicas arbitrarias y se desarrolla el Derecho de necesidad. En esta época de excepción, el Estado de Derecho continúa rigiendo, pero pierde efectividad, así como el Estado sigue sujeto al régimen de Derecho, pero comienza a visibilizar sus instituciones arbitrarias. El único contrapeso a la extensión del poder estatal, en estas circunstancias, es el régimen del capital, sobre todo en el ámbito internacional. Este artículo explica la “sociedad de restricción” que se desarrolla en el corazón de los regímenes constitucionales-pluralistas, tanto en periodos ordinarios como de crisis.

Abstract: The coronavirus pandemic is the origin of the implementation of exceptional regimes in several states around the world. The exceptional regime is part of the structure of liberal democracy and is legitimized by the rule of law. In these periods the “republican monarch” extends its powers and centralizes others. Exceptional legislation is produced, arbitrary legal sources are activated and the law of necessity is developed. In this time of exception, the rule of law continues to rule, but loses effectiveness, just as the state is still subject to the rule of law, but begins to make its arbitrary institutions visible. The only counterweight to the extension

(1) Profesor contratado de Derecho Público en la Université Le Havre Normandie (Francia). Doctorando en Derecho Público en el Centro de Investigación LexFEIM de la Facultad de Asuntos Internacionales (Dpto. de Derecho) de la Université Le Havre Normandie. Magíster en Derecho y Ciencia Política por la Université Sorbonne Paris Nord. Abogado por la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (Perú). E-mail: markonigonzales@gmail.com.

of state power, in these circumstances, is the regime of capital, especially in the international arena. This article explains the “society of restriction” that develops at the heart of constitutional-pluralist regimes, both in ordinary periods and in crisis.

Palabras Claves: Estado de Derecho, régimen de excepción, régimen capitalista, sociedad de restricción, Covid-19.

Key Words: Rule of law, emergency regime, capitalist regime, restriction society, Covid-19.

1. Introducción

La pandemia por coronavirus (SARS-CoV-2), desde su aparición en diciembre del 2019, produjo (y continúa produciendo) graves consecuencias para la humanidad. Las consecuencias económicas, a mediano y largo plazo, son las más catastróficas en los análisis de los impactos futuros de esta enfermedad⁽²⁾. Políticamente, hablamos de diversas consecuencias estructurales y reformistas, sobre todo vinculadas a la concentración de poderes y de decisiones políticas, a las limitaciones de las instituciones representativas, a los controles de pueblos enteros, y a la extensión de la "sociedad de restricción". Jurídicamente, las consecuencias son diversas, complejas y técnicas, se ha construido rápidamente un marco legal de excepción para, de una parte, restringir ciertos derechos y libertades, y de otra parte, proteger las vidas de los ciudadanos pero sobre todo para proteger y conservar el régimen del capital, y su categoría fundamental, la propiedad privada. Culturalmente, vemos venir la resurgencia de nacionalismos extremos, la xenofobia, la discriminación y la violencia étnica.

Algunos autores, como Giorgio Agamben (2020), mencionan la inexistencia de una pandemia, afirman que son estrategias de los gobiernos para extender sus tentáculos de dominación, que es exagerado hablar de pandemias, que solo se genera pánico social y caos, etc. Dicen que existen otras enfermedades que causan muchas más muertes al año que el coronavirus, que hay guerras, como en Oriente Medio, que causan miles de muertes por año, y no se hace un escándalo mediático ni se presta la misma atención que al coronavirus.

Pero, de otra parte, la situación de crisis humanitaria que vivimos hoy, a causa de la pandemia, es sui generis, nunca antes se habían visto limitados varios derechos y libertades fundamentales en tantos países a la vez, la concentración de poder, la proliferación de una legislación de excepción, medidas de restricción en diversos sectores productivos, pero sobre todo, la emergencia de un actor poderoso, que recuerda los últimos años tenebrosos del régimen monárquico de la Edad Media, el jefe de Estado.

La producción legislativa extraordinaria se multiplica por todo el mundo y al parecer, al menos por un buen tiempo, la excepción vendrá a ser la regla en el Derecho. En este contexto el Estado de Derecho hace frente a un desafío mayor, positivizar, legitimar y motivar el Derecho de necesidad.

Por estos motivos creemos que es pertinente efectuar un análisis crítico transversal, en esta situación de crisis humanitaria mundial, del debilitamiento del Estado de Derecho, de las legislaciones de excepción, de la concentración de poderes, del desencantamiento de los regímenes constitucionales-pluralistas, de la

(2) Algunas de ellas ya podemos percibir las, como el ascenso del desempleo, el estancamiento y la perturbación en el proceso de reproducción del capital, inflación económica, caída de los precios del petróleo, los efectos negativos en los mercados de valores en todas partes del mundo, etc.

dinámica del régimen del capital, y de la extensión de la “sociedad de restricción”. Dando respuestas a algunas preguntas, como: ¿es legítimo y legal la creación de regímenes de excepción y la puesta en marcha de una legislación de excepción en un Estado de Derecho? ¿Cuáles son los riesgos políticos y las limitaciones jurídicas en situaciones de excepción? ¿Cuáles son las características del régimen de excepción, y cuáles los posibles controles? ¿De qué manera se muestran las interacciones entre el régimen de excepción y el libre mercado, en circunstancias de excepción? ¿Es que el régimen constitucional-pluralista tiende hacia la “sociedad de restricción”?

Finalmente, un análisis estrictamente jurídico, como el realizado por el profesor español Lorenzo Cotino (2020), no es el más idóneo para abordar un tema como el nuestro. Nuestra metodología es interdisciplinaria, porque tiene en cuenta no solo la esfera jurídica sino también la política, la economía y la sociología, desde una perspectiva del materialismo histórico.

Nuestro trabajo está estructurado en dos partes. En la primera parte, veremos lo concerniente al Estado de Derecho, los regímenes de excepción, la legislación de excepción y la figura del “monarca republicano”, en el contexto de la crisis pandémica actual, tanto a nivel interno estatal como a nivel internacional. En la segunda parte, abordaremos las interacciones entre el régimen de excepción, las instituciones políticas y jurídicas estatales y el libre mercado, en este periodo de excepcionalidad, para concluir con la proposición teórica relativa a la “sociedad de restricción” realizada por el autor.

2. El Estado de Derecho y los regímenes de excepción en tiempos del coronavirus

Polibio (2010) y Tito Livio (1997), relatan que en la República Romana (509 a. c. – 44 a.c.), en situaciones de grave crisis interna o amenazas foráneas, el *Senātus* autorizaba a los dos Cónsules designar a un “*Dictātōr*” con plenos poderes (*imperium*), tanto civiles como militares, y legislaba por medio de su propia *lex de imperio*. Tito Livio iba más allá, afirmaba que el “*Dictātōr*” disponía, inclusive, de poderes más importantes que la *potestas royale*. Durante el periodo excepcional (el mandato del “*Dictātōr*” era por máximo, seis meses) el *Senātus* y las otras magistraturas veían que sus facultades y poderes se restringían, situación perturbadora que, en algunos casos, acababa en graves conflictos políticos.

Desde mucho antes del apogeo romano, el ser humano tiene registros sobre estos periodos de crisis, situaciones de excepción. Dejando de lado las otras causas, la historia nos muestra varios periodos sociales extraordinarios generados por pandemias⁽³⁾. Hoy, 2020, vivimos un periodo pandémico causado

(3) Contando a partir del siglo XX, hemos tenido una decena de pandemias, entre ellas: la gripe española, el sida, la gripe A (H1N1), el ébola, etc. (Organización Mundial de la Salud, 2019).

por la enfermedad del coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo grave (SARS-CoV-2). Y como en el pasado, las naciones, y sus instituciones políticas, jurídicas y sociales, se preparan para hacerle frente. En nuestros días, en la vanguardia está el Estado, pero no cualquier Estado, sino el Estado de Derecho.

En la actual crisis sanitaria mundial, el rol del Estado se extiende, se profundiza. Vemos que en el marco del Estado de Derecho emerge el régimen de excepción, positivizado y legitimado por el propio Estado. En estos dos últimos meses, hemos visto multiplicarse los regímenes de excepción (llámese estado de emergencia, estado de alarma, estado de emergencia sanitaria, etc.) en todo el mundo. En estas circunstancias de excepcionalidad, el poder político se concentra en la figura de un personaje por demás interesante que Maurice Duverger (1974) denomina "el monarca republicano"⁽⁴⁾.

3. El Estado de Derecho y la "monarquía republicana" frente a la pandemia del coronavirus

En la teoría del Estado y del Derecho tenemos tres conceptos fundamentales: 1) el régimen constitucional-pluralista⁽⁵⁾; 2) las libertades y los derechos fundamentales, y; 3) el Estado de Derecho. Este último, en relación a los otros dos, tiene una prevalencia y una pro-actividad en periodos de excepcionalidad. Además, en estos periodos, como el que vivimos hoy, el tercer concepto condiciona y restringe a los otros dos.

Hablando sobre el Estado de Derecho, podemos afirmar que no hay un consenso teórico en relación a su definición. Pero podemos avanzar con la definición dada por Chevallier (2017):

"En Francia, al igual que en Alemania, el Estado de Derecho es concebido a principios del siglo XX, como un tipo particular de Estado, sujeto a un régimen de derecho: en tal Estado, el poder sólo puede utilizar los medios autorizados por el orden jurídico vigente, mientras que los individuos disponen de recursos judiciales contra los abusos que el Estado pueda cometer"⁽⁶⁾ (p. 14)

En un Estado de Derecho el gobierno de los hombres (subjetivo, pasional y particular) es reemplazado por el gobierno de las leyes (objetivo, racional y general). Como diría W. Leisner (citado en Chevallier, 2017. p. 61): *"el Estado de Derecho no es el gobierno de los hombres, es el reino de las normas"*.

(4) El "Monarca republicano" es una expresión de Duverger, que lo utiliza para caracterizar los nuevos poderes (amplios, personales, concentrados y superiores) del Jefe de Estado de la Quinta República (1958) en comparación con los de las Repúblicas anteriores.

(5) Al régimen democrático, Raymond Aron (2010) denomina "régime constitutionnel-pluraliste" (traducido al español: "régimen constitucional-pluralista"). Para este autor, este último concepto es mucho más completo que el primero, aunque en sus trabajos a veces utilice estos conceptos como sinónimos.

(6) Todas las traducciones del francés al castellano son del autor del presente artículo.

Para otros autores, todo Estado es, necesaria y lógicamente, un Estado de Derecho, aquí no interesa si es una monarquía absoluta o una república democrática, un régimen totalitario o un régimen pluralista, al final, todos estos regímenes políticos son “Estados”, crean leyes, organizan y centralizan poderes políticos, y mantienen determinadas instituciones jurídicas. Como resalta Hans Kelsen (1945) “*Sólo existe un concepto de Estado, el jurídico. El Estado como ordenamiento jurídico centralizado*” (p. 242).

De otra parte, hay quienes afirman que el concepto de Estado de Derecho es un concepto vacío, redundante e inútil, porque carece de particularidades y campo de estudio propio en relación al concepto de Estado y al concepto de Derecho. Al respecto Luc Heusching (2002) manifiesta: “*el [Estado de Derecho] es vacío, ya que no tiene contenido específico: se limita a remitir, en realidad, al concepto jurídico de Estado. El Estado de Derecho es, por lo tanto, una expresión inútil, porque es pleonástica*” (p. 418).

El origen del Estado de Derecho, así como del Estado, lo encontramos en las teorías de la convención social⁽⁷⁾, que contrastan con las teorías historicistas⁽⁸⁾. Por otro lado, el distintivo fundamental de todo Estado es su “poder estatal” que los franceses denominan “soberanía”⁽⁹⁾. Es esta “soberanía” que permite al Estado y a los gobernantes: 1) poseer la más grande fuerza existente en la sociedad⁽¹⁰⁾; 2) monopolizar la violencia física y simbólica⁽¹¹⁾, y; 3) crear una jerarquía de mando/obediencia y un orden jurídico positivo válido⁽¹²⁾.

(7) Las teorías de la convención social son desarrolladas principalmente por John Locke, Jean-Jacques Rousseau y Thomas Hobbes. Por ejemplo, este último nos ilustra: “*decimos que un Estado es instituido cuando los hombres en multitud se ponen de acuerdo y resuelven, cada uno con los demás, que, cualquiera que sea el hombre o la asamblea de hombres, a quienes la mayoría ha dado el derecho de representar la persona de todos (es decir, de ser su representante), cada uno, tanto el que votó a favor como el que votó en contra, autorizará todas las acciones y decisiones de este hombre o de esta asamblea de hombres como si fueran suyos propios, con el fin de vivir en paz entre ellos y ser protegidos contra los otros*” (Thomas Hobbes, 2004, p. 290,).

(8) La corriente marxista, con Engels y Marx a la cabeza, es un ejemplo de las teorías histórico-materialistas. De otro lado, está la corriente sociológica, con Weber y Bourdieu, quienes forman parte de las teorías histórico-monopolistas.

(9) El profesor Raymond Carré de Malberg nos ilustra: “Lo que distingue al Estado de todos los demás grupos, es el poder del que está dotado. Este poder, del que sólo él es capaz y que, por lo tanto, lo podemos ya suficientemente caracterizar calificándolo de *poder estatal*, que lleva, en la terminología tradicionalmente consagrada en Francia, el nombre de soberanía” (Carré de Malberg, 2004, p. 9,).

(10) Léon Duguit amplía lo dicho, afirmando que: “Los gobernantes poseen, por definición, la más grande fuerza existente en una sociedad determinada; por lo tanto, ellos están obligados, por la regla de derecho, a emplear la más grande fuerza, que ellos disponen, para realizar la solidaridad social. Por lo tanto, ellos deben hacer todas las leyes necesarias para obtener este resultado; y *a fortiori* ellos no pueden hacer ninguna ley contraria al desarrollo mismo de la solidaridad social” (Duguit, 2007, p. 33,).

(11) Sobre el particular, Pierre Bourdieu nos dice: “Si tuviera que dar una definición provisional de lo que llamamos “Estado”, diría que el sector del poder, que podemos llamar “campo administrativo” o “campo de la función pública”, este sector en el que pensamos particularmente cuando hablamos de Estado sin más precisión, se define por la posesión del monopolio de la violencia física y simbólica legítima” (Bourdieu, 2012, p. 14,).

(12) Hans Kelsen sentencia: “El concepto de « jefe de Estado » implica, por lo tanto, la idea de un orden jurídico válido” (Kelsen, 1945, p. 240,)

El Estado, por medio de sus instituciones jurídicas y políticas, actúa en tiempos excepcionales de manera también excepcional. Jurídicamente, durante este periodo, se aplica la legislación de excepcionalidad prevista en el ordenamiento positivo, y, para todo lo no previsto, el Derecho de necesidad⁽¹³⁾. Y como diría Mauss (2020): *"Es mejor organizar lo excepcional que dejar que lo arbitrario llene el vacío"*.

En una situación de excepcionalidad se impone un régimen de excepción. En el régimen de excepción, de una parte, la legalidad ordinaria es, relativamente, desplazada por la legalidad excepcional, y de otra parte, se activa el sistema de fuentes del derecho de excepcionalidad. En este contexto, el Estado de Derecho pierde efectividad⁽¹⁴⁾, y varios derechos y libertades son restringidos bajo la vigilancia y el control del parlamento, del órgano judicial y de la prensa⁽¹⁵⁾. Sin embargo, a pesar del control de estas instituciones y contrapoderes, se abre la vía parcial, temporal y discutible de un proceso de desconstitucionalización de ciertos derechos y libertades fundamentales.

En nuestros días, y como consecuencia de la pandemia del coronavirus, muchos Estados han comenzado a implementar regímenes de excepción, como una estrategia para combatirla. Este hecho generó muchas críticas, como la del profesor Dominique Rousseau, quien manifestó su innecesaria creación y su dimensión política, además el riesgo de multiplicar los regímenes de excepción, por lo que llama a no caer en una permanencia de regímenes de excepción⁽¹⁶⁾. Los regímenes de excepción se han multiplicado en el mundo, en todos estos regímenes los roles del jefe de Estado y del jefe de gobierno son preponderantes.

Para definir esta concentración del poder, sobre todo del jefe de Estado, Maurice Duverger (1974) propone la denominación de *"monarque républicain"*

(13) Sobre el Derecho de necesidad Lorenzo Cotino (2020) nos dice: "En todo caso, la excepcionalidad de natural es escurridiza y no previsible. Por ello, no hay que excluir que ante la falta de previsión en la norma positiva, excepcional y subsidiariamente, haya que acudir al principio de necesidad directamente como principio implícito para resolver situaciones excepcionales. Así, se llega a afirmar que en el caso de que la situación no esté prevista por el Derecho, la necesidad rige como un principio jurídico creativo para adecuarse a la situación".

(14) Según Schmitt: "el Estado de derecho sólo existe si nos encontramos « en una situación normal », pero pierde toda efectividad desde el instante en que nos encontremos « en una situación excepcional »" (citado en Chevallier, 2017, p. 48,).

(15) Sobre el punto, el profesor Dominique Rousseau nos informa: "Es comprensible que el ejercicio de las libertades sea diferente en tiempos normales y en tiempos excepcionales, pero, como permanecemos en un Estado de derecho, los principios fundamentales deben ser respetados. Lo son, porque el control del Parlamento, del juez y de la prensa está garantizado" (Dominique Rousseau, 2020,).

(16) El profesor Dominique Rousseau nos dice: Podíamos apoyarnos sobre el carácter extenso de la ley de 1955 modificándola con esta dimensión sanitaria. Esto ya se ha hecho en otras aplicaciones de esta ley. El mensaje es indudablemente político, pero también era necesario proporcionar seguridad jurídica a las decisiones adoptadas hasta este momento. Veo más bien otro riesgo, el de aumentar el número de regímenes de emergencia. Tenemos una de emergencia, de seguridad - la de 1955 -, ahora una de emergencia sanitaria, ¿por qué no mañana una de emergencia medioambiental gracias a la cual el ejecutivo podría imponer nuevas restricciones? Debemos tener cuidado de no multiplicar las situaciones de emergencia, porque existe el riesgo de que el régimen de emergencia se convierta en el régimen normal. Debemos tener cuidado de no deslizarse hacia la permanencia de regímenes excepcionales" (Dominique Rousseau, 2020,).

(monarca republicano). Esta expresión nace con la caracterización, que efectúa este autor, sobre los nuevos poderes que dispone el jefe de Estado, en la Quinta República (vigente desde 1958), en relación a las otras Repúblicas del pasado. Los nuevos poderes del presidente de la República son extensos, difusos, superiores (en algunos casos) al legislativo, y personalísimos. Si bien es cierto que en un régimen político presidencialista (o semipresidencialista, como el que tiene Francia) la democracia liberal, las libertades y los derechos fundamentales así como la regla de derecho, son respetados, no se puede negar la preeminencia del poder del ejecutivo, sobre todo del jefe de Estado.

En situaciones de excepcionalidad, como una crisis sanitaria por ejemplo, el actor principal, nuestro monarca republicano, sale a relucir. Y bajo la consigna de la protección de la vida y la seguridad pública, comienza la producción normativa de excepción. Las primeras medidas, como las limitaciones de la libertad de tránsito, la prohibición de salir del domicilio, el cierre de establecimientos, la paralización de centros de producción, la prohibición de reuniones, el control de precios, las requisiciones, hasta el control de comportamientos, hábitos y de la cultura, nos hacen vivir una época de la cual solo teníamos recuerdos y se veía tan lejana.

Lo fascinante de disponer un poder de tales características es la realidad factual de “control” y de “obediencia”. Foucault (1975) decía que para tener un control y una vigilancia efectiva es necesario, de una parte, aprender del control y la vigilancia en tiempos de la “peste”, y de otra parte, observar detenidamente y tener en cuenta la reproducción de las “instituciones disciplinarias”. Pero además del “control”, el otro elemento interesante es la “obediencia”. Rousseau (2010) afirmaba que si en una colectividad existen opositores minoritarios al mando y a la producción legislativa, ellos serán obligados a obedecer la voluntad general, ellos serán forzados a ser libres. Este último autor afirmaba que la obediencia a la ley es libertad.

China es un ejemplo claro de cómo un régimen de excepción puede acabar en régimen ordinario, es decir que la excepción pasa a ser la regla. Byung-Chul Han (Agamben et al., 2020), en relación al sistema de vigilancia chino, nos informa:

“[En China] Prácticamente no existe la protección de datos. En el vocabulario de los chinos no aparece el término “esfera privada”. En China hay 200 millones de cámaras de vigilancia, muchas de ellas provistas de una técnica muy eficiente de reconocimiento facial. Captan incluso los lunares en el rostro. No es posible escapar de la cámara de vigilancia. Estas cámaras dotadas de inteligencia artificial pueden observar y evaluar a todo ciudadano en los espacios públicos, en las tiendas, en las calles, en las estaciones y en los aeropuertos” (p. 100).

De otro lado, los países europeos de tradición liberal y cuna de los derechos fundamentales, en épocas críticas, miran hacia aquellos modelos

de Estado policiaco, queriendo vigilar y controlar a los ciudadanos, así como extender su dominio más allá de lo ordinariamente admitido⁽¹⁷⁾. Estos periodos de excepcionalidad son propicios para la formación de regímenes totalitarios⁽¹⁸⁾.

Para salir de un régimen de excepción, pasada la época crítica, la teoría de la convención social plantea reestablecer la confianza en el pacto social, y esto pasa por el cumplimiento del Estado de Derecho⁽¹⁹⁾. Sin embargo, más que la confianza en el pacto social, es la deslegitimación social del régimen de excepción.

