



XVI

Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Lenguaje, textualidad e interculturalidad: Chile, México y Colombia

Oscar Fernando López Meraz

Universidad Veracruzana, México
oscarlopez03@uv.mx

Rescate toponímico de la lengua Ckunza en Copiapó: Una aproximación

Elizabeth Torrico-Ávila

Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Educación, Universidad de Atacama, Chile
elizabeth.torrico@uda.cl

Nociones de identidad étnica. Lenguajes intelectuales purhépechas y aymaras en perspectiva comparada

Jaime González González

Universidad de Talca, Chile
jagonzag1974@gmail.com

Desarrollo de un currículo intercultural y plurilingüe en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander: avances, desafíos y perspectivas

Iskra de la Cruz Hernández

Universidad Industrial de Santander, Colombia
iskra.delacruz@correo.uis.edu.co



Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Diversidad lingüística, multilingüismo y educación bilingüe.

Resumen general del simposio

La presente propuesta reflexiona sobre la relación entre lenguaje, textualidad e interculturalidad, a través del abordaje de investigaciones y prácticas que hemos realizado en diferentes contextos, a saber, México, Chile y Colombia. Nos interesa reflexionar sobre los tres conceptos mencionados arriba, poniendo énfasis a los procesos en América Latina, las investigaciones presentadas se han desarrollado en diversos espacios urbanos, semiurbanos e institucionales. Abordaremos los vínculos teóricos y empíricos entre, imágenes y escritura con identidades grupales, lenguaje y medio urbano, enseñanza de las lenguas e intervenciones políticas sobre la lengua y oralidad e identidad colectiva, en contextos interculturales y desde diferentes enfoques teóricos, metodologías y acercamientos epistemológicos.

Se presentarán tres investigaciones: la primera es de tipo comparada, donde se trabajó con la aplicación de entrevistas semiestructuradas; la segunda investigación, trabajó con la aplicación de encuestas y realizó análisis crítico del discurso; y la tercera propuesta aborda los desafíos para desarrollar e implementar estrategias formativas en un pregrado de literatura y español, basadas en el enfoque glotopolítico y el enfoque intercultural y plurilingüe. En este ejercicio están presentes los análisis interdisciplinarios, aplicados en espacios específicos que, sin embargo, aportan hacia una mayor problematización de la macro-región y, por tanto, a su comprensión. Tiene en el centro los debates sobre el ejercicio de lo político sobre el lenguaje (Foucault, 1999; Arnoux, 2016; Del Valle, 2017), las políticas lingüísticas y la función política de la lengua, en contextos interculturales y multilingües, desarrollados por estados-nacionales, grupos sociales e individuos.

De esta forma, se espera la presentación de conceptos que se relacionan entre sí, el abordaje de casos que responden a una lógica latinoamericana donde la combinación de profundas raíces históricas y de necesidades genera desafíos contemporáneos, teniendo como escenarios el espacio público o las instituciones que reproducen discursos interculturales, colonizadores, hegemónicos.

Palabras clave: *lenguaje, interculturalidad, lengua, glotopolítica, multilingüismo.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Oscar Fernando López Meraz

Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana, con estudios de Posdoctorado en la Universidad de Zaragoza, España. Sus líneas de investigación son: estrategias discursivas desarrolladas entre los franciscanos novohispanos del siglo XVI, y los usos discursivos sobre el Otro desde el análisis historiográfico. Actualmente participa en la Comisión de Educación Indígena, del Consejo Interinstitucional Veracruzano de Educación, e inicia una investigación sobre expresiones lingüísticas entre estudiantes normalistas urbanos en Xalapa, Veracruz, México, para identificar la “diversidad de diversidades” en sus discursos relacionados con su formación inicial y su concepción de la docencia.

Elizabeth Torrico-Ávila

Cursó estudios de magíster en lingüística (University of Leeds), en traducción (University of Birmingham) y estudios de doctorado en Lenguas Modernas (University of Southampton). Desde el año 2004, ha trabajado con el pueblo atacameño en proyectos relacionados con el patrimonio y la lengua Ckunza. Sus líneas de investigación son políticas lingüísticas, revitalización lingüística, paisajes lingüísticos y lenguaje y poder en Latinoamérica. Actualmente investiga sobre la revitalización lingüística de la lengua amerindia y la promoción del inglés en el contexto neoliberal chileno.