En este contexto crítico por la pandemia, los Estados están decidiendo y actuando rápidamente para salvar a sus ciudadanos, protegiendo sus instituciones políticas y jurídicas, y velando por la economía nacional, han implementado, soberanamente, regímenes de excepción y producido una legislación de excepción, conteniendo relativamente el avance del virus en sus territorios. Sin embargo, el virus no tiene patria, y ya está presente en casi la totalidad de países, en este contexto mundial nos preguntamos, ¿De qué manera cooperan los Estados para abordar el problema del virus? ¿Cuál es el rol de las instituciones internacionales en esta crisis? ¿Existe una organización capaz de liderar el mundo? ¿Cómo queda la sagrada soberanía nacional de los Estados? En las próximas líneas intentaremos contestar estas y otras interrogantes.

4. El orden internacional en el contexto de la crisis humanitaria

"Somos olas del mismo mar, hojas del mismo árbol, flores del mismo jardín", es la frase inscrita en las cajas de mascarillas hechas en China que están llegando a Italia. Esta frase nos conduce a pensar en la existencia de una conciencia social mundial, el humanismo antipatriota; de que todos estamos vinculados de manera directa o indirecta; el fenómeno de la globalización, la tecnología y la internacionalización del capitalismo; la cadena de dependencia intergubernamental. Es momento de repensar la soberanía del Estado-Nación.

Antes de la solidaridad entre Estados, lo que existe es la competencia entre Estados. Un ejemplo es la guerra comercial de mascarillas. Ante la necesidad de aprovisionarse de este material, los Estados dejan de lado su espíritu

(17) Como diría Santiago López (Agamben et al., 2020), durante este periodo de excepcionalidad: "El Gobierno se reestataliza y la decisión política regresa a un primer plano. El neoliberalismo se pone descaradamente el vestido del Estado guerra. El capital tiene miedo. La incerteza y la inseguridad impugnan la necesidad del mismo Estado" (p. 58).

(18) Horvat (Agamben et al., 2020) nos dice: "En el libro *Black Earth*, Timothy Snyder explica que no hay mejor condición para la formación de regímenes totalitarios que las situaciones de emergencia extrema, donde la supervivencia de todos está en juego" (p. 53).

(19) Al respecto Niva Elkin-Koren (2020) nos ilustra: "El restablecimiento de la confianza en un momento de emergencia es esencial para superar las crisis nacionales. Restablecer la confianza en nuestro contrato social requiere el cumplimiento del Estado de derecho. Por lo tanto, asegurar los derechos fundamentales no es un lujo en tiempos de crisis. Es una necesidad para ganar con éxito la lucha contra el virus. Es también una necesidad para asegurar que despertamos en una sociedad libre en el otro extremo de la crisis" (traducción nuestra del inglés).

cooperativo y miran sus propios intereses nacionales. China deja de lado sus principios comunistas para vender mascarillas al mejor postor. Estados Unidos, nos informa Sami Boukhelifa (2020), consigue mascarillas pagando más (en algunos casos triplicando el precio ofrecido), eliminando la competencia fácilmente y requisicionando cargamentos, como hizo con los aviones cargados de mascarillas que estaban destinados para Francia. Vivimos una época, que Boukhelifa (2020) denomina, del “comercio salvaje de mascarillas”.

Antes de la cooperación entre Estados, lo que existe es competencia entre Estados. El tema de la vacuna contra el coronavirus es también un buen ejemplo. Varios Estados, sobre todo las potencias mundiales, están en carrera para obtener una vacuna contra la enfermedad del coronavirus, a la cabeza están los Estados Unidos, China, España y Rusia. Pese a la voluntad y esfuerzo de algunos países (como Argentina, Canadá, Francia, Irán, Noruega, Sudáfrica y Suiza) de asociarse y cooperar en esta ardua tarea, el principio de libre competencia y maximización de beneficios es la regla. Como diría Daniel López (2020): *“[la búsqueda de una vacuna contra el coronavirus] es otra disputa geopolítica: la competencia entre las potencias para ver quién saca primero la vacuna. Y en eso tampoco hay cooperación sino competencia, es decir, ‘dialéctica de Estados y de Imperios’, que es lo que continuará tras la crisis: y ya veremos con qué fuerza cada potencia”*.

El Estado de Derecho, desde su perspectiva formal, es ya parte del ordenamiento jurídico mundial. La Organización de las Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos, la Unión Europea, etc., la contemplan y la señalan expresamente. El Estado de Derecho está incorporado en varios instrumentos internacionales, como en la Carta de las Naciones Unidas (1945), la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Tratado de la Unión Europea (1993), el Marco del Estado de Derecho europeo (2014). Sin embargo, el principio fáctico de la acumulación de capital internacional, hace que el Estado de Derecho se relativice enormemente, llegando incluso a vaciarlo de contenido y fundamento. El Estado de Derecho, cada vez más, es el lugar del no respeto del Derecho, así como la política es, cada vez más, el lugar del no poder (Horvat en Agamben et al., 2020, p. 44).

Las recomendaciones de algunas organizaciones internacionales, como de la Organización Mundial de la Salud, quedan en eso, en recomendaciones, debido al carácter consultativo no vinculante. Al contrario, las “recomendaciones” de otras instituciones internacionales, como del Banco Mundial (BM) y del Fondo Monetario Internacional (FMI), tienen, fácticamente, un efecto vinculante, sobre todo cuando se trata de reformas fiscales y préstamos gubernamentales. La Directora Gerente del FMI, Kristalina Georgieva, en el contexto de la crisis por el coronavirus, manifestó lo siguiente:

"El FMI ofrece aproximadamente USD 50.000 millones a través de servicios financieros de emergencia con rápido desembolso a países de bajo ingreso y de mercados emergentes que podrían solicitar apoyo. De esa suma, USD 10.000 millones están a disposición de los miembros más pobres, libres de intereses, mediante el Servicio de Crédito Rápido" (Fondo Monetario Internacional, 2020)

Estos préstamos, como los tratados de libre comercio, traen letras pequeñas como parte de las cláusulas técnicas del reembolso, "recomendaciones" de políticas económicas, gestión pública y gobernanza, que tienen que cumplir los Estados solicitantes.

Por otro lado, el Estado de Derecho, en el ámbito internacional, está atravesando un periodo de desencantamiento, de poca credibilidad y de deslegitimación social, y que el Estado moderno está fuertemente condicionado por las tendencias del libre mercado. Pero también existen esfuerzos de unión, solidaridad y cooperación entre los Estados. Es un imperativo categórico, hoy más que nunca, realizar la solidaridad y cooperación de todos pueblos. Quizás se inventen nuevas formas de organizar la sociedad global, como la que imagina Slavoj Žižek (Agamben et al., 2020), quien afirma: *"probablemente se cree algún tipo de organización global que pueda controlar y regular la economía, así como limitar la soberanía de los Estados Nacionales cuando sea necesario. Los países pudieron hacerlo en el contexto de la guerra en el pasado, y todos nos estamos acercando efectivamente a un estado de guerra médica"* (p. 27).

En este contexto internacional de crisis sanitaria y de implantación de regímenes de excepción, observamos la dicotomía entre el patriotismo constitucional y el Estado-Nación. Jürgen Habermas introduce el término de "patriotismo constitucional", que significa defender el régimen democrático constitucional, sin tener en cuenta los límites territoriales de los Estados, defender el régimen democrático constitucional en todos los países, en todo el mundo. Además, el concepto de "patriotismo constitucional" nos incita a pensar internacionalmente, a consolidar el orden jurídico mundial, cuestionando y debilitando los principios del Estado-Nación.

En nuestros días, en plena crisis sanitaria por el coronavirus, quizás las consecuencias políticas y jurídicas no sean tan evidentes y calamitosas como las consecuencias en la esfera económica, sobre todo si miramos el problema mundialmente. La imposición de regímenes de excepción, la producción de una legislación extraordinaria, el debilitamiento del Estado de Derecho, y el desencantamiento de la democracia representativa, no se comparan con los efectos negativos sobre la economía global, sobre todo si miramos las proyecciones a mediano y largo plazo.

5. El Estado de Derecho y las imposiciones del mercado en el contexto de crisis pandémica

En esta parte nos centraremos en dos aspectos. El primero tiene que ver con un análisis del libre mercado y del régimen jurídico-político en el contexto de la crisis sanitaria actual. El segundo abarca el aporte, quizás, más importante del presente trabajo, la “sociedad de restricción”.

5.1 El libre mercado y el régimen jurídico-político en situaciones de excepcionalidad pandémica

David Harvey (Agamben et al., 2020), en plena crisis sanitaria actual, nos dice:

“Puede que la “gripe española” de 1918 proviniera de Kansas y puede que África incubara el HIV/AIDS, y desde luego inició el virus del Nilo Occidental y el Ébola, mientras que el dengue parece florecer en América Latina. Pero las repercusiones económicas y demográficas de la difusión del virus dependen de grietas y vulnerabilidades en el modelo económico hegemónico” (p. 84).

Efectivamente, las repercusiones del coronavirus, sobre todo en la economía, dependen de los problemas ya existentes, de las limitaciones del propio régimen capitalista en el que vivimos. El capitalismo, o el régimen capitalista, es un sistema económico, político, jurídico, cultural y social, el cual tiene como principio fundamental la valorización del capital⁽²⁰⁾.

Una característica importante, en la esfera social, es que con la reproducción del régimen capitalista se reproduce también, permanentemente, la relación entre los poseedores de los medios de producción y de vida, y los trabajadores asalariados, o como diría Karl Marx (2008): *“El proceso de producción capitalista considerado en su continuidad, o como reproducción, no sólo produce mercancías, ni sólo plusvalía, sino que produce y eterniza la relación social entre capitalista y asalariado”* (p. 629).

En esta sociedad capitalista, el poder del Estado se limita no solamente por el Derecho (Estado de Derecho) sino también, y principalmente, por la “perspectiva privada”⁽²¹⁾. El proceso histórico de expropiación de la pequeña propiedad campesina, las reivindicaciones de las libertades de industria y comercio, la libre competencia, y la elevación de la propiedad privada a derecho fundamental, fueron elementos anteriores a la estructuración del Estado de Derecho.

(20) Karl Marx (2008) afirma: “El poderoso acicate, el gran resorte de la producción capitalista, es la necesidad de valorizar el capital; su objetivo determinante es la mayor extracción posible de plusvalía, o lo que es lo mismo, la mayor explotación posible de la fuerza de trabajo” (p. 418,).

(21) Según Adrián Rocha (2020): “El Estado debe necesariamente auto-limitarse, pues depende de procesos de producción e intercambio que lo obligan a preservar la perspectiva privada. Sin embargo, para que esa subordinación positiva tenga lugar, debe asimismo desmercantilizar algunas áreas de la vida pública, reorganizar y restringir los mecanismos de acumulación capitalista”.

Este régimen capitalista no conoce de fronteras, de costumbres, de culturas, de religiones, de lenguas, ni de ideologías, allí donde penetra arrasa con todo a su paso. La extensión del capitalismo se traduce en la globalización, la internacionalización de las economías nacionales, el desarrollo del mercado mundial y la interdependencia de los Estados. Pero el inconveniente es que los propios Estados no han avanzado a la misma velocidad ni con la misma intensidad que el capital. Mientras que el capital conquista hasta el último rincón del planeta, los Estados-Nación no logran consolidar una organización política internacional⁽²²⁾, los intentos hechos hasta nuestros días (instituciones transcontinentales, como la Organización de las Naciones Unidas, instituciones regionales, como la Organización de los Estados Americanos, instituciones económicas, como el Espacio Económico Europeo, tribunales internacionales, como la Corte Internacional de Justicia, etc.) muestran sus deficiencias, sus limitaciones y su impotencia pragmática.

En la crisis sanitaria por el coronavirus, como en una crisis bélica⁽²³⁾, el rol del Estado se extiende y profundiza, justamente para defender y conservar el capital⁽²⁴⁾, sobre todo el capital nacional, y lo hace de tres maneras. Primero, restringiendo ciertas libertades y derechos, como la libertad de tránsito, el derecho a la inviolabilidad del domicilio, la libertad de reunión, el derecho a no ser detenido sin un mandato judicial, etc. Segundo, planificando hasta cierto punto la economía, con la mirada puesta desde arriba por el capital, nacionalizándose ciertos sectores estratégicos económicos (como el sistema de producción y distribución eléctrico, la industria extractiva de hidrocarburos, etc.), impulsando la industria de productos médicos, controlando precios de mercancías estratégicas (trigo, arroz, papa, azúcar, petróleo, gas, etc.), impulsando y financiando a los científicos para crear una vacuna. Y tercero, creando una reserva militar para garantizar todas las anteriores medidas. Para poner en marcha tremendo plan, los estrechos marcos del régimen del Estado de Derecho son insuficientes, es necesario crear otro régimen, un régimen de excepción, y es justamente lo primero que han decretado los gobiernos de una gran parte de los Estados del mundo.

(22) Al respecto Alain Badiou (Agamben et al., 2020) nos dice: "Aquí llegamos a una contradicción mayor del mundo contemporáneo: la economía, incluido el proceso de producción en masa de objetos manufacturados, es parte del mercado mundial. Sabemos que la simple fabricación de un teléfono móvil moviliza el trabajo y los recursos, incluyendo minerales, al menos en siete Estados diferentes. Pero, por otro lado, los poderes políticos siguen siendo esencialmente nacionales. Y la rivalidad de los imperialismos, antiguos (Europa y Estados Unidos) y nuevos (China, Japón...) prohíbe todo proceso de un Estado capitalista mundial" (p. 73).

(23) Al igual que una crisis sanitaria, la crisis generada por una guerra genera cambios en el régimen político y en el régimen económico, evidentemente en época de guerra estos cambios son mucho más profundos e intensos, como nos informa Badiou (Agamben et al., 2020): "Sabemos desde hace mucho tiempo que, en caso de guerra entre países, el Estado debe imponer, no solamente a las masas populares sino también a los burgueses, restricciones importantes para salvar al capitalismo local. Las industrias son casi nacionalizadas en beneficio de una producción de armamentos desencadenada pero que no produce ningún plusvalor monetario en ese momento. Una gran cantidad de burgueses son movilizados como oficiales y expuestos a la muerte. Los científicos buscan, noche y día, inventar nuevas armas. Un buen número de intelectuales y artistas son requeridos para alimentar la propaganda nacional, etcétera" (p. 74).

(24) Badiou (Agamben et al., 2020) nos dice: "Bajo esta contradicción, los Estados nacionales intentar hacer frente a la situación epidémica respetando al máximo los mecanismos del Capital, aunque la naturaleza del riesgo los obliga a modificar el estilo y los actos del poder" (p. 73).

El problema de la pandemia viene a complicar la ya estancada economía mundial. Muchos autores afirman que la crisis sanitaria conducirá muy pronto a una crisis económica, sin embargo otros afirman que el capitalismo global ya estaba en problemas y que la pandemia terminaría de sumergirlo en una nueva recesión⁽²⁵⁾. Los países no terminaron de salir del todo de la crisis del 2008, o dicho de otra manera, después de la crisis del 2008 los Estados no volvieron a ver una etapa de auge o bonanza como la que alcanzaron antes del 2007. A la resaca de la crisis del 2008, se suma una fiesta pandémica que no sabemos cuándo acabará. Por ejemplo Francia, que pensaba crecer este año 1.1%, verá retroceder su economía, pero no sabemos cuánto, por lo pronto sabemos que en el primer trimestre del 2020 “el producto bruto interno (PBI) francés cayó alrededor del 6%” (AFP, 2020) y “de acuerdo con las estimaciones del INSEE, el Banco Central Francés estima que cada quincena de confinamiento conlleva una caída del 1,5% del PIB sobre un año” (AFP, 2020). Finalmente no olvidemos que la deuda del país de Montesquieu es del orden del 112% del PIB, situación que agrava sus finanzas públicas.

Por otro lado, las contradicciones del régimen del capital, así como sus desigualdades económicas y sociales, hacen posible, en plena crisis sanitaria, explicitar las “discriminaciones de costumbre”⁽²⁶⁾ mucho más. En este contexto, una parte considerable de la clase asalariada está siendo la más golpeada, por dos razones. Primero, porque está más expuesta al virus que otros sectores sociales, por ejemplo, los trabajadores del sector salud, los de limpieza pública, los del sector transporte, los del sector de logística, etc. Y segundo, porque es más propensa al despido, debido a la crisis económica subsecuente de la pandemia⁽²⁷⁾.

A su turno, Judith Butler enfatiza: “Es probable que en el próximo año seamos testigos de un escenario doloroso en el que algunas criaturas humanas afirmarán su derecho a vivir a expensas de otros, volviendo a inscribir la distinción espuria entre vidas dolorosas e ingratas” (Agamben et al., 2020, p. 62). Sin embargo, aquel escenario, implícitamente, existe desde mucho tiempo. En nuestros días, un

(25) David Harvey (Agamben et al., 2020) nos ilustra: “El modelo existente de acumulación de capital ya estaba, me parecía a mí, en dificultades. Se estaban sucediendo movimientos de protesta en casi todas partes (de Santiago a Beirut), muchos de los cuales se centraban en el hecho de que el modelo económico dominante no estaba funcionando bien para la mayoría de la población. El modelo neoliberal descansa de manera creciente en capital ficticio y en una ingente expansión de la oferta de dinero y creación de deuda. Se está enfrentando ya al problema de una insuficiente demanda efectiva para realizar los valores que el capital es capaz de producir” (p. 81-82).

(26) Sobre las “discriminaciones de costumbre”, Harvey (Agamben et al., 2020) nos dice: “Las repercusiones económicas y sociales se filtran a través de las discriminaciones “de costumbre” que en todas partes quedan en evidencia. Para empezar, la fuerza de trabajo que se espera se ocupe de cuidar a la creciente cifra de enfermos resulta de modo característico enormemente definida en términos de género, raza y etnia en la mayoría del mundo. Es reflejo de la fuerza laboral de clase que se encuentra, por ejemplo, en aeropuertos y otros sectores logísticos” (p. 92).

(27) Al respecto, Harvey (Agamben et al., 2020) afirma: “Esta “nueva clase trabajadora” está en primera fila y lleva la peor parte tanto de ser la fuerza laboral que soporta mayor riesgo del virus en su trabajo o de ser despedida sin recursos, debido al repliegue económico impuesto por el virus. Está, por ejemplo, la cuestión de quién puede trabajar en casa y quién no. Con ello se agudiza la división lo mismo que la cuestión de quién puede permitirse aislarse o ponerse en cuarentena (con o sin salario) en caso de contacto o contagio” (p. 93).

ejemplo claro es la, todavía, primera potencia del mundo, los Estados Unidos, lugar donde el coronavirus comienza a hacer estragos. Estados Unidos tiene un sistema de salud desigual y excluyente, con 9% (cerca de 30 millones) de estadounidenses sin ningún tipo de seguro médico (Senserrich, 2020), no existe un sistema universal de salud, y si quieres ser atendido tienes que pagar, el derecho a vivir entre los estadounidenses se reduce a su capacidad financiera (situación que no es diferente en muchos otros países).

Esta crisis pandémica por el coronavirus, en el marco del capitalismo mundial, es una crisis sanitaria de clase, género y raza, como dice Harvey (Agamben et al., 2020): *"el avance del COVID-19 exhibe todas las características de una pandemia de clase, género y raza. Si bien los esfuerzos de mitigación se encubren con la retórica de que 'estamos todos juntos en esto', la práctica, sobre todo de los gobiernos nacionales, sugiere motivaciones más siniestras"* (p. 93). Observamos, por ejemplo, que en los Estados Unidos, hasta el 8 de abril, "el 62% de muertos (más de 8 mil muertos) son latinos y afrodescendientes" (El Clarín, 2020).

En fin, vemos que los más afectados con el coronavirus son los asalariados de primera línea que continúan trabajando (como los médicos, los enfermeros, los de limpieza pública, los policías, los asalariados aeroportuarios, los bodegueros, etc.). De otro lado, los grupos más vulnerables son los inmigrantes, como los afrodescendientes y los latinos en Estados Unidos. Como diría Parker Domínguez (citado en Serrano, 2020): *"no es una coincidencia que la salud de la población sea un espejo de las inequidades sociales"*. Ni tampoco es una coincidencia que, desde la aparición y extensión del régimen del capital (siglos XVI-XIX), en cada crisis económica, la clase asalariada sea la más vulnerable, la más afectada, la que pone los muertos, la que se endeuda, y la que paga el salvataje financiero de bancos y grandes empresas.

De otro lado, por primera vez en la historia de los Estados modernos del mundo, una prohibición de salir de casa es decretada en varios países, más de la mitad de la humanidad, es decir más de 3 mil millones de personas (Economía Digital, 2020), no puede transitar libremente, claro está con ciertas excepciones (para comprar alimentos, para trabajar en sectores autorizados, etc.). El problema es que las condiciones materiales, de dicho aislamiento domiciliario obligatorio, varían mucho de país a país, de una nación a otra, de una clase social a otra, de una cultura a otra, e inclusive de un género a otro. No es lo mismo, por ejemplo, que el propietario de Amazon cumpla con dicha medida en su mansión de verano de cuatro hectáreas, con una piscina olímpica, cuatro canchas de tenis y ocho trabajadores domésticos, que el desempleado sin papeles, con cuatro hijos, una esposa enferma, viviendo en un cuartucho alquilado en un suburbio neoyorquino. Entre uno y otro, la diferencia es más que simplemente financiera,

es una relación social compleja, dos categorías económicas y culturales que pertenecen a diferentes sectores sociales, que se reproducen cada día, cada mes, cada año, que responde a una estructura social desigual, a una sociedad de jerarquías y de honores, a un régimen político de mando, obediencia y dominación, a un régimen jurídico alienante, a un sistema transcultural real y material, a una organización social históricamente determinada, que Marx (2008) denomina “capitalismo”.

Si en la época que vivimos, de crisis pandémica por el coronavirus, por un lado, se extiende y profundiza el poder del Estado, motivado y legitimado por el Derecho, y por otro lado, se resalta y agudiza las contradicciones y limitaciones del régimen del capital, es claro que nos dirigimos a la extensión, consolidación y generalización de la “sociedad de restricción”.

5.2 *Hacia una “sociedad de restricción”*

Denomino “sociedad de restricción” a una sociedad que tiende hacia lo arbitrario, esto ocurre en los regímenes constitucionales-pluralistas. Sus principales características son: a) el Estado de Derecho ya no es más la cuna de los derechos y libertades fundamentales, ni de la limitación del poder Estatal, estos conceptos se relativizan y tienden hacia una limitación permanente; b) el régimen económico capitalista y su mano invisible siguen vigentes, pero son limitados parcialmente por la expansión gradual del poder del Estado; c) la democracia representativa muestra sus limitaciones, sin embargo, sigue siendo una institución válida, de fundamento y legitimación de la clase gobernante; d) el Estado tiende hacia una complejización y tecnificación, alejándose de los ciudadanos cada vez más; e) la expansión y la tecnificación de la burocracia estatal f) la élite política, económica y científica se reduce cada vez más; g) la sociedad industrial muta hacia una sociedad tecnológica e informatizada, aun bajo los principios de la valorización del capital; h) el poder de los gobernantes se incrementa y se limitan los dispositivos democrático-participativos; i) el “control” y la “vigilancia tecnificada” del Estado sobre los ciudadanos, se extiende, se generaliza, además, las sanciones se endurecen; j) el único contrapoder, el único que aun restringe el poder del Estado, es el propio capital, sobre todo el capital internacional.

La sociedad de restricción no tiene nada que ver con los regímenes autocráticos ni totalitarios (desarrollados por Raymond Aron y Hannah Arendt), sino que nace y se expande en el corazón mismo de los regímenes constitucionales-pluralistas. Tampoco tiene nada que ver con los regímenes históricos despóticos asiáticos ni dictatoriales sudamericanos. La sociedad de restricción es un concepto que se desarrolla “en” y “para” el régimen de la democracia liberal, en el marco del libre mercado.

La sociedad de restricción se sirve de las teorías de la convención social, que fundan el Estado⁽²⁸⁾, para racionalizar, legitimar, fundamentar y juridizar⁽²⁹⁾, la concentración y la monopolización del poder político⁽³⁰⁾, así como la monopolización de la violencia física⁽³¹⁾ y la dominación simbólica⁽³²⁾. La sociedad de restricción nace con el Estado moderno del siglo XVIII, y se desarrolla y extiende en el siglo XX. La sociedad de restricción es estructurada y reproducida constantemente por medio de sus instituciones⁽³³⁾ y del *habitus*⁽³⁴⁾ de manera consciente y, sobre todo, inconsciente, individual y colectivamente.

De otra parte, esta sociedad de restricción es, fácticamente, "*restringida*" por el libre mercado internacional, y sobre todo por su categoría principal, la propiedad privada⁽³⁵⁾. El Estado, en cualquier situación, ya sea de paz, de bonanza económica, de guerra, de recesión, de crisis política, etc., está obligado a respetar las *leyes invisibles* del mercado así como de las categorías básicas del régimen del capital. Paradójicamente, la sociedad de restricción, la sociedad limitante, es restringida a su vez.

(28) Al respecto Hobbes (2004) nos dice: "El Estado es una sola persona o un colegiado, como resultado de acuerdos mutuos de cada miembro de una gran multitud, a fin de que esta persona, o este colegiado, pueda utilizar la fuerza y los medios de todos como considere conveniente para la paz y defensa común" (p. 288-289,).

(29) Max Weber (1963) afirma que "la autoridad se impone en virtud de la *legalidad*, en virtud de la creencia en la validez de un estatuto legal y de una *competencia* positiva fundada sobre reglas establecidas racionalmente".

(30) Como diría Norbert Elias (2003): "La sociedad que llamamos moderna se caracteriza, sobre todo en Europa Occidental, por un cierto nivel de monopolización política" (p. 25,).

(31) Weber (1963) menciona que el Estado posee la "monopolización de la violencia física legítima", él afirma que "todo Estado sin violencia es la anarquía". A esta definición weberiana del Estado, Bourdieu (2012) añade la violencia simbólica, él manifiesta que el Estado posee la "monopolización de la violencia física y simbólica legítima".

(32) Según Bourdieu (2003): "La dominación, incluso cuando se basa en la fuerza bruta, la de las armas o la del dinero, tiene siempre una dimensión simbólica, y los actos de sumisión, de obediencia, son actos de conocimiento y reconocimiento que, como tales, implementan estructuras cognitivas que pueden aplicarse a todas las cosas del mundo, y en particular a las estructuras sociales. Estas estructuras estructurantes son formas históricamente constituidas, arbitrarias, en el sentido de Saussure y Mauss, cuya génesis social podemos re-trazar" (p. 248,).

(33) Al respecto Bourdieu (2003) nos ilustra: "El inconsciente es la historia, la historia colectiva que ha producido nuestras categorías de pensamiento, y la historia individual a través de la cual ellas nos han sido inculcadas: por ejemplo, la historia social de las instituciones educativas (banal entre todas, y ausente de la historia de las ideas, filosofías u otras) y la historia (olvidada o reprimida) de nuestra relación singular con estas instituciones que podemos esperar algunas verdaderas revelaciones sobre las estructuras objetivas y subjetivas (clasificaciones, jerarquías, problemáticas, etc.) que guían siempre, a pesar de nosotros mismos, nuestro pensamiento" (p. 23,).

(34) Sobre el *habitus* el profesor Bourdieu (2003) nos dice: Contra una [el mecanismo] y la otra teoría [el finalismo], debemos plantear que los agentes sociales están dotados de *habitus*, inscritos en los cuerpos por las experiencias pasadas: estos sistemas de formas de percepción, de apreciación y de acción permiten realizar actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, y generar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de medios, estrategias adaptadas y constantemente renovadas, pero dentro de los límites de las restricciones estructurales de las que son producto y que los definen" (p. 200-201,).

(35) Sobre la importancia de la propiedad privada en el Estado, Marx (1975) nos dice: "si la "propiedad privada independiente", en el Estado político, tiene el *significado* de la *Independencia política*, esa propiedad privada es la *independencia política* del Estado. La "propiedad privada independiente" o la "propiedad privada real" es entonces no sólo "el soporte de la Constitución" sino la "Constitución misma" (p. 168,).

En la sociedad de restricción las diferencias entre la clase dominante y las clases dominadas, se evidencian y se exteriorizan por medio de la “hegemonía cultural”⁽³⁶⁾, y se garantizan por medio de la “fabricación del consentimiento”⁽³⁷⁾. Además, en el terreno económico, la clase capitalista domina no solamente por la fuerza sino también por el consentimiento (cubierto de coerción), por medio de esta misma hegemonía cultural. Aquí la dominación no es pura violencia (Weber, 1963) ni pura dominación cultural (Bourdieu, 2003), sino la articulación de estas dos.

En todos los estudios sociales existen limitaciones, excepciones o cuestionamientos a los planteamientos teóricos. Veamos algunas limitaciones de nuestro concepto de “sociedad de restricción”. Podemos adelantar tres limitaciones: a) si bien es cierto que la democracia representativa liberal es, aun, el fundamento y la legitimación de la clase gobernante, existe un movimiento internacional, tanto en la academia como en la práctica social, a favor de la democracia participativa y deliberativa ciudadana, que contrarresta relativamente la sociedad de restricción; b) si bien las tecnologías de la información y comunicación son creadas y controladas por unas élites, tratando de imponer un discurso ideológico dominante, el uso masivo, el uso popular, tiende a criticar esta manipulación, a denunciar la arbitrariedad, la corrupción, la limitación de libertades y derechos, creando un discurso contra-elitista, contra-hegemónico, oponiéndose a las élites políticas y económicas, y; c) finalmente, la crítica más importante viene de la propia práctica social, de los movimientos sociales reivindicativos, como el de los asalariados, de los indígenas, de los campesinos, de los estudiantes, de los ecologistas, etc., que se oponen a la sociedad de restricción.

Estas limitaciones relativizan el concepto de “sociedad de restricción”, sin embargo, podemos afirmar que la tendencia general, en la mayoría de los Estados del mundo, es que se extienda y se consolide. Todo el sistema político liberal, así como el régimen capitalista y la estructura cultural alienante, con sus instituciones, normas y costumbres, están orientados al triunfo de la “sociedad de restricción”.

En épocas de crisis sociales, como la crisis pandémica por la enfermedad del coronavirus, la sociedad de restricción se percibe y visibiliza más que en épocas de no crisis. Un ejemplo es la puesta en marcha del régimen de excepción

(36) La teoría de la “hegemonía cultural” es desarrollada por Antonio Gramsci (1990). Este autor menciona que el tema de la hegemonía está presente en todo análisis político, económico, filosófico y cultural. La hegemonía cultural está ligada a la forma como una clase social llega a ejercer su dominación sobre las otras, a su conservación y reproducción, teniendo en cuenta todas las formas que ella toma y todos los instrumentos que utiliza.

(37) La “fabricación del consentimiento” es un concepto de Noam Chomsky et Edward Herman (2008), quienes afirman que los medios de comunicación masivos difunden, principalmente, el pensamiento de la clase dominante, manteniendo, de esta manera, el orden establecido. Las élites controlan y manipulan la información a favor de sus intereses, es un proceso de adoctrinamiento de la población, por medio de la posesión y concentración de los medios de comunicación en un grupo de propietarios cada vez más reducido.

(limitación relativa de la libertad de tránsito, suspensión relativa de ciertos derechos, producción legislativa por medio de decretos presidenciales, expansión e intensificación del poder de las fuerzas armadas, etc.). No debemos confundir el régimen de excepción con la "sociedad de restricción". El régimen de excepción es un elemento de la sociedad de restricción en periodo de excepcionalidad. La sociedad de restricción abarca los regímenes constitucionales-pluralistas (repúblicas y monarquías constitucionales), en el marco del régimen económico capitalista, tanto en periodos ordinarios como en periodos de excepcionalidad.

Contrariamente al discurso profano, de una parte, la sociedad de restricción modifica, reestructura y adapta el Estado de Derecho, y de otra parte, el Estado de Derecho "legitima" y "legaliza" la sociedad de restricción. Los regímenes constitucionales-pluralistas tienden a ser más compatibles y receptivos con la presencia y expansión de la sociedad de restricción.

En nuestros días, existe un peligro potencial y real en los sistemas democráticos liberales, relacionado al proceso de "regularización" y de "regulación" de las estructuras de prácticas y de representaciones de la sociedad de restricción, sin la intervención, siquiera, de la fuerza pública. Es, a mi parecer, el nuevo *habitus* de la sociedad de restricción⁽³⁸⁾, que veremos generalizarse dentro de no mucho tiempo. Estamos viviendo una mutación en las costumbres, un proceso de transformación social, a la vez nacional e internacional, donde se está creando una nueva costumbre, una nueva arbitrariedad histórica, que sustenta y legitima la sociedad de restricción.

A nivel internacional, la sociedad de restricción se está "naturalizando", gradual y progresivamente, por medio de las propias instituciones históricas del Estado⁽³⁹⁾. Además, en nuestros días, las prácticas y representaciones colectivas de la sociedad de restricción difieren enormemente de un Estado al otro. Por ejemplo, en varios Estados asiáticos la sociedad de restricción está ganando terreno a pasos agigantados, varios Estados asiáticos ya han naturalizado ciertas

(38) Al respecto Bourdieu (2000) nos dice: "Las estructuras que son constitutivas de un tipo particular de ambiente (por ejemplo, condiciones materiales de existencia características de una condición de clase) y que pueden ser capturadas empíricamente en forma de regularidades asociadas a un entorno socialmente estructurado producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser en modo alguno producto de la obediencia a normas, objetivamente adaptadas a su finalidad sin suponer el objetivo consciente de los fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos y, siendo, todo ello, colectivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (p. 256,).

(39) Sobre este punto, Bourdieu (2003) nos explica: "al origen, sólo existe la costumbre, es decir, la arbitrariedad histórica de la institución histórica, que se hace olvidar como tal, basándose en la razón mítica, con las teorías del contrato, verdaderos mitos de origen de las religiones democráticas (que recientemente han recibido su brillo de racionalidad con la teoría de la justicia de John Rawls), o, más banalmente, naturalizándose, y obteniendo así un reconocimiento enraizado en la ignorancia" (p. 137,).

categorías e instituciones de la sociedad de restricción, bajo denominaciones como “instituciones de seguridad nacional”, o “legislaciones de seguridad ciudadana”, controlando y vigilando a los ciudadanos en unas dimensiones hasta hace poco inimaginables. De otro lado, en los Estados Europeos, la sociedad de restricción comienza a aparecer mediante instituciones y leyes “antiterroristas”, haciendo, por ejemplo, de los controles e investigaciones policiales excepcionales, una regla. Y si en tiempos ordinarios, los europeos se asombraban y criticaban el régimen policiaco de los Estados asiáticos, sobre todo de China, hoy, en tiempos de crisis, ven en ciertas instituciones asiáticas una “estrategia” a seguir parcialmente.

Por otro lado, el Estado que hable más de libertad, de respeto de los derechos humanos, y de dignidad humana, será el Estado que más se aproxime a la “sociedad de restricción”. La retórica estatal históricamente ha contrastado con la práctica estatal, el análisis de la democracia y el poder invisible de Bobbio (2009) es un buen ejemplo. En la sociedad de restricción no es recurrente utilizar la fuerza física, ni mucho menos obtener una obediencia forzada, basta estructurar y naturalizar ciertas conductas sociales y exhibir el dominio de la fuerza, sobre todo de la fuerza en potencia⁽⁴⁰⁾. Las representaciones de dominio, los signos de mando y los símbolos de arbitrariedad dominan el campo de acción de la sociedad de restricción.

En la sociedad de restricción se desarrolla un proceso constante de concentración, de centralización y de monopolización de la información, acometido por una élite económica reducida y por el Estado. En el siglo XXI la información, como el conocimiento científico, es poder, aquellos que controlen la información controlarán relativamente la estructura social-cultural, ordenándola, controlándola y manipulándola a favor de determinados intereses. Además, está claro que la información, en nuestros días, es una mercancía, que puede comprarse y venderse sin ningún inconveniente. Este proceso de concentración, monopolización y centralización de la información es legitimado individualmente, pero sobre todo colectivamente, conscientemente, pero sobre todo inconscientemente, por medio de la construcción permanente de nuevos *habitus*.

Las tecnologías de la información y de la comunicación vienen a facilitar la extensión de la sociedad de restricción. Proyectos como el Big Data, el XKeyscore, el Bullrun y el Optic Nerve tienen la finalidad de coleccionar, almacenar, analizar, catalogar, vigilar y ofertar la información relativa a las conductas de los individuos,

(40) Sobre el particular, Bourdieu (2003) nos ilustra: “la exhibición de fuerza, en la parada militar, pero también en la ceremonia judicial - como analiza E. P. Thompson - implica, en efecto, una exhibición del dominio de la fuerza, así mantenida en el estatus de fuerza en potencia, que podría ser utilizada pero que no se utiliza: mostrarla, es mostrar que es lo suficientemente fuerte, y lo suficientemente segura de sus efectos, para evitar la necesidad de actuar”. (p. 138-139).

haciendo posible un control conductual social y haciendo previsible las relaciones intersubjetivas. Pese a la denuncia de la existencia activa de estos programas de vigilancia masiva, como el realizado por Edward Snowden (a partir del 2013), estos programas, y otros, continúan desarrollándose, a iniciativa privada y bajo el soporte del Estado.

La monopolización de la información, en la esfera estatal, conduce esencialmente al control/mando y a la vigilancia/obediencia de las personas. En la sociedad de restricción, la monopolización de la información es un presupuesto básico. Una vez que el Estado obtiene esta información, de sus instituciones propias o del sector privado, conoce las particularidades de un individuo, su localización, las personas de su entorno, sus actividades personales y laborales, su manera de pensar, sus preferencias comerciales, etc. Es posible que en un futuro próximo, el Estado pueda controlar el pensamiento de las personas, inclusive sus características biológicas⁽⁴¹⁾.

De otro lado, la monopolización de la información, en la esfera privada, sirve fundamentalmente a los fines de la acumulación del capital. Un ejemplo es la gestión del Big Data, los datos de los ciudadanos, permiten conocer los comportamientos económicos, información relacionada al consumo, las transacciones bancarias, preferencias, etc., para influir en las decisiones económicas, crear necesidades, mercados artificiales y multiplicar el consumo. El control de los comportamientos económicos individuales y colectivos se inscribe perfectamente dentro de los parámetros de la sociedad de restricción. A nivel internacional, la monopolización de la información es una herramienta primordial para acceder y controlar el mercado mundial. En este contexto es difícil escapar a una vigilancia comportamental económica, así como es complicado hacerle frente a las influencias y presiones de las élites económicas a consumir determinadas mercancías.

El Estado en la sociedad de restricción no posee solamente el monopolio de la violencia física y simbólica legítima, sino también el monopolio de la información. En periodos de excepción, con la implementación de regímenes de excepción, es fundamental que el Estado tenga el control de la información, para ello es necesario que trabaje con las grandes empresas del sector de las tecnologías de la información y de la comunicación, y si fuera necesario intervenirlas por medio de la fuerza.

(41) Sobre este tema, Byung-Chul Han nos dice: "Los proveedores chinos de telefonía móvil y de Internet comparten los datos sensibles de sus clientes con los servicios de seguridad y con los ministerios de salud. El Estado sabe por tanto dónde estoy, con quién me encuentro, qué hago, qué busco, en qué pienso, qué como, qué compro, adónde me dirijo. Es posible que en el futuro el Estado controle también la temperatura corporal, el peso, el nivel de azúcar en la sangre, etc. Una biopolítica digital que acompaña a la psicopolítica digital que controla activamente a las personas" (p. 102).

Finalmente, la expansión y consolidación de la sociedad de restricción no es un presagio, no es un asunto fatalista, por el contrario, la sociedad de restricción es una tendencia histórica, una tendencia en los Estados modernos constitucionales-pluralistas. Tendencia que no es lineal ni mecánica, que puede ser acelerada o retrasada, incluso revertida, según sea el caso y en función de determinadas condiciones. En nuestros días podemos ver ya varios elementos y características de la sociedad de restricción, en varios Estados del mundo, cada uno con sus particularidades, y con una extensión desigual. Y si los gobiernos de los Estados declaran la necesidad de la restricción y de la arbitrariedad por temas de seguridad nacional, defensa de derechos fundamentales, libertad y paz, en la práctica lo hacen casi siempre por lo contrario.

5. Conclusión

Como hemos visto, la decisión gubernamental de instaurar un régimen de excepción como estrategia contra la propagación del coronavirus tiene un significado mayor que la implementación excepcional de una serie de medidas limitativas de libertades y derechos, de prohibiciones y mandos, de reformas financieras y sociales. Además, teniendo en cuenta que el régimen de excepción es un elemento de la "sociedad de restricción" en periodos extraordinarios, éste forma parte del régimen constitucional-pluralista y del Estado de Derecho. Finalmente, el único límite fáctico al poder del Estado, en este periodo de excepcionalidad, es el capital, sobre todo el capital internacional, los otros límites jurídicos y contrapesos políticos se relativizan y neutralizan.

Y una vez más, los hechos y la práctica social nos dan lecciones, o como diría Slavoj Žižek (Agamben, et al., 2020) *"El punto es reflexionar sobre un hecho triste de que necesitamos una catástrofe para que podamos repensar las características básicas de la sociedad en la que nos encontramos"* (p. 24). Repensar, también, en una sociedad diferente a la "sociedad de restricción", que viene ganando terreno, tanto en periodos ordinarios como en periodos de crisis, en la mayoría de los Estados del mundo.

Bibliografía

AGAMBEN, G., Žižek, S., Butler, J., Badiou, A., Harvey, D., et al., (2020). *Sopa Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. España: Editorial Aspo.

ARON, R. (2010). *Démocratie et Totalitarisme*. Paris : Éditions Gallimard.

BOBBIO, N. (2009). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.

BOURDIEU, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. France : Éditions du Seuil.

BOURDIEU, P. (2003). *Méditations pascaliennes*. France : Éditions du Seuil.

BOURDIEU, P. (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989 – 1992)*. France : Éditions Raisons d'agir/Éditions du Seuil.

CARRE DE MALBERG, R. (2004). *Contribution à la théorie générale de l'État*. Paris : Éditions Dalloz.

CHEVALLIER, J. (2017). *L'État de droit*. Issy-les-Moulineaux : Extenso éditions.

CHOMSKY, N. et HERMAN, E. (2008). *La fabrication du consentimiento. De la propagande mediática en démocratie*. France : Éditions Agone.

COTINO HUESO, L. (2020, marzo-abril). Los derechos fundamentales en tiempos del coronavirus. Régimen general y garantías y especial atención a las restricciones de excepcionalidad ordinaria. *Revista El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, Núm. 86-87. España.

DUGUIT, L. (2007). *Manuel de droit constitutionnel*. Paris : Éditions Panthéon-Assas.

DUVERGER, M. (1974). *La monarchie républicaine ou comment les démocraties se donnent des Rois*. Paris : Edition Robert Laffont.

ELIAS, N. (2003). *La Dynamique de l'Occident*. Paris : Éditions Calmann-Lévy.

FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

GRAMSCI, A. (1990). *Cahiers de prison (tome IV)*. Paris : Éditions Gallimard.

HEUSCHING, L. (2002). *État de droit, Rechtsstaat, Rule of law*. Paris : Éditions Dalloz.

HOBBES, T. (2004). *Léviathan*. Paris : Éditions Gallimard.

KELSEN, H. (1945). *Théorie générale du droit et de l'Etat*. Paris : Bruylant.

MARX, K. (1975). *Critique du droit politique hégélien* (traduction de Baraquin A.). Paris : Éditions Sociales.

MARX, K. (2008). *Le capital, livre premier : développement de la production capitaliste* (éditions établie et annotée par Maximilien Ruben). Paris : Éditions Gallimard.

POLYBIUS. (2010). *The Histories*. Great Britain: Oxford University Press.

ROUSSEAU, D. (2020, mars). Attention à ne pas multiplier les états d'urgence. *Le Point*. https://www.lepoint.fr/societe/dominique-rousseau-attention-a-ne-pas-multiplier-les-etats-d-urgence-20-03-2020-2368064_23.php

ROUSSEAU, J.J. (2010). *Du contrat social ou Principes du droit politique*. Paris : Éditions Honoré Champion.