Jaime Gonzalez Gonzalez

Doctor en Antropología por la Universidad de Tarapacá-Universidad Católica del Norte, Chile. Maestro en Antropología Social por el CIESAS-UNIDAD OCCIDENTE, Guadalajara, Jal. México. Licenciado y titulado en Ciencia Política por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Historia por la Universidad de Valparaíso, Chile. Dispone de dos líneas de investigación: 1) Etnicidad, cultura política y nacionalismos; 2) Historia y antropología social de la educación. Actualmente se desempeña como académico docente en la carrera de Administración Pública de la Universidad de Talca (UTAL), Campus Santiago, Chile.

Iskra de la Cruz Hernández

Maestra en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO. Licenciada en Ciencia Política, Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del grupo de investigación Glotta (Universidad Industrial de Santander). Dirige la línea de investigación Políticas lingüísticas e interculturalidad del Semillero Estudios del Discurso Público. Publicaciones recientes: "Historia y situación actual de la educación intercultural en México" (2017); "Currículo inclusivo: vinculación con la comunidad en la UIEM" (2018), "La perspectiva glotopolítica para la formación de profesores de lenguas" (2019), "Retos al currículo intercultural y plurilingüe en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, Colombia"(2019).

Textos del simposio

Rescate toponímico de la lengua Ckunza en Copiapó: Una aproximación

Dra. Elizabeth Torrico-Ávila

Resumen

Este artículo es un acercamiento al estudio de la presencia toponímica de la lengua Ckunza el Copiapó para iniciar posteriormente su rescate en la zona. Esta lengua que se hablaba en el sur de Bolivia en Lípez, en el norte de Argentina en Susques y Olaroz y en el norte de Chile, San Pedro de Atacama, ha sido clasificada como extinta por los pioneros en el estudio de esta lengua. En la actualidad, la recopilación de los resultados de variadas investigaciones, incluyendo la toponimia, han aportado a la comprensión de la lengua desde diferentes ámbitos tales como la morfología, fonética, sintáctica, léxica, etc. Como resultado, los representantes de los pueblos atacameños han realizado un proceso de revitalización lingüística en la comunidad de San Pedro de Atacama. Sin embargo y de acuerdo a la revisión literaria, los recuentos de la presencia del Ckunza en Copiapó son limitados. Es por ello que en el año de las lenguas originarias es pertinente explorar la presencia del Ckunza en Copiapó. Para ello, se ha planificado una investigación de corte mixto que recolectará datos desde el estudio de archivos históricos del museo de la zona; de la recolección de topónimos en el trabajo de campo y entrevistas a miembros de las comunidades indígenas de Copiapó. Los resultados preliminares muestran la presencia del Ckunza en los nombres de calles y accidentes geográficos de la localidad. Finalmente, esta investigación busca contribuir no solo al rastreo y revitalización de la lengua amerindia de la ciudad, sino que también al patrimonio de la Región de atacama.

1. Introducción

El rescate de topónimos ha permitido dar cuenta de la presencia de grupos humanos en los diferentes lugares de la ciudad. Este recuento informa de la historia y funciones de los lugares y su vínculo con las comunidades que los han habitado. Es por medio de este tipo de estudios que se pueden tener evidencias de la presencia de grupos originarios que entraron en contacto y que plasmaron sus lenguas en los accidentes geográficos que poblaron. Desde allí parte este estudio. La motivación de comenzar a explorar la presencia de lenguas originarias tales como el Ckunza en la ciudad de Copiapó para que en estudios posteriores recopilen diccionarios de topónimos locales da vida a este proyecto. El objetivo de este artículo es realizar una propuesta preliminar para el estudio de la presencia de la lengua Ckunza en Copiapó. Para ello, la tabla de contenidos del artículo contempla los siguientes apartados: el léxico Ckunza, estudios toponímicos, problema de investigación, potencial de impacto de la propuesta, hipótesis, la propuesta, metodología, resultados preliminares. El artículo finaliza con una breve conclusión. Sobre esto, tratarán las siguientes líneas.

2. El léxico Ckunza

El paisaje lingüístico del norte chileno es delineado por Fernández (2010) quien lo divide en cinco periodos. Ellos son pre-hispánico, conquista, colonia, república y periodo actual. De acuerdo al autor, la lengua Ckunza fue empleada por los originarios de las regiones chilenas, que actualmente se conocen como Antofagasta y Atacama, durante el periodo pre-hispánico. Posteriormente, las lenguas Aymara y Quechua ingresan a estos territorios por medio de las invasiones del Imperio Tiwanacu de Ayacucho e Incanato del Cusco. Aun cuando estas lenguas no eran invasivas, postergaron al Ckunza dejándola como una lengua menor. Más tarde, debido al periodo de conquista, ingresa el castellano al paisaje lingüístico nacional. En ese momento, los colonizadores utilizaron al Quechua y Aymara como lenguas francas para la evangelización y expansión. Sin embargo, Carlos III de España decreta el uso del castellano como única lengua castigando por medio de latigazos y cortes de lengua el uso de otras lenguas (Segovia, 2015, 2017). De esa forma, el Ckunza fue limitándose en su uso hasta ser declarado extinto en el periodo actual (San Román, 1890:4-5, Mostny et al. 1954:86 Vaisse et al, 1896:5).

En ese contexto, algunos viajeros tales como Phillipi (1860) y Schuller (1908) que llegaron a Chile en el comienzo del periodo de la república se les encomendó describir lo que observaran en el territorio chileno en sus viajes por los correspondientes gobernadores. En términos lingüísticos, ellos dieron cuenta de la lengua Ckunza y de los hablantes originarios que encontraron en el norte chileno. Es gracias a esos viajeros que llegan hasta hoy algunas palabras y oraciones en en la lengua amerindia y que a continuación detallaremos.

Otros pioneros en el estudio de la lengua contribuyeron a su rescate por medio de la recopilación de palabras (Torrice-Avila, 2019). Entre esos investigadores figuran Vaisse et al. (1896), Lehnert (1994), Álvarez (1996), Vilte (2004), Segovia (2012). El primero en recolectar las palabras Ckunza fue Vaisse et al. (1896). El trabajo se llama 'Glosario de la Lengua Atacameña'. En él, Vaisse et al. advierten que la lengua está en vías de extinción. Es más, El Dr. Rodolfo Oroz (en Vaisse et al., 1896:6), advierte que:

Si no se aprovecha esta oportunidad de dar a conocer al mundo científico todo cuanto ha sido posible recoger de este idioma, quedaríamos en las tinieblas para siempre con respecto a una lengua que por su situación geográfica entre el quechua y el aimara, el araucano i los numerosos idiomas del Chaco, presenta un interés lingüístico mui especial (sic).

Este trabajo recupera las palabras recogidas en los cuadernos de campo de Emilio Vaisse, Félix Hoyos y Aníbal Echeverría y Reyes. En él, explican el espacio geográfico ocupado por los hablantes de Ckunza, los describe físicamente, informan a lector que la recuperación de la pronunciación del idioma es poco probable ya que los naturales del idioma han sido poco precisos en ello. Finalmente, ellos reconocen que hay todavía trabajo por hacer en el estudio del Ckunza. Haciendo explicito que el estudio de la gramática del Ckunza requiere mayor exploración antes de ser publicada.

Roberto Lehnert (1994) por su parte ha buscado recopilar las palabras en lengua Ckunza que son parte del paisaje atacameño. Es decir, como el mismo explica, este diccionario se enfoca en:

[E]l estudio de los nombres geográficos, esto es, la toponimia, constituye una de las tantas áreas en que la lingüística aporta a los nuevos conocimientos acerca del hombre y sus relaciones con el entorno natural (1994:7)”

Por otro lado, el trabajo realizado por Alejandro Álvarez (1996) apunta a ser un diccionario más práctico. El objetivo de este trabajo es entregar una breve explicación de la pronunciación del Ckunza; listas de adjetivos, números, pronombres, sustantivos, verbos, adverbios, colores y apellidos provenientes del Ckunza. Este diccionario es un trabajo que revisita previos estudios provenientes de Vaisse et al. (1896) y San Román (1890).