TITO LIVIO. (1997). *Historia de Roma. Desde la fundación de la ciudad* (vol. I). Madrid: Edición Antonio Fontán.

WEBER, Max. (1963). *Le savant et le politique*. Paris : Éditions Plon.

EL DECAIMIENTO DEL CONTROL CONSTITUCIONAL DIFUSO EN SEDE ADMINISTRATIVA EN UN ESTADO CONSTITUCIONAL DE DERECHO

THE DECAY OF DIFFUSE CONSTITUTIONAL CONTROL BY ADMINISTRATIVE COURTS IN A CONSTITUTIONAL STATE OF LAW

CONTROL CONSTITUCIONAL NISQA PISIASHAN KALLPAN CHAY SEDE ADMINISTRATIVAPI ANKIY ESTADO CONSTITUCIONAL DE DERECHO NISQAPI⁽¹⁾

Alfredo Fernández Ttito⁽²⁾

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Resumen: Este ensayo analiza la jurisprudencia del Tribunal Constitucional del Perú acerca de la negación del control constitucional difuso por la administración pública (Sentencia del expediente 04293-2012-PA/TC /Caso Consorcio Requena). Dicha decisión cambia el precedente vinculante del Tribunal Constitucional (expediente 3741-2004-PA/TC) por el que todo juzgado u órgano colegiado de la administración pública tenía el deber de preferir la Constitución frente a una disposición infra constitucional. Conforme a una interpretación de la Constitución no solo el Poder Judicial ejerce función jurisdiccional, sino otros entes públicos que ejercen función administrativa, pues ostentan potestades para decidir conflictos intersubjetivos planteados por los administrados y tienen atribuciones para imponer sanciones y limitar derechos, con autoridad de cosa decidida.

Palabras Clave: Control constitucional, Estado Constitucional de Derecho, Supremacía Constitucional.

Abstract: This essay analyzes the jurisprudence of the Constitutional Court of Peru regarding the denial of diffuse constitutional control by the public administration

(1) Traducción: Alejandra C. Ninahuaman Quispe, Kilmer Ttito Quispe (Lengua Quechua / Cusco Qollao).

(2) Doctor. Profesor de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, e-mail: fredoyal40@hotmail.com

(Judgment of the file 04293-2012-PA / TC / Consorcio Requena Case). This decision changes the binding precedent of the Constitutional Court (file 3741-2004-PA / TC) by which every court or collegiate body of the public administration had the duty to prefer the Constitution over an infra constitutional provision. According to an interpretation of the Constitution, not only does the Judicial Power exercise jurisdictional functions, but also other public entities that exercise administrative functions, as they have powers to decide intersubjective conflicts raised by the administrations and have powers to impose sanctions and limit rights, with the authority of matter determined.

Key words: Constitutional control, Constitutional State, Constitutional Supremacy.

Ñujñu: Kay qelqay qawarichin chay jurisprudencia del tribunal constitucional nisqata Perú suyunchismanta achhuyachin imaynata kay control constitucional mana reqsichinchu allinta chay admistracion publicaman (Sentencia del expediente 04293-2012-PA/TC /Caso Consorcio Requena). chay rimakuy hoq hinaman tukuchin chay precedente vinculante del tribunal constitucional nisqata (expediente 3741-2004-PA/TC) chayqa ima juzgadopis órgano colegiado de la administración públicapis ruwaranku constitucion politica hap'irispa. Chaynata constitución politicata yachayninkuman rimachinku, mana sapallantachu poder judicial kamachin jurisdiccionalmanta, ichaqa hoq entes públicos kamachin chay función administrativa nisqapi, paykuna atinku ima ruwaytapas conflicto kaqtiin administradukunamanta, paykuna atinku sancionayta q'utuchiyta derechonkunatapas, aqnata paykunapis atinku kay ruwaykunata.

Kichana rimaykuna: Control constitucional, Estado Constitucional de Derecho, Supremacía Constitucional.

1. Introducción

El presente artículo describe y explica los criterios adoptados por el Tribunal Constitucional, sobre la negación del control constitucional difuso en sede administrativa, dejando sin efecto un precedente anterior.

Covián Andrade señala: *“El control de constitucionalidad es el conjunto de recursos jurídicos diseñados para verificar la correspondencia entre los actos emitidos por quienes decretan el poder y la Constitución, anulándolos cuando aquellos quebranten los principios constitucionales. (COVIÁN ANDRADE, 2013)”*

El fundamento de este control constitucional es el mantenimiento del principio de Supremacía Constitucional. En ese sentido, seguidamente se analiza la problemática a partir de dos sentencias controversiales emitidas por el Tribunal Constitucional; la primera en el expediente 04293-2012-PA/TC, cuya decisión vulnera la protección de derechos fundamentales en sede administrativa y menoscaba el principio jurídico de supremacía constitucional; si se tiene en cuenta que, a partir del precedente vinculante establecido en la sentencia emitida en el expediente 3741-2004-PA/TC, los órganos colegiados de competencia nacional tenían facultades para inaplicar una ley cuando de su análisis e interpretación resultaba contraria a la Constitución; entonces se podía resguardar y garantizar plenamente los derechos fundamentales en sede administrativa. Tal situación, con la decisión del Tribunal Constitucional, se ha extinguido, pues a partir de dicha resolución la Administración Pública al ejercer potestad administrativa y resolver controversias administrativas, solo podrá aplicarse la ley, aun cuando dicha norma legal presente evidencia de inconstitucionalidad.

En ese sentido es relevante conocer de qué manera la negación del control constitucional difuso en sede administrativa desprotege los derechos fundamentales de los administrados y menoscaba el principio jurídico de supremacía constitucional.

Asimismo, se pretende identificar cuál es la implicancia constitucional de permitir a tribunales administrativos y órganos colegiados ejercer control constitucional difuso y establecer si la escasa aplicación del control constitucional difuso es sustento suficiente para prohibir dicho control en sede administrativa; además dilucidar si el control constitucional difuso es atribución exclusiva del poder judicial y de quienes ejercen función jurisdiccional.

Consideramos que la decisión del Tribunal Constitucional no permite garantizar de modo real y efectivo los derechos e intereses de los administrados, violentando el debido proceso, la legalidad y la tutela procesal; por ello con el presente ensayo se pretende efectuar un análisis constitucional, para posibilitar la restitución del control difuso en sede administrativa o su aplicación en el marco del Estado constitucional de derecho y la supremacía constitucional, máxime si se

tiene en cuenta que la defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado.

En ese sentido, se toma como referencia decisiones del Tribunal Constitucional, sobre control constitucional difuso en sede administrativa, doctrina nacional e internacional; sin perder de vista conceptos sobre Estado Constitucional de Derecho, separación de poderes, supremacía constitucional, jerarquía de normas jurídicas, interpretación sistemática y teleológica de la Constitución Política.

2. El control constitucional difuso

Se ha indicado que el control constitucional difuso es aquella institución jurídica constitucional por la cual los jueces u otras instancias, al ejercer la función jurisdiccional y las competencias que corresponda en un caso concreto, podrán inaplicar una norma de rango legal que transgreda la Constitución.

El control constitucional difuso o Judicial Review, es el sistema que otorga facultades de control constitucional a los órganos jurisdiccionales u otras instancias del Estado, quienes tienen la misión de velar por la prevalencia de la Constitución. Entonces con el control difuso se delegan funciones para evaluar la constitucionalidad de una ley.

Esta inaplicación de la norma legal inconstitucional descansa en el principio de supremacía constitucional, el mismo que erige a la Constitución como norma fundamental y base de todo el ordenamiento jurídico.

Este sistema de control difuso es paralelo al control concentrado, teniendo existencia indistinta, dando lugar a un sistema de control constitucional dual. El sistema dual ha sido adoptado en numerosos países de América Latina, bajo la influencia europea, particularmente en Colombia, Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador.

Al respecto Higthon, señala “El método difuso llamado también esquema de revisión judicial o judicial review, por el cual se deja en manos de los jueces que integran el Poder Judicial la tarea de interpretar y aplicar la ley en el caso concreto, respetando en sus sentencias el principio de la supremacía constitucional. Este sistema denominado difuso confiere a todos los jueces la tarea de control. O sea que todos los jueces son jueces de legalidad y de constitucionalidad” (HIGTHON DE NOLASCO, 2003).

El maestro Brewer, indica que excepcionalmente, en algunos casos, como sucede en Panamá, el control de la constitucionalidad que ejerce la Corte Suprema de Justicia no sólo se refiere a las leyes y demás actos de rango legal, sino materialmente a todos los actos estatales, lo que lo hace único en el mundo (BREWER-CARIAS, 2005).

Por otro lado, en el Exp. 01680-2005-PA/TC en el segundo fundamento, al desarrollar la institución del control difuso, el propio Tribunal Constitucional

expuso: *“Este Tribunal tiene dicho que el control judicial de constitucionalidad de las leyes es una competencia reconocida a todos los órganos jurisdiccionales para declarar la inaplicabilidad constitucional de la ley, con efectos particulares, en todos aquellos casos en los que la ley aplicable para resolver una controversia resulta manifiestamente incompatible con la Constitución (control difuso)”*.

3. El desarrollo del control constitucional difuso

El artículo 10º de la Constitución de 1856, establecía: *“Es nula y sin efecto cualquier norma en cuanto se oponga a la Constitución”*.

El profesor español Francisco Fernández Segado, al referirse a este artículo, señala que éste nos muestra un esbozo de justicia constitucional; sin embargo, agrega que ésta permaneció en el puro plano teórico no sirviendo de base para la creación de un procedimiento de control, ni para la modificación del control político preexistente (FERNÁNDEZ SEGADO, 1994).

Por otro lado, García Belaunde, señala que con la consagración del Habeas Corpus en la Constitución de 1920, esta garantía constitucional se convirtió en uno de los cauces a través del que se ejercitaron algunas pautas del control difuso de constitucionalidad (GARCIA BELAUNDE, 1982).

En 1923, la comisión reformadora del Código Civil procedió a debatir la iniciativa del connotado jurista, político y diplomático peruano Alfredo Solf y Muro, quien propuso la inclusión en el Título Preliminar la cláusula siguiente: *“Cuando haya incompatibilidad entre una disposición constitucional y una legal, se preferirá a la primera”*.

Tras un largo debate en la sesión de 28 de febrero de 1923, quedaba consagrada dicha cláusula, que después de trece años, en 1936, adquiriría la naturaleza normativa, dado que fue especificada en el artículo XII del Título Preliminar del Código Civil de 1936.

Domingo García Belaunde, al referirse a la recepción del control difuso en el Título Preliminar del Código Civil, refiere que los civilistas de aquel tiempo, entre ellos, el profesor José Barandiarán y el Constitucionalista José Pareja Paz Soldán dieron una buena recepción de esta normatividad; es así que éste último en sus comentarios a la Constitución Nacional expresó que *“el principio de la no aplicación de las leyes inconstitucionales constituye un complemento indispensable del Poder Judicial (...) representa un avance en la vida institucional de la República, uno de los fenómenos a la tendencia a la racionalización del poder y una oportuna defensa de los principios y normas constitucionales”*. (GARCIA BELAUNDE, 1982, pág. 123)

Con el transcurso del tiempo se preparó un proyecto de Ley Orgánica del Poder Judicial que fue aprobado por el gobierno de facto de aquella época, dirigido por el general Ricardo Pío Pérez Godoy (1962-1963), con la Ley N° 14506 se incorporó el siguiente texto: Artículo 8.- *“Cuando los jueces y tribunales, al conocer*

de cualquier clase de juicios, encuentran que hay incompatibilidad entre una disposición constitucional y una legal, preferirán la primera”.

- a. “Si no fueran apeladas las sentencias de primera instancia en que se aplique este precepto, se elevarán en consulta a la Primera Sala de la Corte Suprema”.
- b. “Las sentencias de segunda instancia se elevarán en consulta a la Primera Sala de la Corte Suprema, sino se interpusiera recurso de nulidad”.

Como es evidente, es el primer párrafo del artículo 8° de la Ley 14506 el que incorpora por primera vez el control difuso de constitucionalidad de las leyes, siendo las demás normas las reglas de procedimiento que tendrán que seguir los magistrados para aplicar el control difuso constitucional.

Posteriormente el control difuso de constitucionalidad y el control abstracto fueron recogidos por la Constitución de 1979.

Conforme indica García Belaunde, lo importante de la Constitución de 1979 es que por primera vez se formaliza un sistema de jurisdicción constitucional al más alto nivel, aprovechando la experiencia peruana que venía desde atrás, pero al mismo tiempo introduciendo algunos aspectos del constitucionalismo europeo contemporáneo como el control abstracto de constitucionalidad o control concentrado de constitucionalidad, iniciándose, lo que García Belaunde denomina “El Sistema Dual de Constitucionalidad”, en el que se incorporó al Tribunal de Garantías Constitucionales (TGC) (GARCIA BELAUNDE, 1982, pág. 145).

La Constitución de 1993 repite la fórmula de la constitución de 1979, con la única salvedad de que reemplaza al Tribunal de Garantías Constitucionales (TGC) por el Tribunal Constitucional (TC).

El control de justicia constitucional llamado “Sistema difuso” o “Judicial Review”, como señala el profesor Aníbal Quiroga León, basa su esencia y cualidad en dos aspectos fundamentales que le dan la denominación y principales características funcional y espacial.

- a. Funcional, porque se halla sistemáticamente ubicado como atributo constitucional «innominado» de toda constitución escrita.
- b. Espacial, porque en su modelo de origen, el único escenario válido en el que el juzgador ordinario abre su facultad constitucional de juzgar la inconstitucionalidad de una ley será su confrontación, en un caso concreto, con los bienes jurídicos tutelados; materia de una real controversia judicial.

El mismo autor agrega, que la característica funcional y espacial, hacen que este sistema de control constitucional sea una justicia constitucional subsidiaria, residual y fundamentalmente subjetiva (QUIROGA LEÓN, 2005).

Subsidiaria, porque sobreviene (incidental) necesariamente a la labor judicial ordinaria de los Tribunales de Justicia.

Residual o efecto inter partes, porque la actividad de control constitucional que hace el juez ordinario está «añadida» a su tarea principal, donde el control constitucional indirecto y limitado, sólo vincula a las partes en conflicto, a las partes que estuvieron involucradas en el proceso judicial (CASTAÑEDA OTSU, 2004).

Subjetivo de «justicia subjetiva» porque es el derecho de los sujetos, su derecho subjetivo concreto, determinado y determinable, el que servirá de base y sustento del examen de constitucionalidad; en otras palabras, el examen de constitucionalidad es de carácter concreto, a partir de un caso (QUIROGA LEÓN, 2005, pág. 230).

4. El control difuso en sede administrativa

En principio, es importante tener presente, que la función administrativa, es toda actividad permanente, concreta y práctica del Estado, que tiende a la satisfacción inmediata de las necesidades del grupo social y de los individuos que la integran.

Estas potestades administrativas están adscritas a una función delegada por ley en favor de la Administración; esto quiere decir que la competencia en sede administrativa tiene reserva legal; solo puede originarse en la Constitución y la ley, por tanto, debe ser expresa, excepcionalmente pueden existir potestades discrecionales.

Respecto a la función administrativa el jurista Serra Rojas dice que es la actividad que normalmente corresponde al Poder Ejecutivo, se realiza bajo el orden jurídico y limita sus efectos a los actos jurídicos concretos o particulares, que tiene como finalidad la prestación de un servicio público o la realización de las demás actividades que le corresponden en sus relaciones con otros entes públicos o con los particulares, reguladas por el interés general y bajo un régimen de policía o control (SERRA ROJAS, 1983).

Conforme al ordenamiento jurídico vigente, se reconocen diversas potestades en la Administración Pública moderna, tales como potestades de inspección, sancionadoras, normativas, reglamentarias, certificantes, arbitrales, entre otras (ESTEVE PARDO, 2011).

Para García de Enterría, existen las potestades “innovativas” y “conservativas”, clasificación que se organiza en función de la creación, modificación o extinción de situaciones jurídicas o, por el contrario, en la mera validación y vigilancia de situaciones jurídicas ya existentes. Por lo tanto, el jurista referido, cuando aborda las potestades innovativas, hace alusión a las potestades: Reglamentaria, Expropiatoria y de Policía; mientras que, en las conservativas, se refiere a las potestades de Certificación. (GARCÍA DE ENTERRÍA, 1985).

El maestro Pando Vílchez indica: “(...) *la administración se encuentra inexorablemente sujeta al principio de legalidad. Todo lo que haga o decida hacer tiene que tener como fundamento una disposición expresa que le asigne la competencia para poder actuar de tal o cual manera (...) el fundamento de la Administración, en ejercicio de sus funciones, solo puede hacer lo que la ley le permite hacer y está impedido de hacer lo que la ley no le faculta (...) la ley como norma de inferior jerarquía inmediata debe, en aplicación del principio de legalidad, ser acorde con la Constitución y sus principios*” (PANDO VILCHEZ, 2006).

Conforme a lo expresado por Pando Vílchez, la Administración Pública no tiene capacidad para declarar inconstitucional una ley, dado que está obligada a ejecutarla y cumplirla, conforme al principio de legalidad; aun cuando la inconstitucionalidad sea manifiesta; la administración pública debe cumplir con esta ley, indica que, de resultar contraria a la Constitución, se proponga su inconstitucionalidad.

No obstante, esta afirmación, el tránsito del Estado de Derecho a un Estado Constitucional de Derecho denota que la Constitución es una norma de jerarquía suprema y de cumplimiento obligatorio; por lo que, conforme a los artículos 38, 51 y 138 de la Carta Política, la Administración Pública está facultada para ejercer control constitucional difuso por cumplir funciones jurisdiccionales.

En efecto, Monroy Gálvez (2009, p.389) explica que el término jurisdicción en general refiere al poder genérico que un órgano del Estado sea Legislativo, Jurisdiccional o Administrativo, ejerce sobre un individuo.

En esa perspectiva, el jurista Rubio Salcedo afirma que: a partir de la aplicación de normas legales, la administración pública podía afectar directamente derechos fundamentales de los administrados, con esta afectación de los derechos fundamentales se trasgrede la Constitución Política. Indica que no existe necesidad de implementar nuevos mecanismos para establecer atribuciones y/o facultades para permitir la inaplicación de las normas legales inconstitucionales, pues el artículo 51 de la Constitución no hace mayor distinción entre personas naturales o jurídicas, personas de Derecho Privado o Derecho Público frente a la aplicación del Principio de supremacía de la Constitución (RUBIO SALCEDO, 2004).

La postura de Rubio Salcedo es bastante clara sobre la inaplicación de las normas legales inconstitucionales en sede administrativa, cuando expresa que: “(...) *puede la Administración Pública inaplicar normas inconstitucionales de carácter legal, no significando esto una infracción al principio de legalidad que rige la vida, funcionamiento y orden de la administración, y menos aún, una infracción al ordenamiento jurídico mismo*”. Igualmente señala que la actuación de la administración será revisable en sede judicial; y será el magistrado finalmente quien podrá decidir si dicha aplicación es adecuada o no” (RUBIO SALCEDO, 2004). El mismo autor, considera que en la Administración Pública debe existir competencia

expresa para el ejercicio del control difuso administrativo; sin embargo, podría decirse que la competencia para la aplicación del control difuso administrativo radica en el Art. 51 de la Constitución Política.

En dicho contexto, desde nuestra perspectiva, el artículo 51 de la Carta Política establece el principio de supremacía constitucional, en cuyo principio todo el ordenamiento jurídico y no solo la Administración Pública descansa; en consecuencia, la Constitución faculta implícitamente a la Administración Pública ejercer control difuso constitucional.

Coherente con lo dicho, el maestro Huamán Ordoñez señala “[...] Con la asignación del control difuso en sede administrativa, que no es una potestad ni competencia administrativa, sino un deber constitucional, se consolida el control del poder; principalmente atendiendo a que la administración debe proteger los derechos fundamentales de los ciudadanos, teniendo presente que el interés público es la búsqueda y concretización del bienestar social como fin público necesario” (HUAMÁN ORDOÑEZ, 2017).

El mismo jurista, indica que resultaría ilógico sostener que la Administración se encamine a aplicar una norma que vulnera la Constitución y que no pueda realizar nada al respecto cuando, pese a tal precisión, proceda de manera contraria, por el deleznable argumento de que no hay disposición jurídica que la habilite a realizar un control de constitucionalidad (HUAMÁN ORDOÑEZ, 2017, pág. 126).

En esa misma línea de pensamiento, el maestro Alfredo Bullard expresa que los derechos fundamentales en sede administrativa son, sin ninguna duda, un límite importante a la aplicación del Principio de Legalidad; agrega que el control difuso debe operar en aquellas circunstancias concretas en que el conflicto entre el principio de legalidad y el de jerarquía de las normas no sea realmente serio. “[...] Estos elementos hacen que el tinte garantista del principio de legalidad no se vea seriamente afectado, y que por el contrario se vea reforzado por el principio de jerarquía, que tutela los derechos fundamentales” (BULLARD GONZÁLEZ, 2007).

Por su parte el jurista Cortez Tataje sobre el tema sostiene: “Contrario a ello, somos testigos de que en muchos países se vienen implementando tribunales administrativos independientes de la estructura judicial, así como se ha extendido el reconocimiento del arbitraje, el fuero militar y otros. En el caso peruano, la Constitución Política en el artículo 138 le otorga carácter jurisdiccional al arbitraje lo cual implica una ruptura de los paradigmas tradicionales al otorgar reconocimiento constitucional a un régimen de solución de controversias de carácter privado, en el que la intervención del Estado es casi nula” (CORTEZ TATAJE, 2014).