Julio Vilte (2004), en colaboración con la empresa minera Codelco Chile, publica el ‘Diccionario Kunza-Español/Español-Kunza’. Este diccionario entrega una revisión del contexto en el cual el Ckunza está inmerso introduciendo además información acerca de los ritos y costumbres propias de la cultura Lickan Antai. El escritor puntualiza también que el Ckunza es la lengua de los ancestros y que es deber de todos rescatarla. A la vez, recopila imágenes propias de la cosmovisión andina.

Wilson Segovia, un importante cultor del ámbito atacameño, participó en la investigación del ‘Diccionario didáctico Kunsa’ financiado por el Departamento Andino de la Municipalidad de Calama en el 2012. La característica fundamental de este diccionario es que posee imágenes y es visualmente más atractivo que las versiones anteriores. Mientras que el aporte de cada uno de estos diccionarios es claro, sus diferencias también pueden apreciarse a poco andar. Una de esas diferencias está relacionada con el deletreo de las palabras. Mientras que Vaisse et al. (1896) llama a la lengua ‘cunza’, Lehnert (1994) y Vilte (2004) optan por deletrear el idioma como ‘Kunza’. Álvarez (1996) rescata la ‘ck’ propia del Ckunza y deletrea como ‘ckunza’. Segovia (2012) por su parte, prefiere llamar a la lengua ‘kunsa’. Finalmente, estos diccionarios cumplen con la función de entregar las palabras de la lengua Ckunza. Estas palabras son los componentes básicos para la formación de oraciones y preguntas las cuales permitirán codificar mensajes que es el objetivo crucial de la comunicación lingüística entre grupos humanos. Todos estos diccionarios contienen las palabras en Ckunza rescatadas en la Región de Antofagasta, específicamente, en Calama, San Pedro de Atacama y Ollague. Sin embargo, no hay trabajos similares realizados en la Región de Atacama de donde Copiapó es la capital regional con presencia de la comunidad indígena Colla.

2.1 Estudios toponímicos

Un estudio preliminar del legado prehispánico en el territorio chileno puede observarse en los accidentes geográficos y nombres de las calles. Para realizar un estudio responsable de esa información histórica es necesario recurrir a la toponimia. La palabra toponimia proviene del griego *topo* que significa “lugar” y *ónoma*

definido como “nombre”. La toponimia se refiere al inventario de cualquier tipo de topónimos. Mientras que en términos de estudios toponímicos, hay varios tipos y ellos obedecen a diferentes funciones. Por ejemplo, Iglesias Oviedo (2012) utiliza esta disciplina para clasificar nombres de suelos cultivables; Rodríguez de Castro y Vásquez (2014) lo emplean en el marco de las Infraestructuras de Datos Espaciales (IDE) como herramienta para analizar el valor referencial espacial; Redwood, Alderman y Azaryahu (2010) emplean los topónimos para observar prácticas políticas detrás del nombramiento de un lugar; Moreno (2003) utiliza el estudio toponímico para explorar los accidentes geográficos de lugares.

Los métodos de investigación asociados a la toponimia son las siguientes: análisis del discurso. Por medio de este se puede observar la naturalización o demonización de ideologías en paisajes lingüísticos (Redwood, Alderman y Azaryahu, 2010); Exploración de lenguas en contacto (Moreno, 2003); estudio de un lugar usando el método histórico (Iglesias, 2012) y finalmente, la creación de un glosario toponomástica (Moreno, 2003).