Asimismo, refiere “[...] En este contexto, podemos afirmar que dependiendo del paradigma y cultura jurídica que defendamos, será posible encontrar razones para justificar la aplicación del control difuso en sede administrativa. De este modo, bajo el

paradigma constitucional del deber estatal que exige a la Administración Pública velar que sus competencias y actuaciones sean constitucionales, se pueden encontrar sólidos argumentos para afirmar que el control difuso administrativo es posible en razón de que la observancia del principio de legalidad no resulta suficiente o puede ser sobrepasado cuando el legislador apruebe normas que resulten contrarias a los principios y derechos reconocidos en la Constitución” (CORTEZ TATAJE, 2014, págs. 49-50).

Precisamente, el doctor Martín Tirado refiere que los recursos administrativos están íntimamente relacionados con el control difuso administrativo, pues al efectuar el control de sus propios actos, la Administración (tribunales administrativos u órganos colegiados de competencia nacional) debe verificar la constitucionalidad del acto impugnado por el administrado en primer lugar y luego evaluar su legalidad (MARTIN TIRADO, 2010)

A su turno el maestro Bustamante Alarcón, hace alusión a la potestad hetero compositiva de algunos tribunales administrativos, expresa: *“En tanto el ordenamiento jurídico le ha otorgado a la Administración una función cuasi jurisdiccional, implícitamente la propia Constitución le ha otorgado los poderes y los deberes necesarios para que el ejercicio de esa función sea válido. Esto significa que, si en el marco de un procedimiento administrativo se presenta un conflicto entre una norma constitucional y otra de inferior jerarquía, entonces la Administración debe aplicar el artículo 51 de la Constitución y preferir la norma constitucional por encima de la legal, al momento de emitir una decisión.”*

Agrega dicho autor, que en el mundo actual la Administración ha ganado para sí un espacio enorme como órganos de solución y prevención de diversos conflictos intersubjetivos. En dichos casos, la Administración ejerce una actividad cuasi jurisdiccional porque resuelve o previene conflictos o impone sanciones, a través de una decisión vinculante u obligatoria que es impuesta a las partes o administrados en el marco de un procedimiento administrativo (BUSTAMANTE ALARCON, 2002, pág. 38).

De otro lado, el Tribunal Constitucional ha establecido que el principio de legalidad no solo constituye la mera aplicación de las normas con rango legal; sino que la Administración debe analizar su compatibilidad con el orden objetivo de principios y valores constitucionales, aplicando criterios de razonabilidad, racionalidad y proporcionalidad.

En consecuencia, el principio de legalidad administrativa no se opone a la normatividad superior de la Constitución y es lógico que, en un Estado Constitucional de Derecho, la Administración Pública también se encuentra sometida a ella. La Constitución es norma jurídica fundamental. Ello implica que sujeta a sus destinatarios; precisamente uno de esos destinatarios es la propia Administración Pública que, por su carácter de poder público, está vinculada, y más aún si con su actuación puede vulnerar derechos fundamentales de los ciudadanos (administrados).

En otro extremo, se ha planteado que, ante la dificultad de ejercer control constitucional difuso en sede administrativa, debería contemplarse legislativamente la posibilidad de comunicar a la Defensoría del Pueblo la incompatibilidad de una norma infra constitucional con la Carta Política, para que dicho órgano interponga una acción de inconstitucionalidad; o sea el propio administrado sea quien haga valer un amparo o hábeas corpus si se vulnera un derecho fundamental.

Como es obvio suponer, estos planteamientos no resuelven en lo absoluto la vulneración de derechos fundamentales del administrado, menos la aplicación de una norma inconstitucional, pues si bien la Defensoría del Pueblo ostenta facultades para interponer acciones de inconstitucionalidad esta iniciativa para proteger derechos de una persona es poco probable que sea eficaz y la incoación de posibles acciones de garantía como el amparo o habeas corpus, por el tiempo que dura el procedimiento, que a veces llega en última instancia ante el Tribunal Constitucional, convertirá en injusto e inexistente la protección de derechos fundamentales en sede administrativa; por tanto inexistente la eficacia vertical de la Constitución y la Supremacía Constitucional, de modo no compartimos dicho planteamiento.

Finalmente, no debe perderse de vista, que el derecho no permanece estático, adversamente está en constante cambio; consiguientemente las normas, doctrina y los criterios jurisprudenciales, se modifican, pues deben ser compatibles con la realidad social; máxime si convivimos con la globalización. Y es que precisamente el precedente del Tribunal Constitucional que deja sin efecto el control difuso en sede administrativa constituye un retroceso en la interpretación de la Carta Política y un acto perjudicial a los derechos fundamentales de los administrados; toda vez que el hecho de transitar por la vía judicial y recién cuestionar la inconstitucionalidad de una norma legal, resulta a todas luces injusta, onerosa y perniciosa a los derechos fundamentales del administrado.

Por lo tanto, resulta inconstitucional por inconsistente la decisión del Tribunal Constitucional que deja sin efecto el precedente vinculante que autorizaba control constitucional en sede administrativa; además el incumplimiento de los criterios establecidos por el propio colegiado para apartarse de un precedente vinculante, vulnerando con ello el derecho fundamental de motivación de resoluciones. Lo más grave es haber dejado sin efecto dicho precedente en una controversia absolutamente ajena a la aplicación de control difuso en sede administrativa; incurriendo en una decisión ilógica e incongruente, pues extrañamente se indica que dicha decisión no significa inobservar reglas y principios constitucionales, señalando que la Administración Pública está sometida a la Constitución; es decir la obligación de respetar los derechos fundamentales y garantías procesales, como es el debido proceso, derecho de defensa y principios constitucionales, legalidad, razonabilidad, proporcionalidad, interdicción de la arbitrariedad. Por tanto, con esta decisión contradictoria, se coloca a la Administración Pública en una incertidumbre innecesaria.

5. Crítica a la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, discusión de resultados

- 1) Con el precedente vinculante establecido en la sentencia emitida en el expediente 3741-2004-PA/TC, los órganos colegiados de competencia nacional tenían facultades para inaplicar una ley, cuando de su análisis e interpretación resultaba contraria a la Constitución; sin embargo, se niega dicho control en la sentencia emitida en el expediente 04293-2012-PA/TC. (Caso Consorcio Requena).

Se hace notar que el control difuso constitucional en sede administrativa cumple una función de capital importancia en la protección y preservación de derechos fundamentales; además significa un límite importante frente a decisiones arbitrarias, de autoridades y funcionarios; sin dejar de mencionar que dicha facultad de control, pone de manifiesto la supremacía constitucional, propia de un Estado Constitucional de Derecho. Lo contrario, induce a la Administración pública a la solución de casos, aplicando normas legales con manifiesta inconstitucionalidad, so pretexto del principio de legalidad, en perjuicio de los administrados, quienes, para proteger sus derechos, tendrán que acudir a la vía judicial, con pérdida de tiempo y dinero.

En efecto, el Tribunal Constitucional ha señalado, que el precedente constitucional vinculante es aquella regla jurídica expuesta en un caso particular y concreto que el Tribunal decide establecer como regla general; y que, por ende, deviene en parámetro normativo para la resolución de futuros procesos de naturaleza homóloga.

Siendo así, el Tribunal Constitucional habría obrado, acorde con el artículo VII del Título Preliminar del Código Procesal Constitucional, el cual preceptúa que "(...) las sentencias del Tribunal Constitucional que adquieren autoridad de cosa juzgada constituyen precedente vinculante cuando así lo exprese la sentencia, precisando el extremo de su efecto normativo. Cuando el Tribunal Constitucional resuelva apartándose del precedente, debe expresar los fundamentos de hecho y de derecho que sustentan la sentencia y las razones por las cuales se aparta del precedente".

En ese contexto, desde nuestro análisis y acorde a la doctrina y jurisprudencia desarrollada, sin ninguna duda dicho colegiado se habría abstraído de los elementos indispensables para distanciarse de un precedente vinculante, que en la práctica sostenía la plena vigencia de derechos fundamentales en sede administrativa; siendo a todas luces un lamentable retroceso en la interpretación de los artículos 38, 51 y 138 de la Carta Política, propiciando desprotección de derechos fundamentales.

En ese sentido, el apartamiento o sustitución de un precedente vinculante está sujeto a los elementos siguientes:

- a) Expresión de los fundamentos de hecho y derecho que sustentan dicha decisión.
- b) Expresión de la razón declarativa-teológica, razón suficiente e invocación preceptiva en que se sustenta dicha decisión.
- c) Determinación de sus efectos en el tiempo.

Del análisis del precedente en referencia, salta a la vista, que no se ha expuesto claramente los fundamentos de hecho, que exige el apartamiento de un precedente constitucional, tal es así que no se ha hecho mención alguna a los casos en que la administración pública habría aplicado erróneamente el control difuso constitucional; tampoco se ha hecho mención a los supuestos perjuicios que estaría originando el control difuso en sede administrativa al no tener un mecanismo de consulta, como lo tiene el Poder Judicial o la forma como estaría afectando al control constitucional dual, menos se ha referido a los efectos que habría producido dicho control durante su vigencia y cuáles serían las implicancias del retiro de dicha facultad para los administrados, respecto a los derechos fundamentales en un Estado Constitucional de derecho.

Con relación a la razón declarativa-teológica, el mismo colegiado ha expresado (expediente 0024-2003-AI/TC) que es la regla o principio que el Colegiado establece y precisa como indispensable y, por ende, como justificante para resolver la litis; señala que es aquella parte de la sentencia constitucional que ofrece reflexiones referidas a los valores y principios políticos contenidos en las normas declarativas y teleológicas insertas en la Constitución; se trata de un conjunto de juicios de valor concomitantes a la interpretación y aplicación de las normas técnicas y prescriptivas de la Constitución, que permiten justificar una determinada opción excogitada por el Colegiado, para consolidar la ideología, la doctrina y hasta el programa político establecido.

En el caso del precedente contenido en el expediente 04293-2012-PA/TC. (Caso Consorcio Requena), como es evidente, es absolutamente inexistente la razón declarativa-teleológica, vinculada al control difuso constitucional en sede administrativa, pues a partir del fundamento 30, se desarrollan argumentos aislados al problema de fondo y se limita hacer una crítica aislada al expediente Salazar Yarlénque. Tal situación anormal pone en evidencia el incumplimiento, de las condiciones para el uso del precedente constitucional vinculante, pues precisamente dicha argumentación no ha sido una herramienta técnica que facilite la ordenación y coherencia de la jurisprudencia, no ha sido necesaria para la solución del caso planteado; habiendo el Tribunal Constitucional sentado un pésimo precedente al pronunciarse de modo subrepticio y soterrado a sabiendas que el caso resuelto no tiene relación con la materia controvertida, no existe ninguna conexión fáctica ni jurídica entre el caso analizado y el desarrollo del precedente que deja sin efecto el control difuso en sede administrativa, atentando

de este modo abiertamente las garantías de la debida motivación, congruencia y la adecuada argumentación jurídica, que el Tribunal está obligado a observar.

En lo pertinente a la determinación de los efectos en el tiempo, tampoco se ha previsto acción alguna. Y es que el Tribunal Constitucional está facultado para emitir sentencias con efecto diferido, o aplicación inmediata de sus efectos, y no se ha tenido en cuenta los efectos indirectos que dicha sentencia produce para la ciudadanía en su conjunto y la Administración Pública. Tal vez, hubiera sido recomendable que la aplicación del precedente vinculante opere con efecto diferido (*vacatio sententiae*), en salvaguarda de la seguridad jurídica, principalmente por el cambio súbito del precedente, que inevitablemente será causa de situaciones conflictivas innecesarias.

- 2) Por otra parte, el Tribunal Constitucional, afirma que, en la emisión del precedente vinculante sobre control difuso en sede administrativa, se habrían incumplido reglas establecidas en las sentencias emitidas en los expedientes 00024-2003-AI/TC, y 3741-2004-PA/TC; es decir los siguientes presupuestos básicos:
- a) Evidencia sobre operadores jurisdiccionales o administrativos, que vienen resolviendo con distintas concepciones o interpretaciones sobre una determinada figura jurídica; es decir, cuando se acredita la existencia de precedentes conflictivos o contradictorios.
 - b) Evidencia de los operadores jurisdiccionales o administrativos que vienen resolviendo en base a una interpretación errónea de una norma del bloque de constitucionalidad; lo que genera una indebida aplicación de la misma.
 - c) Evidencia de la existencia de un vacío normativo.
 - d) Evidencia de la existencia de una norma carente de interpretación jurisdiccional en sentido lato aplicable a un caso concreto, y en donde caben varias posibilidades interpretativas.
 - e) Evidencia de la necesidad de cambiar o revocar el precedente vinculante.
 - f) Cuando en el marco de un proceso constitucional de tutela de derechos, el Tribunal constata la inconstitucionalidad manifiesta de una disposición normativa, que no solo afecta al reclamante, sino que tiene efectos generales que suponen una amenaza latente para los derechos fundamentales. En este supuesto, al momento de establecer el precedente vinculante, el Tribunal puede proscribir la aplicación a futuros supuestos, del total o parte de la disposición o de determinados sentidos interpretativos o puede también establecer sentidos interpretativos que son compatibles con la Constitución.

Respecto a ello, nos permitimos sostener, que no es cierto dicho incumplimiento; por lo siguiente:

- a) Es falso, que en la praxis administrativa no existan, vacíos normativos o interpretaciones contradictorias principalmente respecto de los artículos 38,

- 51 y 138 de la Constitución Política, pues se ha referido que la Carta Política por su naturaleza de fundamental, contiene normas abiertas y generales, dado que está conformada por principios y valores; de modo que no es cierto que en sede administrativa exista uniformidad en la interpretación de dichos artículos, máxime cuando dichos artículos constitucionales están referidos a la supremacía constitucional, jerarquía normativa y facultades para el control difuso constitucional.
- b) No debe perderse de vista, que la Constitución no solo es ese vértice superior del ordenamiento jurídico, sino que además de norma jurídica es, y por, sobre todo, norma política continente de principios y postulados fundamentales para la organización política, social y económica de la Nación, los que por su propia naturaleza y finalidad han de tener una vigencia históricamente dinámica, cambiante con el desarrollo del país.
- c) Es importante resaltar, que el mismo Colegiado, en el expediente 3741-2004-AA/TC, en el fundamento 6, hace una interpretación del artículo 51, cuando señala (...) el deber de respetar y preferir el principio jurídico de supremacía de la Constitución también alcanza, como es evidente, a la administración pública. (...) Al igual que los poderes del Estado y los órganos constitucionales, se encuentra sometida, en primer lugar, a la Constitución de manera directa y, en segundo lugar, al principio de legalidad, de conformidad con el artículo 51° de la Constitución. En este caso se hace una interpretación constitucional, precisamente porque en sede administrativa se presentan interpretaciones contradictorias.
- d) Igual situación ocurre con el artículo 138 de la Carta Política, cuando señala (...) De acuerdo con estos presupuestos, el Tribunal Constitucional estima que la administración pública, a través de sus tribunales administrativos o de sus órganos colegiados, no sólo tiene la facultad de hacer cumplir la Constitución, dada su fuerza normativa, sino también el deber constitucional de realizar el control difuso de las normas que sustentan los actos administrativos y que son contrarias a la Constitución o a la interpretación que de ella haya realizado el Tribunal Constitucional (artículo VI del Título Preliminar del Código Procesal Constitucional). Ello se sustenta, en primer lugar, en que si bien la Constitución, de conformidad con el párrafo segundo del artículo 138°, reconoce a los jueces la potestad para realizar el control difuso, de ahí no se deriva que dicha potestad les corresponda únicamente a los jueces, ni tampoco que el control difuso se realice únicamente dentro del marco de un proceso.
- e) Con lo establecido por el Supremo Interprete, es claro, que se ha despejado necesariamente interpretaciones erróneas respecto de los artículos 51 y 138 de la Constitución, deslizadas principalmente en la Administración Pública.
- 3) Asimismo, el Tribunal Constitucional, al dejar sin efecto el precedente vinculante sobre control difuso en sede administrativa, establece una nueva posición,

respecto a la interpretación del artículo 138° de la Constitución Política pues, distinto a lo expresado en el expediente 3741-2004-AA/TC, concluye afirmando que el control difuso constitucional es competencia exclusiva y excluyente de los órganos judiciales. Señala enfáticamente, que dicha atribución corresponde solo a los que ejercen función jurisdiccional por mandato constitucional y no para Tribunales Administrativos.

Sobre el particular, es preciso señalar, que la interpretación de las disposiciones constitucionales corresponde a un método especial, pues las modernas corrientes sobre interpretación constitucional han cambiado. Y es que los tradicionales conceptos inicialmente sistematizados por Savigny han sido superados y ya no se considera a la Constitución sólo como ese vértice superior del ordenamiento jurídico, sino que además de norma jurídica es, y por, sobre todo, norma política de principios y postulados fundamentales para la organización política, jurídica, social y económica de la Nación. Entonces los esquemas de interpretación que aporta la dogmática jurídica tradicional resultan limitados.

En esa perspectiva la interpretación sistemática supone, que la Constitución es un sistema normativo, que comprende un conjunto de partes que se interrelacionan según ciertos principios, de manera que siempre se puede encontrar respuesta a las necesidades normativas para la vida social, integrando las partes y aplicando los principios. Las normas regla se interrelacionan mediante las normas principio, de manera que al final toda la Constitución tiene una armonía interna que permite solucionar los problemas de interpretación y aplicación del Derecho Constitucional.

En consecuencia, la interpretación sistemática trata de mirar íntegramente la constitución y dar repuestas normativas constitucionales, no desde un texto normativo específico sino desde el conjunto de reglas y principios constitucionales.

Por otro lado, la teleología se define como la teoría de las causas finales, de los fines últimos a los cuales está destinada determinada institución, en nuestro caso la Constitución Política del Estado. En consecuencia, la interpretación teleológica tiene especial importancia en el derecho constitucional, pues este tiene por finalidad organizar en sus más amplios espacios a la sociedad integralmente considerada y, por ello mismo, establece finalidades tanto de contenido como de forma.

El propio Tribunal ha señalado, que la vigencia de los Derechos Humanos o constitucionales debe ser asumida por el Estado como una responsabilidad teleológica, es decir, como perteneciente a sus propios fines esenciales.

Respecto a la afirmación que el control difuso constitucional es competencia exclusiva y excluyente de los órganos judiciales, el destacado jurista argentino Rafael Bielsa, en su tratado de Derecho Administrativo, manifiesta, que sí se puede hablar de una jurisdicción administrativa; los tribunales administrativos,

por definición, no forman parte del Poder Judicial, sino del Poder Administrador, de ahí que se hable propiamente de una jurisdicción administrativa.

También el jurista Monroy Gálvez, señala que la función jurisdiccional, es el poder-deber del Estado, previsto para solucionar conflictos de intereses intersubjetivos, controlar las conductas antisociales (faltas o delitos) y también la constitucionalidad normativa, en forma exclusiva y definitiva, a través de órganos especializados que aplican el derecho que corresponde al caso concreto, utilizando su imperio para que sus decisiones se cumplan de manera ineludible, y promoviendo a través de ellas una sociedad con paz social en justicia.

En lo pertinente a la Administración Pública, conforme lo establece el artículo III del Título Preliminar de la Ley 27444, la actuación de la administración pública sirve a la protección del interés general, garantizando los derechos e intereses de los administrados y con sujeción al ordenamiento constitucional y jurídico en general.

De dicha disposición legal saltan a la vista las facultades de la Administración Pública para dirimir conflictos que se presenta entre particulares y el Estado; asimismo controversias intersubjetivas, como ocurre en el procedimiento administrativo trilateral sus decisiones gozan de carácter ejecutorio, es decir son de cumplimiento imperativo e inmediato, produciendo actos administrativos con carácter de cosa decidida y, si no son impugnados en sede administrativa o judicial, son actos firmes e intangibles.

Por lo expresado, consideramos absolutamente constitucional, que el Tribunal u Órgano Colegiado administrativo, al constatar una norma evidentemente inconstitucional, pueda salir con éxito de dicha colisión prefiriendo, entre dos interpretaciones posibles, aquella que se vincula con la Constitución, aplicando el principio de conservación de normas según el cual el intérprete debe preferir, de dos posibles interpretaciones, aquella que conduce a la eficacia y validez de la norma, esto implica que a la Administración Pública no se le puede negar su facultad interpretativa conforme a la Carta Política.

Siendo ello así, consideramos que el Tribunal Constitucional recurre solamente a una interpretación restrictiva y literal del artículo 138, por ello concluye señalando que el control difuso constitucional es competencia exclusiva y excluyente de los órganos judiciales, olvidando que la Carta Política requiere de una interpretación especial, pues no solo contiene normas sino fundamentalmente valores y principios que exigen de la teleología y criterio de interpretación sistemática. Por lo tanto, el deber de respetar y preferir el principio jurídico de supremacía de la Constitución también alcanza a la Administración Pública. Y es que de conformidad a lo prescrito por los artículos 38, 51 y 138 de la Carta Política, la Administración Pública está, al igual que los poderes del Estado y los órganos constitucionales, sometida, en primer lugar, a la Constitución de manera directa y, en segundo lugar, al principio de legalidad. Esta vinculación de la administración pública a la Constitución se expresa sin ninguna duda en el artículo IV del Título Preliminar de la Ley del Procedimiento

Administrativo General, referido al principio de legalidad; el mismo enarbola la supremacía jurídica de la Constitución.

- 4) En otra parte, el Tribunal Constitucional señala que en el control difuso judicial se ha establecido un mecanismo de control (elevar en consulta a la Sala Constitucional y Social de la Corte Suprema), lo que no ocurre en el caso de los tribunales administrativos.

Al respecto, el Artículo 14 de la Ley Orgánica del Poder Judicial indica: "cuando los magistrados al momento de fallar el fondo de la cuestión de su competencia, en cualquier clase de proceso o especialidad, encuentren que hay incompatibilidad en su interpretación, de una disposición constitucional y una con rango de ley, resuelven la causa con arreglo a la primera. Las sentencias así expedidas son elevadas en consulta a la Sala Constitucional y Social de la Corte Suprema, si no fueran impugnadas. Lo son igualmente las sentencias en segunda instancia en las que se aplique este mismo precepto, aun cuando contra éstas no quepa recurso de casación."

En todos estos casos los magistrados se limitan a declarar la inaplicación de la norma legal por incompatibilidad constitucional, para el caso concreto, sin afectar su vigencia, la que es controlada en la forma y modo que la Constitución establece.

De lo descrito en la norma legal mencionada, se infiere claramente, que dicha consulta, no constituye recurso impugnativo; se trata de un mecanismo judicial para un reexamen por parte del superior de lo ya resuelto, a fin de tener certeza si el derecho fue debidamente interpretado.

Al respecto el maestro Véscovi, indica que dicha consulta es un privilegio injustificado y demora inútil, pues del procedimiento se verifica, que sirve para generar uniformidad y predictibilidad. (VÉSCOVI, 2011)

Siendo así, consideramos que la ausencia de un mecanismo de control en sede administrativa no descalifica una función de control difuso en sede administrativa, en tanto estas decisiones pueden ser objeto de cuestionamiento en la vía judicial; toda vez que la facultad de impugnar las decisiones de los tribunales administrativos está siempre abierta, de acuerdo con el artículo 148° de la Constitución. Entonces será revisable en sede judicial; y será el magistrado finalmente quien podrá decidir si dicha aplicación es adecuada o no. Igualmente, es importante ponderar el hecho de considerar los procedimientos administrativos que se siguen en dichas entidades, como procedimientos garantistas y de protección del debido proceso; toda vez que, como en cualquier proceso judicial, rigen principios que salvaguardan el «debido procedimiento» que garantiza los derechos del administrado, estando proscrita cualquier actuación arbitraria.

Por otro lado, es importante hacer notar, que este mecanismo de consulta no está previsto para el ejercicio del control difuso de constitucionalidad en la jurisdicción arbitral, tampoco para el caso del Jurado Nacional de Elecciones y la

jurisdicción militar pues, conforme a sus propios ordenamientos, si se violentan derechos fundamentales siempre serán objeto de control jurisdiccional. No obstante, se mantiene sus facultades de control difuso constitucional.

- 5) En otro extremo, el Tribunal Constitucional, ha señalado que el control constitucional difuso en sede administrativa afecta el sistema de control dual de jurisdicción constitucional.

Este sistema de control difuso es paralelo al Control Concentrado, dando lugar a un sistema de control constitucional dual. Este sistema dual ha sido adoptado en numerosos países de América Latina, bajo la influencia europea, particularmente en Colombia, Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador.

Sin embargo, la afirmación del Tribunal Constitucional, en esta parte, carece de una elemental motivación y argumentación que sostenga dicho cuestionamiento; es inexistente dicha motivación o en todo caso se incurre en una aparente motivación; por tanto, se viola el derecho a una decisión debidamente motivada. El Tribunal Constitucional no ha sustentado cómo y porqué se afecta dicho sistema y qué perjuicios se estarían produciendo con dicha afectación; su decisión se ha limitado únicamente a señalarlo, sin esgrimir razón ni justificación alguna; por lo tanto, en dicha decisión es ausente la motivación interna y externa, resultando injusta e irrazonable. El incumplimiento del deber de motivación hace tangible la falta de consistencia y firmeza de nuestro supremo interprete constitucional, pues pareciera una buena intención, más que una decisión debidamente meditada.

- 6) Otro de los argumentos aparentemente desarrollados por el Tribunal Constitucional, ha sido la escasa aplicación de dicha atribución en dicha sede.

Al respecto, efectivamente de la evaluación efectuada en las resoluciones emitidas por los Tribunales Administrativos (Tribunal Indecopi, Tribunal Registral, Tribunal Fiscal y Tribunal Servir), se verifica una escasa aplicación de esta potestad de control constitucional; sin embargo tal situación escasa no justifica, de ningún modo, que dicha herramienta fundamental en la protección de derechos fundamentales en sede administrativa quede sin efecto, pues en lugar de modernizar a la Administración Pública con capacidades de interpretación constitucional, además de comprometer a autoridades y funcionarios en la protección y resguardo de derechos fundamentales, se incurre en un abierto retroceso, en el desarrollo de jurisprudencia y precedentes vinculantes del Tribunal Constitucional. Y es que esta decisión condena a la Administración Pública a un papel robótico y mecánico en la toma de sus decisiones y al administrado a transitar por la vía judicial para que, con pérdida de tiempo, dinero y esfuerzo, pueda lograr el reconocimiento de su derecho.

Este razonamiento es ilógico e irreal, pues bajo este argumento, diversas leyes actualmente vigentes, por falta de aplicación tendrían que derogarse. Estimamos que el Colegiado, no ha tenido en cuenta que una facultad administrativa de esa naturaleza solo ha tenido el propósito de garantizar los

derechos fundamentales de los administrados, frente a decisiones arbitrarias que se dan en la Administración Pública.

- 7) También, dicho Colegiado ha referido que el control constitucional difuso en sede administrativa afecta el principio de división de poderes, al permitir que el Poder Ejecutivo controle las normas del Poder Legislativo.

Sobre el particular, es importante tener presente que el principio de separación de poderes, previsto en el artículo 43 de la Carta Política vigente, implica, que la actual estructura del Estado descansa en los clásicos tres (3) poderes, asumiendo cada poder competencias distintas y excluyentes, con la finalidad principal de hacer efectivo un control y fiscalización recíproco entre el Poder Ejecutivo, Poder Legislativo y el Poder Judicial.

Por otro lado, también resulta relevante tener presente que, como consecuencia de la vigencia de un Estado de Derecho, esta división de poderes responde inevitablemente al principio de legalidad como una garantía y limitación frente a posibles actuaciones arbitrarias en contra de los particulares, o la posibilidad de una injerencia en las atribuciones de otros Poderes; con ello aparecen las competencias exclusivas y excluyentes, conforme al ordenamiento legal.

Por lo tanto, al Poder Judicial, le corresponde la función de administrar justicia, que es la facultad que tiene para resolver conflictos de interés, mediante la mera aplicación de la ley.

Asimismo, el Estado de Derecho reconoce la independencia de funciones en cada poder del Estado; sin embargo la función jurisdiccional, entendida como la facultad de resolver conflictos de intereses, con autoridad de cosa juzgada, no es exclusiva y excluyente del poder judicial, pues la propia Constitución ha establecido excepciones, como ocurre con la jurisdicción militar, arbitral, Jurado Nacional de Elecciones y otros entes públicos; empero en todo momento se respeta la independencia judicial, siendo vigente el monopolio de la administración de justicia, pues la Administración Pública siempre será objeto de control jurisdiccional, por mandato constitucional.

Sin embargo, la evolución del principio de separación de poderes, y el tránsito a un Estado Constitucional de derecho, denota que la protección de los derechos e intereses de los particulares no solo es a partir de la mera aplicación de la ley, tampoco únicamente bajo la actuación del Poder Judicial, conforme a la concepción clásica de la división de poderes; sino, la protección de derechos fundamentales, sin menoscabar la separación de poderes, se da también en sede administrativa. Tal situación real y concreta de ningún modo comporta la vulneración de la independencia del poder judicial o del Legislativo que, en puridad, protege el principio de división de poderes; consiguientemente es legítimo que un tribunal administrativo que forma parte del Poder Ejecutivo controle las normas dictadas por el Poder Legislativo, en aplicación del principio de supremacía constitucional y la función de control recíproco entre

poderes, que significa la aplicación de pesos y contrapesos; por ello la Carta Magna, establece la facultad de fiscalización que tiene el Congreso, frente a las acciones que realiza el Ejecutivo y recíprocamente este con relación al Congreso, sin que ello entrañe violación del citado principio de separación de poderes.

Debe recordarse a John Locke y Montesquieu, quienes originalmente postularon al principio de división de poderes, en la necesidad de que existan contrapesos y equilibrios, un balance entre los distintos poderes de un estado para que, a través de los controles entre unos y otros, se garantice la vida, la libertad, igualdad y la propiedad de los ciudadanos, mediante la distribución de responsabilidades y controles entre los distintos poderes, siendo por tanto uno de los pilares fundamentales del Estado de Derecho.

En ese sentido, el fin de la separación de poderes en Montesquieu, no necesariamente ha sido para garantizar que cada poder ejerza únicamente la función que le corresponda, sino combatir los gobiernos despóticos, frente a la posibilidad de injerencia en las decisiones adoptadas, buscando precisamente la independencia en el ejercicio de funciones, para posteriormente consolidar el imperio de la ley (KELSEN H., La garantía jurisdiccional de la Constitución, 2001).

Entonces, desde un inicio aparece relevante la independencia en el cumplimiento de funciones, para garantizar se respete el imperio de la ley y se vele porque los mandatos normativos se cumplan por todos; ciudadanos, poderes y órganos del Estado. Así, en un Estado de Derecho, no es posible admitir que el poder ejecutivo, pueda impartir órdenes a un juez, respecto a la solución de un determinado caso, menos cuando en dicha causa figuran como parte órganos del gobierno o la administración del Estado.

No debe olvidarse, que, en la realidad actual, se observa que los poderes tradicionales comparten funciones, en tanto que el poder legislativo y ejecutivo, en calidad de poderes políticos, ostentan facultades de resolver conflictos de relevancia jurídica, con efectos de cosa juzgada, siempre y cuando no se recurra al contencioso administrativo, respetando por su puesto la independencia de las funciones asignadas por la Carta Política. Por lo tanto, debe comprenderse adecuadamente la doctrina de la separación de poderes. Entonces la facultad de control difuso constitucional en sede administrativa no vulnera en absoluto dicho principio, dado que será siempre el Poder Judicial que en definitiva determine que la actuación en sede administrativa es legal o no.

6. Conclusiones

- 1) La sentencia del Tribunal Constitucional, que deja sin efecto el control constitucional difuso en sede administrativa; debilita ostensiblemente la protección de derechos fundamentales de los administrados.
- 2) La decisión, que deja sin efecto el control constitucional difuso en sede administrativa; si bien ya no faculta dicha atribución a los Tribunales

Administrativos y Órganos Colegiados; sin embargo, por imperio constitucional y el principio de supremacía constitucional, incluso el propio principio de legalidad, estas dependencias administrativas, decidirán siempre prefiriendo las disposiciones constitucionales.

- 3) Los Tribunales Administrativos y Órganos Colegiados, desde la vigencia del precedente, han aplicado escasamente dicha potestad de control constitucional; sin embargo, la vigencia en el tiempo de dicha atribución de control ha resguardado eficazmente derechos fundamentales de los administrados.
- 4) Desde una interpretación literal de la Constitución Política del Perú, la función jurisdiccional es atribución exclusiva del Poder Judicial y de otras instancias que por mandato constitucional ejercen función jurisdiccional; empero acorde a una interpretación, extensiva, sistemática y teleológica; la administración Pública, también ejerce función jurisdiccional.
- 5) La interpretación sistemática y teleológica de los artículos 38, 51 y 138 de la Constitución, faculta a la Administración Pública ejercer control difuso constitucional.
- 6) El Tribunal Constitucional al dejar sin efecto el precedente vinculante sobre control difuso en sede administrativa, no ha motivado conforme a las reglas impuestas por dicho colegiado para los casos de dejar sin efecto precedentes vinculantes; además ha vulnerado el principio de congruencia al emitir una decisión tan importante, en materias desvinculadas a la aplicación de control difuso.
- 7) En sede Administrativa no está previsto un mecanismo de consulta; sin embargo, debe recordarse, que las decisiones de la Administración Pública pueden ser sometidas por el administrado ante la autoridad jurisdiccional, instancia que finalmente ratifica la actuación del Colegiado administrativo.

Referencias y bibliografía

BREWER-CARIAS, A. (2005). Los Principios fundamentales del derecho público (Con una Introducción General sobre los Principios del Derecho Administrativo en la Ley General de la Administración Pública de Costa Rica. San José, Costa Rica: Investigaciones Jurídicas.

BULLARD GONZÁLEZ, A. (2007). Verdades y falacias sobre el control difuso de las normas por las autoridades administrativas a la luz de los nuevos pronunciamientos del Tribunal Constitucional. Lima: Palestra.

BUSTAMANTE ALARCON, R. (2002). Control Difuso y Administración. ¿Es viable que la Administración ejerza control difuso de la Constitucionalidad Normativa? Revista Jurídica del Perú, 45

CASTAÑEDA OTSU, S. Y. (2004). Derecho Procesal Constitucional (Segunda ed.). Lima: JURISTA EDITORES E.I.R.L.

CORTEZ TATAJE, J. C. (mayo de 2014). ¿Es posible aplicar el control difuso en sede administrativa? *Actualidad Jurídica*, 49-50.

ESTEVE PARDO, J. (2011). *Lecciones de Derecho Administrativo*. Barcelona; Madrid; Buenos Aires: Marcial Pons.

FERNÁNDEZ SEGADO, F. (1994). El nuevo Ordenamiento Constitucional del Perú: Aproximación a la Constitución de 1993. *Lecturas sobre temas Constitucionales* (10), 301.

GARCIA BELAUNDE, D. (1982). *Constitución y Política* (Segunda ed.). Lima: Biblioteca Peruana de Derecho Constitucional.

GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1985). *La Constitución como Norma y el Tribunal Constitucional*. Madrid: Civitas.

HIGHTON DE NOLASCO, E. I. (2003). *Justicia en cambio: un nuevo proyecto para la Administración de Justicia*. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni.

HUAMÁN ORDOÑEZ, L. A. (2017). *Procedimiento Administrativo General Comentado*. Lima: Jurista editores.

MARTIN TIRADO, R. (2010). Los Recursos Administrativos y el Control Difuso en la Administración Pública. *Revista de Derecho Administrativo* (9), 231

PANDO VILCHEZ, J. (2006). La administración frente a la norma inconstitucional: ¿Control de constitucionalidad y control de legalidad Administrativa? (C. d. República, Editor) Obtenido de http://www.congreso.gob.pe/juridica/documentos/ctrl_legal_administrativo.pdf

QUIROGA LEÓN, A. (2005). *Derecho Procesal Constitucional y el Código Procesal Constitucional*. Lima: ARA Editores E.I.R.L.

RUBIO SALCEDO, C. (2004). El principio de legalidad y la inaplicación de normas legales inconstitucionales por la Administración Pública en el ordenamiento peruano actual. *Revista Jurídica del Perú*.

SERRA ROJAS, A. (1983). *De o. México: PORRÚA. recho Administrativ*

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 0273-93-AA/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 1998 de Enero de 1998).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 0008-2003-AI/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 11 de Noviembre de 2003).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 0008-2003-AI/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 11 de Noviembre de 2003).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 0008-2003-AI-TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 11 de Noviembre de 2003).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 0017-2003-AI/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 16 de Marzo de 2004).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 004-2004-AA/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 13 de Mayo de 2004).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 2192-2004-AA/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 11 de Octubre de 2004).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXPEDIENTE N° 3330-2004-AA/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 11 de Julio de 2005).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXPEDIENTE N° 3330-2004-AA/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 2011 de Julio de 2005).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 3179-2004-AA/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 18 de Febrero de 2005).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 3179-2004-AA/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 18 de Febrero de 2005).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 3741-2004-PA/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 14 de Noviembre de 2005).

SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, EXP. N° 8495-2006-PA/TC (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 2008).

LA IDEOLOGÍA DEL JUEZ Y EL USO DE LA LEY COMO FUENTE DEL DERECHO

THE IDEOLOGY OF THE JUDGE AND THE USE OF THE LAW AS A SOURCE OF LAW

TARIPIRINA AMUYT'AWI KAMACHI APNAQAWI KUNJAMA
WAKISIRINA YATYAWINAKAPA CH'IQIYIRI⁽¹⁾

Alex Garcés Medrano⁽²⁾

Universidad Católica Lumen Gentium. Colombia

Resumen: Este texto tiene como propósito dar cuenta de la problemática en torno al discurso jurídico, en tanto que los operadores jurídicos y particularmente el juez deben resolver las controversias jurídicas, permeadas por conflictos sociales, pero su insumo esencial son las fuentes del Derecho y particularmente la ley, lo que dificulta su posibilidad de comprender los diferentes fenómenos sociales que el Derecho como ordenamiento pretende intervenir. Adicionalmente, en ocasiones se incurre en dificultades de orden conceptual. Así, desde el enfoque de la Teoría Crítica, se propone que el supuesto de objetividad que tiene el juez, no es tal, porque en él subyace una carga ideológica. El juez, en sus decisiones, impone sus valoraciones y representaciones, su subjetividad: su ideología. Esto se demuestra en el campo probatorio, donde el juez escoge de acuerdo a su criterio qué pruebas y hechos corresponde con su discurso de la verdad.

Palabras claves: Ideología, Fuentes del Derecho, Teoría Crítica, Ciencias Sociales, Hermenéutica Jurídica.

Abstract: The purpose of this text is to account for the problems surrounding legal discourse, while legal operators and particularly the judge must resolve legal disputes, permeated by social conflicts, but its essential input is the sources

(1) Traducción: María Teresa Goyzueta Zapata. Lengua Aymara

(2) Abogado, Politólogo, Magister en Filosofía del Derecho. Docente Universidad Católica Lumen Gentium. (Colombia), Doctorando Universidad Rey Juan Carlos. (España). E-mail: a.garcesm.2018@alumnos.urjc.es

of law and particularly the law , which makes it difficult for them to understand the different social phenomena that the Law as an order intends to intervene. Additionally, conceptual difficulties are sometimes incurred. Thus, from the Critical Theory approach, it is proposed that the judge's assumption of objectivity is not such, because an ideological charge underlies it. The judge, in his decisions, imposes his evaluations and representations, his subjectivity: his ideology. This is demonstrated in the evidentiary field, where the judge chooses according to his criteria what evidence and facts correspond to his discourse of truth.

Keywords: Ideology, Sources of Law, Critical Theory, Social Sciences, Legal Hermeneutics.

Aru takthapita: Aka aruchana utji amtawi ullachaña ch'axwa arst'awi juchanakata t'aqawi tuqita, kunakiti taripaña apnaqirinakaxa taripiri chikampi wakisiwa askichaña wali yatjatasa juchanaka t'aqaña jaqinakxata ch'axwanaka sarnaqawinakapasa taypita , ukaxa wakisirina aski yaanakapa kamachimpi nayriripuniñapa , ukasti ch'amampi jaritha yatthapiña kunaymana jaqinakxata chaxwanaka sarnaqawinakapasa utjaspa, kuna wakisirina arxataspa kunjama irjasa. Uka ch'amata layku juchanaka t'aqawi taypita pantjañanaka utjaspa. Ukhamaraki yati utjawi taypita yant'aña imantatanaka utjaspa ukata taripirisa jani wali t'aqañaru purispa, ukata taripirina amuyt'añapampi yant'anakasa wali ajllita chaninchañapa chiqpacha arst'awimpi jucha t'aqañapa.

Aski Aru: Amuyt'a, Wakisirina yatiyawinakapa ch'iqiyiri, amuyumpi yati utjawi, jaqinakxata yatjatawi, juchanaka t'aqaña tuqita kamachi yatjatasa.

1. Introducción

En nuestro ejercicio docente del Derecho, nos hemos encontrado con una gran dificultad: la complejidad de la conceptualización. Porque el derecho como disciplina debe articularse con las ciencias sociales, y la red de conceptos que nos permiten analizar, comprender, interpretar y explicar la realidad social, es decir, las imbricaciones de tipologías teóricas como parte del conocimiento y los fenómenos que se dan al interior de las sociedades en el escenario de la globalidad. Esto implica que los docentes facilitemos al dicente el dialogo en torno a nociones, definiciones, conceptos, hipótesis y teorías que permitan unos niveles de reflexión críticos frente a las distintas situaciones que abarcan su objeto de conocimiento. En este caso los sistemas jurídicos.

Todos los días, nos vemos transversalmente afectados, por una cantidad de hechos y fenómenos sociales, que en la mayoría de las veces tienen un antecedente de carácter histórico, político, económico y social, y que, para poder ser comprendidos, requieren el insumo conceptual de las disciplinas que de una u otra manera han abordado dicho fenómeno. En este contexto, el acervo teórico de reflexiones que se ha producido a lo largo de la historia, nos permite abordarlo, para interiorizarlo con cierto nivel de reflexión epistemológica, y así -las más de las veces- poder dar cuenta del mismo, y en ocasiones, servir de insumo para transformar la realidad, por lo menos desde los discursos.

Pero lo anteriormente descrito, no siempre sucede, podemos negarnos ingenua o deliberadamente a pensar producto de un escenario de “la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 1995, p.19), o nos vemos inducidos a elaborar falsas concepciones de nosotros mismos (Morin, 1999) citando a Marx y Engels (Marx & Engels, 1974).

Así, en vez de fortalecer la episteme, se incurre en la doxa, es decir en “una opinión o a un conjunto de opiniones, a veces también a una doctrina, que es aceptada acrítica y pasivamente por la tradición, por la costumbre o bien por una autoridad cuyo dictamen aceptamos sin discutirlo: “acríticamente” y “pasivamente” (Bobbio, 1997, p. 184).

En este contexto, se terminan acuñando una serie de frases que cada vez toman más fuerza en el lenguaje cotidiano, como “separar el derecho de la política”, “separar la ideología del derecho”, “que las ideologías no existen” etc. Frases sin ningún tipo de revisión conceptual, con un nivel bastante superficial, y sin razón de ser. No se trata entonces, de un problema de insuficiencia de conocimiento, sino de llenura.

La ignorancia no es un estado de carencia como se lo imagina el sentido común. Si fuese así, nada habría más fácil que la enseñanza que sería como dar de comer a un hambriento. Introducir algo allí donde hay una ausencia sería supremamente sencillo. Pero desgraciadamente la ignorancia no es un estado de carencia, no es una falta, sino -y esa es la fórmula de Platón- un estado de llenura; es un conjunto inmenso de opiniones en las que tenemos una confianza loca. La conciencia de saber que no se sabe es propia de la ciencia; no es en absoluto un atributo de la ideología (Zuleta, 2017, p.182).