La forma en que este proyecto planea explorar la toponimia copiapina incluirá varios instrumentos de recolección de datos: primero va a recogerán las palabras siendo la separación y clasificación de otras lenguas un paso natural. Esto evidenciará que Copiapó fue un sitio donde hubo procesos de lenguas en contacto. Segundo, con el objetivo de descubrir la asociación de la palabra con el lugar, recurriremos al método histórico. Finalmente, realizaremos glosarios toponomásticos los cuales serán el producto de la investigación y el aporte patrimonial fundamental.

2.2 Problema de investigación

La revisión literaria realizada da cuenta de la recopilación del léxico Ckunza en el paisaje lingüístico de San Pedro de Atacama, Calama y Ollague en la Región de Antofagasta. Ello ha dejado en evidencia el vacío de conocimiento que existe en relación a los topónimos ckunzas en la Región de Atacama. De acuerdo a esta revisión literaria, solamente Phillipi (1860), quien da cuenta de sus descubrimientos gracias al viaje que realiza desde Coquimbo a San Pedro de Atacama, informa la presencia de una lengua que usan los indígenas la cual es diferente al Quechua y Aymara. Es más, Phillipi (1860:72) se refiriere a esa lengua como “Atacameño”. Es por ello que esta investigación preliminar pretende comenzar a llenar ese vacío y, de esa forma, motivar a otros investigadores a explorar otros aspectos de esta lengua en la Región de Atacama, acrecentar el conocimiento en el tema y aportar así al rescate patrimonial local.

Específicamente, esta investigación, busca comenzar a develar las instancias de la existencia del Ckunza en los nombres de las calles, ríos, cerros, plantas de la ciudad como etapa inicial del proyecto. De esa forma, futuros proyectos apuntarán, por ejemplo, a realizar un estudio acabado en el tema, a explorar lenguas en contacto, es decir, el Ckunza en contacto con el Kakán debido a la alta población diaguita en la zona (Nardi, 1979; INE, 2012), o a la presencia de estas lenguas en los apellidos de los miembros de comunidades indígenas locales.

2.3 Potencial de impacto de la propuesta

El objetivo de este artículo es realizar una aproximación que permita llevar a cabo un estudio acabado de la presencia del Ckunza en Copiapó y, de esa forma, aportar a los esfuerzos de revitalización llevados a cabo por las comunidades atacameñas y, así, motivar a la comunidad Colla de Atacama a continuar con la labor. Estos esfuerzos se han manifestado como una urgencia por parte de las comunidades indígenas quienes están buscando formas de manifestar su identidad desde todos los aspectos que la contienen, siendo el lingüístico uno de ellos. Entonces, esta investigación espera contribuir a ese objetivo alumbrando el camino para el rescate de los topónimos presentes en la capital de la región y que de la presencia histórica de los asentamientos indígenas en la zona. Esta presencia de vocablos Ckunas en el paisaje refleja la identidad de esta comunidad y que se expresa lingüísticamente gracias a que la cosmovisión indígena es reafirmada por medio de la lengua. Mientras que estos elementos identitarios se verán potenciados con la recopilación de los vocablos Ckunza presentes en los accidentes geográficos y contribuirán a ensalzar la multiculturalidad local y nacional, sin duda el proyecto es una contribución científica ya que está creando y ampliando el conocimiento no solo de la lengua indígena sino que aporta a potenciar la revitalización de otras lenguas secundarias y en vías de extinción chilenas. Por ejemplo, el Kakán.

2.4 Hipótesis

Habiendo sido el valle de Copiapó un asentamiento humano Colla, hablante de Ckunza, el cual fue impactado por grupos externos como el Tahuantinsuyo previo al periodo prehispánico y posteriormente a la presencia de los colonizadores españoles, se busca realizar una aproximación al estudio de la presencia del Ckunza, lengua hablada por indígenas atacameños y collas, en las calles y accidentes geográficos de la ciudad y, así, contribuir al desarrollo del conocimiento acerca del patrimonio local.