De acuerdo a lo anterior, se trata de una de ignorancia que se va replicando en la cotidianidad, y se convierten en discursos bastante generalizados y formas de pensar, que se traducen en una sociedad llena de prejuicios, excluyente y violenta, porque no encuentra formas de argumentación para explicar sus posturas. Que en el caso colombiano hemos denominado de manera equivocada la polarización.

Por prejuicio se deben entender aquí aquellas interpretaciones que se aceptan por respeto a otros, como en el caso de las interpretaciones de la Biblia, o aquellas que se hacen de manera inmediata sin que medie ningún esfuerzo intelectual por parte del intérprete. A las primeras se les conoce como prejuicios por autoridad y a las segundas como prejuicios por precipitación (Herrera, 2009, p.129).

El lenguaje descrito, se convierte en un aparato ideológico, una especie de superestructura (Marx, 1859, p.2) que se inserta además de las formas de dialogo, en las de comprensión de los diferentes fenómenos y hechos, en este caso jurídicos que interesan a los actores de la comunidad jurídica. Así, es recurrente en el uso del lenguaje por parte de esta comunidad que ejercen como docentes, jueces, litigantes, servidores públicos, funcionarios de la rama judicial, gerentes de ONG, o entidades del sector privado, y estudiantes; el uso de un lenguaje del que no se sabe los alcances de las palabras que se están discutiendo, y permanentemente se incurre en el estiramiento conceptual (Sartori, 2011).

Esta situación al ser reiterada, se vuelve crónica, porque el ejercicio de pensar, se diluye en el creer. Creencias que luego resultan imposibles de contrarrestar en escenarios de dialogo y debate, así, “la fuerza del prejuicio depende generalmente del hecho de que creer como verdadera una opinión falsa corresponde a mis deseos, estimula mis pasiones, sirve a mis intereses” (Bobbio, 1997, p. 185), en síntesis, en una realidad falseada (Marx & Engels, 1974). Es por esa razón que hemos orientado esta reflexión al ejercicio del juez, para tratar de describir como este fenómeno ha permeado los discursos que se traducen en ideología, con todas las consecuencias que trae consigo.

Adicionalmente, describir cómo el insumo fundamental del juez como operador jurídico, son las fuentes del Derecho, lo cual restringe sus posibilidades de interpretación de la complejidad de la realidad circundante para él. Es decir, la limitación conceptual de las fuentes del Derecho para comprender los fenómenos sociales, limitan la comprensión de la realidad social; más si el Derecho reclama su estatus como disciplina, donde reduce su corpus, al ordenamiento jurídico y por tanto, al positivismo jurídico como ideología (Bobbio, 2001).

A priori, nuestra hipótesis es que las limitaciones que tiene el juez para comprender la realidad social que él interviene con sus decisiones, obedece el margen mínimo que le ofrece las fuentes del derecho, y particularmente la que más prevalece: la ley. Nuestro enfoque teórico, será la Teoría Crítica (Horkheimer, 2003). Nos referimos al juez, como operador jurídico, por ser uno de los sujetos de la cadena de actuaciones del quehacer jurídico que interfiere la vida de las personas, a través de sus sentencias, pero consideramos que este análisis es aplicable a cualquiera de los actores u operadores jurídicos, en cualquiera de los escenarios antes descritos, los estudiantes, inclusive.

Ese complejo entramado de jueces, funcionarios, abogados, notarios, etcétera, usa y utiliza el Derecho. Se puede decir que el dinamismo, la evolución y el ajuste del Derecho se deben a este tipo especial de personas que llamamos operadores jurídicos. La cambiante realidad social se ve recogida en el Derecho o favorecida e impulsada por él a través de su acción (Peces-Barba Martínez, 1986, p. 449).

2. ¿Qué es la ideología y cómo afecta a la comunidad jurídica?

En términos generales podemos afirmar que la ideología es denominada como un sistema filosófico que involucra, interesa y fundamenta las características del pensamiento sea de un sujeto, colectivo o contexto. En otros términos, se puede entender como un conjunto de elaboraciones sobre un contexto particular, que responde a los diferentes sistemas de la sociedad (jurídico, económico, político, social, cultural, moral, religioso), procurando la conservación, transformación o restauración en una práctica de la sociedad, en el caso que nos ocupa, la comunidad jurídica.

Adicionalmente, la ideología podemos concebirla como sistema que cuenta con cierta permanencia y estabilidad, y que fundamentan el vínculo social y está encaminada a la producción de representaciones que configuran las identidades individuales y colectivas, orientando su acción política. Dicho de otra forma, es una red de relaciones entre reglas -dotadas de cierta permanencia y estabilidad- que fundan el vínculo social y están orientadas a la producción de nociones, representaciones, formas de discurso, regímenes de acciones, pautas morales y procesos de asignación de identidad de sí (Baca Olamendi et al., 2000, p.323).

En el caso del derecho se refleja en las reglas del sistema, que cuentan con una carga efectiva que definen las acciones y las significaciones, evidenciando un discurso y una cohesión que emerge en condiciones sociales y políticas, involucrando el sentido social de la acción individual y la experiencia social de los actores sociales.

Al respecto Marx y Engels (Marx & Engels, 1974), hicieron énfasis en la condición real de la vida de los hombres, afirmando que sería manejada por la ideología y su condición alienante, e identificaron la ideología como el fenómeno óptico de la cámara oscura, la cual expone sus imágenes invertidas, dicha metáfora, representará la realidad trastocada que distorsiona a la voluntad, es decir la falsea. Desde esta perspectiva, el juez, cuenta con un insumo sustancial, para fundamentar sus decisiones: La ley; "con respecto a las fuentes del Derecho, la supremacía de la ley sobre las otras fuentes" (Bobbio, 2001, p.45). Esto implica, que debe ajustarse a un parámetro democrático, desde el punto de vista formal. Pero autoritario desde el punto de vista material, en razón a que dicha ley eventualmente puede corresponder a intereses, incluso, antidemocráticos e injustos.

De acuerdo a lo anterior, la ideología se convierte en una de las formas que las élites dominan y ejercen el poder, en todos los ámbitos de la vida social "Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante" (Marx & Engels, 1974, p.50), más si se tiene en cuenta que en nuestro sistema democrático, el legislador es cuerpo colegiado que procura conciliar los intereses políticos de diferentes clases sociales. Al respecto, el profesor George Sabine refiriéndose al sistema democrático liberal, como antecedente para comprender el pensamiento de Marx dice:

El pensamiento político liberal, se desarrolló principalmente como elaboración de dos ideas sociales o morales fundamentales, que la política es, esencialmente, el arte de llegar a acuerdos no coactivos entre intereses antagónicos y que los procedimientos democráticos son el único camino efectivo para llegar a esos acuerdos (Sabine, 1998, p. 561).

De acuerdo a lo anterior, las democracias liberales, tienen como acuerdo procedimental la ley, es decir, como parámetro obligatorio de comportamiento social, pero indudablemente, esto se presenta desde el punto de vista formal, por tanto, en la práctica, se imponen los intereses de las élites que detentan el poder político, ya sea de forma directa o por interpuesta persona. Adicionalmente, hay que reconocer que Marx de manera dogmática no atinó en su tesis determinista en cuanto al declive de la democracia, a partir de su planteamiento de la "dictadura del proletariado", porque nunca sucedió.

La otra cuestión, es que la democracia, así sea desde el punto de vista formal, es un escenario con unas reglas mínimas, que tiene la forma de auto reformarse, para “corregir” sus desafueros. Cosa que no sucedió con los socialismos reales de ciertos países, por ejemplo, el posterior a la Revolución Rusa de 1917, que por el contrario desembocó en un régimen totalitario, con extremas formas de abuso de poder. Al respecto Bobbio dice:

Quiero aclarar que la única manera de llegar a un entendimiento al hablar de democracia, en cuanto contrapuesta a todas las formas de gobierno autocrático, es considerarla como caracterizada por un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establecen quién está autorizado para tomar las decisiones colectivas y mediante cuáles procedimientos (Bobbio, 1985, p.62).

De acuerdo a lo anterior, al margen de nuestras críticas a nuestro sistema democrático, es claro que procedimentalmente, si es un avance como sociedad después de la Revolución Francesa, el poder concertar unas reglas de juego previas, para el ejercicio del poder político. En otros términos, al margen de las críticas a nuestra democracia, es un sistema al que hay que corregirle y es nuestro sistema político real.

Demos un último ejemplo. Considerada como una entidad efectiva del mundo real, la democracia ha sido concebida-como un conjunto particular de instituciones y de prácticas políticas, un cierto cuerpo de doctrinas jurídicas, un orden económico y social, un sistema que asegura el logro de ciertos resultados deseables o un proceso singular para la adopción de decisiones colectivas obligatorias (Dahl, 2002, p.14).

Nos referimos a ello, porque la labor del juez, necesariamente se circunscribe al marco de la democracia, tanto que él debe someterse a las reglas de juego, materializadas en la ley, pero ese no es nuestro objeto de discusión, sino que al margen de nuestro sentido crítico respecto del uso de las fuentes por parte del juez, hasta ahora es el sistema político más razonable, para no incurrir en el estado de naturaleza (Hobbes, 1980).

3. La ideología en el Derecho y su relación con las fuentes.

Desde el punto de vista epistemológico, el Derecho tiene como objeto de estudio el sistema normativo (Peces-Barba et al., 2000), y como método de aproximación la hermenéutica (Gadamer, 1993). Dicho de otra manera, el objeto de estudio de la ciencia jurídica, son las fuentes del derecho y su método de aproximación la interpretación de las mismas. El sistema normativo, se traduce en las fuentes del derecho, es decir, la ley, la jurisprudencia, la doctrina y los principios generales del derecho; de dichas fuentes, las más recurrentes es la ley; lo cual se

convierte en una variable única para el juez comprender y abordar la complejidad de situaciones y controversias que se presentan en la sociedad.

De acuerdo a lo anterior, el juez, cuenta con un insumo fundamental, para resolver las controversias sociales históricas, como el del indígena y su territorio, el afrodescendiente y la exclusión, la mujer y su marginación, el gay y la homofobia, el niño y su negación, el pobre y la aporofobia, el extranjero y la xenofobia; además de las combinaciones que se presentan entre ellas. Es decir, su discurso está totalmente desprovisto de las categorías de análisis para interpretar los fenómenos que pretende incidir.

Poco sabemos acerca de las diferencias y similitudes en las ideas/ saberes sobre los que sustentan su práctica los operadores de la ley, el Derecho y los derechos. En otros términos: poco sabemos sobre los propios actores; empero, sabemos que sus posiciones y prácticas frente al Derecho y los derechos importan respecto de la vigencia del Estado de Derecho (Ansolabehere, 2008, p.332).

Lo anterior nos induce a pensar, que el operador jurídico, para resolver las controversias descritas, requiere de la comprensión de lo social (Herrera, 2009); pero no se trata de llenar vacíos con contenidos académicos, sino ser reflexivos de nuestro entorno, por supuesto, a partir de los insumos que nos brindan las tipologías teóricas, para no pensar en el vacío conceptual, sin referentes, pero tampoco, quedarnos -en el caso del Derecho- en los límites conceptuales de la ley, sino, entendernos como realidad humana.

Comprender no es, entonces, primariamente algo temático o teórico; es más bien esa condición en la que siempre nos encontramos y en la cual el mundo tiene significado para nosotros. Por tanto, las cosas y las personas están, originariamente, ante nosotros por tener que ver con nuestro mundo, con ese "estar ocupados en algo" que es tan importante en el análisis heideggeriano, y no puede pensarse que, inicialmente, son "objetos" aislados que luego se relacionan (Herrera, 2009, p.122).

De acuerdo a lo anterior, esa es la situación problemática del Derecho, porque esta disciplina, es de poca la estructuración conceptual para explicar la realidad social. Es decir, su objeto de estudio, esencialmente se ocupa de los sistemas normativos (Bobbio, 1993) y aborda desde sus limitaciones, las diferentes categorías de análisis que le son consustanciales, como el Estado, la democracia, el poder político, los derechos humanos, etc., y una cantidad de conceptos que comienzan a estar al "otro lado" de los cánones del derecho, y más con la tendencia positivista que ha imperado en la época contemporánea en la comunidad académica de juristas, desde Kelsen hasta nuestros días.

La comprensión del mundo social se vuelve así una cuestión restringida a la coherencia entre conceptos la validez o representatividad del método su consistencia con el marco teórico específico o la precisión y exactitud de los lenguajes con los que se describe y explica la realidad una cuestión puramente teórica separada del mundo que si quiere comprender (Herrera, 2009, p.33).

Lo anterior significa que, un acercamiento interpretativo del Derecho solamente desde el alcance conceptual de sus instituciones jurídicas, precisamente corresponde, con la comprensión restringida, expuesta por el profesor Darío (Herrera, 2009). Así, entre más logra el derecho su estatus como disciplina, desde la perspectiva positivista, que reconoce las normas jurídicas como aquellas que tienen el respaldo del Estado, y que se diferencia sustancialmente de valoraciones extra sistémicas como la justicia; entonces, se restringe la posibilidad de explorar otras categorías de análisis que le permitan al operador jurídico comprender la realidad social, que pretende transformar. En términos de Kelsen:

Para una teoría positivista consecuente consigo misma el derecho (o el Estado) sólo puede ser un orden coactivo aplicado a la conducta de los hombres y esto no comporta ningún juicio sobre el valor de dicho orden desde el punto de vista de la moral o de la justicia (Kelsen, 2009, p.155).

Con el límite propuesto por Kelsen, de forma proporcional el Derecho se queda corto para explicar los fenómenos sociales que él mismo interviene. Un ejemplo es que el Derecho se ocupa de los tipos penales de peculado y cohecho y su articulación con las normas procesales aplicables al caso; y no, de la comprensión de la corrupción como fenómeno social, en este último caso el Derecho y particularmente la comunidad de juristas, no tienen las categorías conceptuales para explicarlo. Por esa razón sus opiniones no van más allá de proponer formas jurídicas para resolver el asunto (Ansolabehere, 2008), las cuales, resultan siendo reiterativas y superficiales.

En la línea de lo mencionado anteriormente, es oportuno señalar la ideología opera como una herramienta de control sociopolítico, si el juez, tiene como único parámetro la ley del Estado. En este caso lo que hará es reproducir un discurso al que le será irrelevante la justicia. Adicionalmente, en el contexto del Derecho se puede señalar que la noción de ideología involucra una representación y una serie de acciones que proporcionan una perspectiva de la realidad articulada con un sistema de creencias, valores, ideales y juicios, que pretenden operar en un contexto determinado para tergiversar, manipular o dominar un fenómeno de la vida social.

Dicho lo anterior, podemos afirmar que el discurso jurídico en los diferentes niveles de la escalera de la abstracción (Sartori, 2011), desde los más bajos (los

hechos), hasta los más altos (las teorías) debe procurar por “subir y bajar la escalera”, es decir, que el juez debe procurar salir -conceptualmente hablando- de los límites que le establece la ley como fuente del derecho, de lo contrario, estará permeado por un referente ideológico, que eventualmente puede traducirse en contenidos vacíos y prejuiciosos.

En cambio, en otros casos, llegamos a altos niveles de abstracción mediante una escalada de abstracción. En ese caso tenemos que tratar con términos de observación, es decir, con términos obtenidos de cosas observables, o mejor dicho obtenidos mediante inferencias de abstracción que van a parar, de algún modo, a observaciones directas o indirectas (Sartori, 2011, p.16).

Lo anterior pone de presente que, por la dinámica social, el legislador siempre además de obrar con intereses de clase, siempre se quedará corto para regular las conductas de los destinatarios. Precisamente, esos vacíos son los que debe llenar el juez, subiendo la escalera de la abstracción. Es decir, procurando acudir a categorías conceptuales de análisis que le permitan ir más allá, de los límites interpretativos que le impone la ley como fuente de derecho.

En correspondencia con lo descrito anteriormente, Gadamer (1993) planteó un nuevo parámetro de interpretación jurídica, es decir un “giro hermenéutico”, al establecer que el operador jurídico en su ejercicio se enfrenta a una especie de dialéctica entre la generalidad de la norma y la particularidad de los hechos. Inferimos que esta propuesta de interpretación sugiere el reconocimiento de las complejidades sociales que rodean los casos concretos, los cuales el juez, siempre contrasta.

En el lenguaje que yo he empleado, y que he justificado con mi propia investigación de la historia terminológica, esto significa que la aplicación es un momento de la comprensión misma. Y si en este contexto pongo en el mismo nivel al historiador del derecho y al jurista práctico, esto no significa ignorar que el primero se ocupa de una tarea exclusivamente «contemplativa» y el segundo de una tarea exclusivamente práctica. Sin embargo, la aplicación existe en el quehacer de ambos. ¡Y cómo habría de ser distinta la comprensión del sentido jurídico de una ley en uno y otro! Indudablemente el juez se plantea por ejemplo la tarea práctica de dictar una sentencia, en lo que pueden desempeñar algún papel consideraciones jurídico-políticas que no se plantearía un historiador del derecho frente a la misma ley. Sin embargo ¿hasta qué punto implicaría esto una diferencia en la comprensión jurídica de la ley? La decisión del juez, que «interviene prácticamente en la vida», pretende ser una aplicación correcta y no arbitraria de las leyes, esto es, tiene que reposar sobre una interpretación «correcta», y esto implica necesariamente que la comprensión misma medie entre la historia y el presente (Gadamer, 1993, p.4).

Desde la perspectiva de Gadamer, el hecho de sugerir, que para el operador jurídico es importante considerar el antecedente histórico de su objeto de análisis, se infiere aspectos extrasistémico que van más allá de lo normativo. Por ejemplo, jurídicamente el tema de la propiedad como institución jurídica, tiene unos alcances establecidos en la ley, pero como fenómeno social está transversalmente afectada por hechos sociales como el conflicto, el abuso de poder, el desplazamiento forzado, la vulneración de derechos humanos, el desconocimiento de simbologías ancestrales, entre otros. Situaciones que el juez no debe desconocer, por lo menos al resolver los casos más complejos, es decir los caos difíciles (Dworkin, 1989).

4. ¿Por qué se afirma que el juez tiene una ideología?

La Teoría Crítica como enfoque teórico nos ayuda a dilucidar esta cuestión, sus orígenes se remontan a comienzos del siglo pasado en la Escuela de Frankfurt, e introdujo un paradigma que sirve para comprender el fenómeno social. Consistió en una obra reflexiva de varios académicos como Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno y Erich Fromm entre otros; este grupo, presidido por Max Horkheimer, en 1937 publica un texto denominado "Teoría Crítica y teoría tradicional", dando cuenta de dos extremos teóricos de la investigación social, que, según ellos, hasta ese momento se había fundamentado en el modelo positivista de las ciencias naturales, y había perdido de vista, el análisis de los hechos sociales, desde las percepciones reales.

Las ciencias del hombre y de la sociedad se esfuerzan por imitar el exitoso modelo de las ciencias naturales. La diferencia entre escuelas que en materia de ciencias sociales se orientan más hacia la investigación de hechos, o bien se concentran más en los principios, nada tiene que ver con el concepto de teoría como tal. En todas las especialidades que se ocupan de la vida social, la prolija tarea de recolección, la reunión de enormes cantidades de detalles sobre determinados problemas, las investigaciones empíricas realizadas mediante cuidadosas encuestas u otros medios auxiliares, como las que, desde Spencer, llenan gran parte de las actividades universitarias, en especial en los países anglosajones, ofrecen, por cierto, una imagen que exteriormente parece más próxima a los otros aspectos de la vida, propios del modo de producción industrial, que la formulación de principios abstractos o que el examen de conceptos básicos en la mesa de trabajo, como fueron característicos de una parte de la sociología alemana (Horkheimer, 2003, p.225).

Sustancialmente los planteamientos, fueron, en primer lugar, que la teoría tradicional, había sido una forma de aproximarse y reproducir conocimiento útil, para reproducir una situación de desigualdades sociales, que en el contexto de Europa de comienzos de siglo XX ya había producido una Guerra Mundial, además

de una situación de pobreza generalizada, eso implicaba que en 1920, cuando surge este grupo de académicos se vislumbraba, una nueva oleada de conflictos azuzados también por el resentimiento alemán por la pérdida de la Primera Guerra.

Una de las características de este paradigma, según Horkheimer y sus colegas, era que las ciencias sociales habían pretendido hacer una separación entre sujeto de investigación y objeto, conduciendo la aproximación del conocimiento por un sendero ideológico. “Pero en la medida en que el concepto de teoría es independizado, como si se lo pudiera fundamentar a partir de la esencia íntima del conocimiento, por ejemplo, o de alguna otra manera ahistórica, se transforma en una categoría cosificada, ideológica” (Horkheimer, 2003, p.229). En oposición a lo anterior, estos académicos, promovieron la teoría crítica, como una aproximación al conocimiento que no pretendía separar el sujeto cognoscente (el investigador) y el objeto conocido (el hecho social).

Para el caso que nos ocupa, según este enfoque, pretender una separación “objetiva” entre el juez y sus decisiones, es una ilusión. En razón a que él, se involucra a partir de su subjetividad, la cual es inescindible, por tanto, el operador jurídico, en sus sentencias, plasma su cosmovisión, convicciones, su historia, sus prejuicios; en síntesis: su ideología.

Por consiguiente, en términos reales no es posible la separación entre objeto conocido y sujeto cognoscente, y por tanto en conocimiento e interés, esto es entre investigador y objeto, es decir, se hace necesario el involucramiento entre la subjetividad del observador social y los hechos que le rodean, para develar los intereses que predomina en la difusión del conocimiento. Dado que la teoría tradicional impide hacerlo y por el contrario reproduce un discurso que ha contribuido a las injusticias sociales. Si bien es cierto, este planteamiento está más asociado a la teoría del conocimiento, desde nuestra perspectiva también es aplicable al juez, en razón a que no es ajeno a esta situación, más si sus decisiones afectan ostensiblemente la vida de las personas.

En el sentido de la discusión propuesta, es oportuno traer a colación, un debate recurrente al interior del discurso jurídico, y tiene que ver con el tema probatorio, el cual, en nuestro criterio, contribuye a reforzar nuestro argumento. En el sentido de que, se parte de la objetividad del juez en el ejercicio de valoración probatoria. Siendo que es precisamente eso, una “valoración”, es decir en última instancia, el juez escogerá de acuerdo a su criterio cual prueba él considera más acertada. En este sentido, Sebastián Reyes Molina (Reyes, 2016) citando a Jerome Frank, uno de los realistas jurídicos norteamericanos más reconocidos, describe una situación que pone en evidencia los vacíos del sistema jurídico frente al asunto:

Uno de esos problemas, que en tanto permanezca sin solución provocará dramas diarios, es el de obtener un conocimiento correcto de los hechos en la etapa probatoria de los pleitos judiciales. Cuando hace unos veinte años, un fiscal dijo, muy ufano, que los hombres inocentes nunca eran condenados como criminales, Borchard le replicó, en 1932, con la publicación de su gran libro Convicting the Innocent (...) donde reveló que muchos hombres fueron a la cárcel por delitos que no habían cometido, debido a que los tribunales de primera instancia (...) habían incurrido en errores en la apreciación de los hechos. Como tales errores se deben a defectos judiciales en la determinación de los hechos -defectos presentes tanto en litigios civiles como penales-, resulta que los hombres no solo pierden su libertad sino también a menudo su propiedad, ahorros, trabajo o reputación por causa de fallos fundados en el 'hallazgo' judicial de hechos que nunca han ocurrido realmente (Reyes, 2016, p.266).

Desde esta perspectiva, si la principal fuente del derecho es la ley, ella es producto de transacciones y negociaciones de los factores reales de poder (Lasalle, 1994). Cuando el juez la tiene que aplicar no hay lugar a deliberaciones, desde esta perspectiva lo hace mediado por un aparato ideológico que le impone un estándar, en ocasiones aparentemente democrático.

Otra forma de demostrar la subjetividad y por tanto la ideología del juez, son las reglas de la sana crítica, cuya noción tiene su origen en el derecho español de 1885, cuando estableció en el artículo 317 del Código Procesal Civil "Los jueces y tribunales apreciarán según las reglas de la sana crítica la fuerza probatoria de las declaraciones de los testigos". Institución jurídica que sería acogida en parte de Europa Continental e Iberoamérica, y que prevalece hasta nuestros días.

Desde la doctrina jurídica se ha procurado establecer cuáles son sus límites conceptuales (Vicente y Caravantes, 1856); (Couture, 1958); (Taruffo, 2013); entre otros, en el entendido de que su aplicación debe estar cargada de la racionalidad del juez, pero a pesar de eso no deja de ser una cuestión subjetiva, la cual supone que el sistema democrático ha decantado las instancias para que el profesional de derecho tenga la suficiente competencia intelectual y ética para garantizar su funcionamiento, pero eso no es óbice, para desconocer que la sana crítica en últimas contiene la carga subjetiva del juez. En este sentido una investigación empírica de Rodrigo Coloma Correa, al entrevistar a varios jueces sobre su concepción de la sana crítica, entre otras conclusiones dice:

Los jueces son proclives a describir el modelo de la SC desde su propia experiencia biográfica y no desde abstracciones. Esta individualización del discurso se infiere de cierta incomodidad para comunicar qué significa valorar la prueba según este modelo, más allá de la explicación mediada

por los saberes expertos sobre la SC. Es esperable que la incomodidad provenga, por una parte, de la ausencia de un lenguaje dogmático que haga posible comunicar de manera estandarizada qué es lo que hace un juez cuando juzga un caso según el modelo en cuestión; y, por otra parte, de la imposibilidad de traducir la SC en una práctica judicial generalizada, estable y aceptada sobre la valoración de la prueba (Correa & San Juan, 2014, p.405).

A pesar de que el origen de la institución jurídica tiene aproximadamente doscientos años, todavía se mantiene vigente las definiciones más clásicas de la sana crítica. Que, de buena fe, aluden a la razón, el discernimiento, la lógica, las reglas de la experiencia; pero todos los adjetivos y nociones, no logran dar cuenta del fin discursivo: la objetividad del juez.

Las reglas de la sana crítica son, ante todo, las reglas del correcto entendimiento humano. En ellas interfieren las reglas de la lógica, con las reglas de la experiencia del juez. Unas y otras contribuyen de igual manera a que el magistrado pueda analizar la prueba (ya sea de testigos, de peritos, de inspección judicial, de confesión en los casos en que no es lisa y llana) con arreglo a la sana razón y a un conocimiento experimental de las cosas (Couture, 1958, p.271).

Ahora bien, acoger la sana crítica como una institución del derecho procesal no es ninguna tragedia. Lo que se pretende es dar cuenta de que la decisión del juez, necesariamente está permeada por valoraciones subjetivas, es decir su ideología. Tal vez por ese motivo, las democracias contemporáneas, a través del derecho constitucional, han procurado establecer los límites institucionales, a través de garantías procesales, para efectos de educir el margen de arbitrariedad de los jueces, y concomitantemente, inducir al juez, a ser más razonable en la tensión que se presenta entre la aplicación del Derecho y la búsqueda de la justicia.

5. Hacia un nuevo horizonte interpretativo.

El derecho constitucional colombiano ha sufrido un cambio considerable en los últimos treinta años, la expedición de la Constitución Política de 1991 no se tradujo necesariamente en una situación de convivencia y de igualdades sociales, pero si estableció una serie de garantías para la persona humana, teóricamente pasamos del Estado de Derecho, al Estado Social de Derecho que tiene como eje sustancial la dignidad de la persona humana. Esta Constitución, recoge un acervo de acontecimientos históricos desde comienzos de Siglo XIX, como la Constitución de Weimar, el Tratado de Versalles, Los Derechos Humanos; es lo que Bobbio denominó el "giro hermenéutico".

Con el tiempo, sin embargo, se hizo cada vez más evidente que la "ley" no podía responder por sí sola a esta expectativa, y que se requería de fuentes vivas, contextuales y dialógicas que, uniéndose a ella, la complementarían normativamente en casos de indeterminaciones, vacíos o contradicciones. El principio de legalidad tuvo que ensancharse para admitir la llegada del poder complementador e innovador de la jurisprudencia. Con esa innovación se ampliaba también la comprensión del ideal de "estado de derecho" (López Medina, 2015, p.15).

Eso ha implicado un rol del juez, al que tradicionalmente se había manejado en Colombia. Desde esta perspectiva, la jurisprudencia de la Corte Constitucional, comenzó a tener un protagonismo como fuente del derecho, entre otras razones, porque el juez constitucional -aún con su carga ideológica- visibilizó los derechos de la persona en Colombia. Así, el afrodescendiente, el indígena, la mujer, el joven, el niño, el anciano, el gay y eso que denominamos grupos históricamente vulnerables comenzaron a ser "nuevos" sujetos de derechos. ¿Cómo se ha hecho esto? A partir de que el juez constitucional ha integrado en la argumentación de sus sentencias, categorías de análisis adicionales al Derecho como disciplina. Pero todavía hay una tensión en la comunidad académica de juristas, y los grupos de poder, respecto de los alcances de las sentencias de la Corte.

Es cierto que los cambios se constatan fundamentalmente observando la misma realidad, pero si uno se instala en el espacio académico tradicional lo más probable es que no los advierta en toda su magnitud; pues es bastante evidente que en nuestras facultades de Derecho predomina, en general, una notable inercia que impide reconocer y asumir la nueva realidad, y así se sigue preparando a los futuros profesionales del derecho como si casi nada nuevo hubiese ocurrido en los últimos doscientos años (Vigo, 2017, p.173)

Para continuar con esta dinámica, de un juez que estructura sus fallos, teniendo en cuenta los sistémico y lo extrasistémico al derecho, no es suficiente una denominación retórica, es decir, no es suficiente reiterar que estamos en el marco de una sociedad democrática, a esto era lo que nos instaba Ortega y Gasset al decir "No es lícito ser ante todo demócrata, porque el plano a que la idea democrática se refiere no es un primer plano, no es un "ante todo"" (Ortega Y Gasset, 2006, p.188). El maestro se refería a que para ser demócrata debía haber unos presupuestos éticos, lo mismo sucede con la labor del juez, por lo menos con los retos que impone las complejidades de la sociedad actual.

En el escenario descrito, las sociedades toman rumbos heterogéneos, en algunas hay desigualdad, escases, violencia, exclusión, deterioro ecológico, etc.; lo que implica que el desafío de transformación es grande. Pero desde el punto de

vista real, unas sociedades propenden por maximizar el mayor nivel de bienestar a sus asociados, y otras recurren en una especie de círculo vicioso que les impide salir del estado en que se encuentran; el sistema jurídico no es ajeno a ello. Así, desde nuestros entornos, desde el reconocimiento y respeto del "otro", se imponen ciertos desafíos en la aproximación al Derecho, inclusive. Para procurar contribuir a revertir en términos reales, el deterioro social, para ello se requiere una especie de: Renacimiento, como retomar la Ilustración.

Según Gadamer, en la ilustración toma forma una distinción radical entre los prejuicios y la razón. El espíritu ilustrado nada por cierto aquello que recibe, todo lo contrario, sospecha de la tradición y quiere someter todo conocimiento del tribunal de la razón; pues sólo mediante este examen se garantiza que el conocimiento del mundo se ha resultado de una elección libre y autónoma, y no de una sumisión y reflexiva las interpretaciones vigentes. Así, el conocimiento correcto de las cosas se comprendió como algo distinto de los prejuicios, y éstos tomaron una connotación negativa que conservarán siglos después (Herrera, 2009, p.129).

6. Conclusiones

La Ilustración trajo consigo la consolidación del conocimiento y el reconocimiento de este como insumo para intentar explicar los distintitos fenómenos sociales. Desde entonces, se han presentado diversas discusiones epistemológicas que se reflejan en un acervo de reflexiones en torno al ser humano, y el plexo de situaciones que le rodean; esta cuestión en el contexto de las ciencias sociales, ha contribuido a comprender el quehacer humano. El derecho como una disciplina que tiene por objeto el estudio de las normas del Estado que regulan el comportamiento social, tiene una gran dificultad, en razón a que sus categorías de análisis tradicionales, restringen el campo de interpretación de los fenómenos que él mismo pretende intervenir.

Esta situación se traduce, en operadores jurídicos distantes para poder explicar y comprender las realidades sociales, que en ocasiones lo que hacen es reproducir discursos excluyentes y contenidos de prejuicio. Pero bajo el supuesto de operar en el marco de sistemas democráticos se da por sentado el cumplimiento de fines, entre otros, el de la justicia. Asumiendo que el juez, en su ejercicio, per se, procede con la objetividad que imponen las reglas, por consiguiente, él procede de manera neutral y antiséptica, sin involucrar su subjetividad en los problemas jurídicos que son de su competencia, es decir, sin extender su ideología en sus sentencias; pero la realidad da cuenta de un proceder de los sistemas judiciales que pugnan con los derechos de grupos históricamente marginados como los indígenas, afrodescendientes, gays, la mujer, los campesinos, etc.

Desde la perspectiva de la teoría Crítica, esa pretensión del juez objetivo se desdibuja, y por el contrario pone de presente que, en ocasiones ha servido para mantener una situación de desigualdades sociales, por el contrario, contribuyendo a revitalizar conflictos históricamente no resueltos. El supuesto del juez sin ideología lo que ha servido es como un aparato ideológico del Estado, que ha sido útil a los intereses de ciertas clases privilegiadas. El argumento lo refuerzan las instituciones jurídicas del sistema probatorio, como la sana crítica, que a pesar de tener dos siglos de existencia, en síntesis, reconoce que el juez en últimas decide de acuerdo a las valoraciones subjetivas que él considere en un caso en particular.

A pesar de lo anterior, los sistemas democráticos han evidenciado esos errores y en el caso colombiano se ha notado un leve y concreto cambio frente a la problemática presentada, se ha visto un avance sustancial jalonado por la Corte Constitucional, para tratar de corregir este asunto, como mencionamos anteriormente, después de la Constitución Política de 1991 y la reconfiguración del Estado, entre otras, estableciendo un órgano judicial de cierre y sus sentencias, comenzaron a resquebrajar una tradición en el manejo de esta fuente y de aproximación al derecho, que era conservadora, decimonónica y excluyente, por lo menos en la forma que se asumía la jurisprudencia como fuente del Derecho.

Ala altura del año 2001, pues, las sentencias de la Corte Constitucional estaban acabando de construir una doctrina del precedente judicial a la colombiana, basada especialmente en el principio de igualdad del artículo 13 de la C.P12. El punto final de esta construcción se dio en la sentencia C-836/01: en ella se hacía una elaboración y síntesis completa de la doctrina del precedente judicial tal y como la había delineado la Corte en los años anteriores; y, al mismo tiempo, se terminó de alinear los textos legales (en este caso el sempiterno artículo 4º de la Ley 169 de 189613) a favor de su implementación decidida (López Medina, 2015).

La tradición nuestra era la de un Estado premoderno que, en su Constitución Política de 1886, recientemente modificada, reconocía la ciudadanía sólo al hombre, blanco, católico, con patrimonio, que sabía leer y escribir; es decir, sintetizaba todas las exclusiones en pocas variables. La lectura de los jueces a la jurisprudencia como fuente del Derecho, era de “Las citas jurisprudenciales usuales buscaban ilustrar la elaboración conceptual de las instituciones jurídicas, exigiendo así coherencia conceptual, pero no necesariamente decisional entre los casos” (López Medina, 2015, p.16). Eso en la actualidad ha cambiado sustancialmente.

La manera en que el Derecho contemporáneo tal vez, pueda enfrentar los desafíos que le imponen un sistema social desigualitario y excluyente, es que los operadores jurídicos asumamos posturas subiendo y bajando la “escala de la abstracción” (Sartori, 2011), para poder visibilizar “nuevos” grupos que

históricamente siempre han estado ahí; como indígenas, negros, mujeres, desplazados, comunidad LGTBI, etnias, jóvenes, niños, etc. Los operadores jurídicos y esencialmente el juez, debemos reflexionar desde los insumos de unas ciencias sociales pensadas en lo humano. Sólo así, se podrá lograr un juez que reconoce su ideología, pero procura un nivel de fundamentación en la razón.

La más evidente expresión de la concepción de diálogo, tal como lo desarrolla la filosofía hermenéutica, es la propuesta intercultural que hace Santos y que él denomina "hermenéutica diatópica" según Santos, como ya hemos visto, el horizonte hace posible que podamos comprendernos siendo diferentes tiene dos bases; por un lado, asumir que las necesidades humanas no son tan distintas de una cultura a otra aunque los satisfactores sí lo sean; por otro, reconocer que toda cultura posee valor en sí misma, lo que significa que a cada una se le reconoce dignidad para participar en la conversación (Herrera, 2009, p.174)

La otra alternativa es unos operadores jurídicos sometidos a los aparatos represivos del Estado, porque funcionan con violencia y los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1974), siendo este último los números de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas, situación que se puede manifestar en todos los niveles de la vida social.

Lo que se traduciría que en ambos aparatos estarían presididos por la clase dominante, todos funcionando con base a la represión y su articulación con la ideología, con la diferencia que el aparato represivo del Estado funciona en forma masiva prioritaria con base en la represión, mientras que los aparatos ideológicos del Estado funcionan en forma masivamente prioritaria con base en la ideología.

Bibliografía

ALTHUSSER, L. (1974). *Los aparatos ideológicos del Estado* (2.a ed.). Oveja negra.

ANSOLABEHERE, K. (2008). Legalistas, legalistas moderados y garantistas moderados: Ideología legal de maestros, jueces, abogados, ministerios públicos y diputados. *Revista mexicana de sociología*, 70(2), 331-359.

BACA OLAMENDI, L., Bokser-Liwerant, J., Castañeda, F., Cisneros, I. H., & Pérez Fernández Del Castillo, G. (2000). *Léxico de la política* (1.a ed.). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica de México.

BOBBIO, N. (1985). El futuro de la democracia. *Estudios Políticos*, 4(1), 62-73. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.1985.1.60131>

BOBBIO, N. (1993). *Teoría general del Derecho* (1.a ed.). Debate.

BOBBIO, N. (1997). La naturaleza del prejuicio. Racismo, hoy. Iguales y diferentes. En *Elogio de la templanza y otros escritos morales* (pp. 183-197). Ediciones temas de hoy S.A.

BOBBIO, N. (2001). *El problema del positivismo jurídico* (7.a ed.). Fontamara.

CORREA, R. C., & San Juan, C. A. (2014). Fragmentos de un Imaginario Judicial de la Sana Crítica. *FRAGMENTS OF A JUDICIAL IMAGINARY ABOUT SOUND CRITICISM.*, 20(2), 375-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-00122014000200011>

COUTURE. (1958). *Fundamentos de derecho procesal civil* (3.a ed.). Roque Depalma Editor.

DAHL, R. (2002). *La democracia y sus críticos*. Paidós.

DWORKIN, R. (1989). *Los derechos en serio* (2.a ed.). Ariel.

GADAMER, H.-G. (1993). *Verdad y método* (5.a ed.). Ediciones Sígueme.

HERRERA, J. D. (2009). *La comprensión de lo social* (1.a ed.). CINDEFundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

HOBBES, T. (1980). *El leviatán* (2.a ed.). Editora Nacional.

HORKHEIMER, M. (2003). *Teoría tradicional y teoría crítica* (1.a ed.). Amorrortu.

KELSEN, H. (2009). *Teoría pura del derecho* (4.a ed.). Eudeba.

LASALLE, F. (1994). *¿Qué es una constitución?* (2.a ed.). Panamericana.

LÓPEZ MEDINA, D. (2015). Obediencia judicial y administrativa de los precedentes de las Altas Cortes en Colombia: Dos concepciones del fin y uso de la jurisprudencia como fuente del derecho. *Precedente. Revista Jurídica*, 7, 9-42. <https://doi.org/10.18046/prec.v7.2202>

MARX, K. (1859). *Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política*. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm>

MARX, K., & ENGELS, F. (1974). *La ideología alemana*. Grijalbo.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana.

ORTEGA Y GASSET, J. (2006). Democracia Morbosa. *Humanitas* (07172168), 41, 187-189.

PECES-BARBA, G., Fernandez, E., & De Asis, R. (2000). *Curso de teoría del derecho* (2.a ed.). Marcial Pons Ediciones jurídicas y sociales S.A.

- PECES-BARBA Martínez, G. (1986). Los operadores jurídicos. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, 72, 447-469.
- REYES, S. (2016). Jerome Frank: Realismo jurídico estadounidense y los hechos en el derecho. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 265-293.
- SABINE, G. H. (1998). *Historia de la teoría política* (3.a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- SARTORI, G. (2011). *Cómo hacer ciencia política. Lógica, método y lenguaje en las ciencias sociales*. Taurus.
- TARUFFO, M. (2013). *Verdad, prueba y motivación en la decisión sobre los hechos* (Vol. 20). Cuadernos de Divulgación de la Justicia Electoral.
- VICENTE Y CARAVANTES, J. de. (1856). *Tratado histórico, crítico filosófico de los procedimientos judiciales en materia civil, según la nueva Ley de Enjuiciamiento, con sus correspondientes formularios*. Imprenta de Gaspar y Roig.
- VIGO, R. (2017). *La interpretación (argumentación) jurídica en el Estado de Derecho Constitucional* (1.a ed.). Tirant lo blanch.
- ZULETA, E. (1995). *Educación y democracia un campo de combate* (2.a ed.). Corporación Tercer Milenio.
- ZULETA, E. (2017). *El elogio de la dificultad y otros ensayos* (1.a ed.). Biblioteca Nacional de Colombia.

CONSEJO EDITORIAL

REVISTA DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Año LXXII – N° 12

CUARTA ÉPOCA

2020

Pável Humberto Valer Bellota (Doctor)

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Jorge Polo y La Borda Gonzales (Doctor)

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

José Béjar Quispe (Doctor)

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Wilbert Bustamante del Castillo (Magister)

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Marco Marroquín Muñiz (Magister)

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Ernesto Lechuga Pino (Magister)

Universidad San Martín de Porres, Perú

María Candelaria Quispe Ponce (Doctora)

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Tribunal Constitucional del Perú. Centro de Estudios Constitucionales

José Manuel Mayorga Zárate (Magister)

Ministerio Público, Perú

Lisbeth Núñez Andía (Magister)

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Perú

Myriam E. Yataco Cavilo (Magister)

New York University, EUA

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Antonio Carlos Wolkmer (Doctor)

Universidade La Salle, Brasil

Patricia Gómez (Magister)
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Markoni Gonzales Pichigua (Magister)
Universidad de Paris 13, Francia

Juana Del Carpio Delgado (Doctora)
Universidad Pablo de Olavide, España

Francisco Letamendía Belzunce (Doctor)
Universidad del País Vasco, España

Francisco Javier Caballero Harriet (Doctor)
Universidad del País Vasco, España

Hugo Enrique Ortiz Pilares (Doctor)
Universidad de Alicante, España

Albert Noguera Fernández (Doctor)
Universidad de Valencia, España

Marco Chevarría Lazo (Magister)
Université Phantéon Sorbonne (Paris I). Francia
SERNAMP-PNUD, Perú

Alí Félix León Charca (Doctor)
Congreso de la República, Perú

COMITÉ ASESOR DE EDICIÓN DEL DOSSIER
“DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS”

Maitena Etxebarria Arostegui. Universidad del País Vasco, España

Inés M. García Azkoaga. Universidad del País Vasco, España

Patxi Xavier Bazarrika Galpasoro. Viceconsejero de Política Lingüística del Gobierno Vasco (2012-2016)

Gabriel Ricardo Némoga Soto. The University of Winnipeg, Canadá

José Zarate, Research Center of the Andean Cultures (CICAN), Canadá

Hans Enrique Cuadros Sánchez. Pontificia Universidad Católica, Perú

Cesar Jara Luna. Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), Ministerio de Educación, Perú