Luego de reconocer el problema de la investigación y la hipótesis del estudio, reiteramos el objetivo general del estudio a continuación:

1. Rastrear la presencia de la lengua Ckunza en Copiapó

De este objetivo general, emanan los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar una revisión literaria acerca del uso de la lengua Ckunza en Copiapó
2. Delinear la toponimia de esta lengua en Copiapó.
3. Compartir los resultados con la comunidad

Mientras que las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Hay palabras en ckunza en el paisaje lingüístico de Copiapó?
- ¿Qué función tenían las palabras Ckunza en Copiapó?
- ¿Cuál es la historia de la lengua ckunza en Copiapó?

2.5 Propuesta

Con el objetivo de considerar las preguntas de investigación y los objetivos de este estudio nombrados anteriormente y dar cumplimiento a ellas, el presente proyecto de investigación está dividido en tres etapas las cuales son las siguientes: realizar una revisión literaria acerca del uso de la lengua Ckunza en Copiapó; explorar la presencia de la lengua Ckunza en la ciudad de Copiapó; y compartir los resultados con la comunidad. Estas etapas se desglosarán como se detalla a continuación:

La primera etapa es en relación con el objetivo específico I: Realizar una revisión literaria acerca del uso de la lengua Ckunza en Copiapó. Se operacionaliza a través de las siguientes actividades:

1. Crear un plan de trabajo que dirija una revisión literaria organizada y eficiente.
2. Hacer una lista de bibliotecas virtuales donde se pueda acceder a información de forma gratuita por medio de la biblioteca de la Universidad de Atacama.
1. Reconocer los autores principales en el estudio de la lengua y cultura Ckunza y acceder a sus trabajos.
2. Contactar a los expertos en el área.

La segunda etapa es en relación con el objetivo específico II: Explorar la presencia de la lengua Ckunza en la ciudad de Copiapó. Se operacionaliza a través de las siguientes actividades:

1. Buscar los mapas actuales y antiguos de la Ciudad de Copiapó
2. Contactar a la municipalidad de Copiapó y a la Biblioteca Nacional de Chile para acceder a los documentos históricos de la ciudad
3. Contactar al museo de Copiapó y al Museo Gustavo Le Peige (UCN) para tener acceso a material patrimonial local.

La tercera etapa es en relación con el objetivo específico III: Compartir los resultados con la comunidad. Se operacionaliza a través de las siguientes actividades:

1. Compartir los resultados con las comunidades indígenas locales
2. Publicar los resultados de la investigación en revistas indexadas WoS/Scopus
3. Presentar los resultados en congresos virtuales nacionales e internacionales

El cumplimiento de todas las etapas articuladas anteriormente, posibilitarán la materialización de los productos.

3. Metodología

La presente propuesta de investigación mixta, de carácter descriptivo, que tiene como objetivos realizar una aproximación a la exploración de la presencia de la lengua Ckunza en Copiapó y, de esa forma, aportar a la futura materialización de los resultados obtenidos por estudios posteriores en una lista de topónimos. Este producto contribuirá a ampliar el conocimiento que el mundo académico tiene del Ckunza por medio de publicaciones en revistas científicas y presentaciones en congresos del correspondiente ámbito. El enfoque de esta investigación es mixto ya que no solo es de corte cualitativo pretendiendo explorar la asociación del nombre con el lugar, sino que también es cuantitativa ya que permitirá generar listas de vocabulario de diferentes lenguas y funciones.

La metodología de recolección de datos presentes en el territorio de observación, que es el sector que se estudiara está comprendido entre los paralelos $27^{\circ}21'59''S$ $70^{\circ}19'56''O$, consistirá en realizar una triangulación recolectando datos desde tres fuentes. Estas fuentes son a) mapas de la ciudad de Copiapó para reconocer nombres de calles, ríos y cerros gracias al trabajo de campo, es decir una carta geográfica del Instituto Geográfico Militar chileno a escala 1:50000; b) documentos gubernamentales e históricos de la ciudad apoyado por el estudio de documentos; y c) entrevista a los miembros y representantes de las comunidades indígenas de la zona por medio de entrevistas grupales y/o individuales.

Luego de la recolección de los datos, comenzaremos el proceso de análisis de los datos. Para ello realizaremos una clasificación de los nombres indígenas en los lugares de Copiapó y observaremos la función de la lengua originaria con el lugar de la ciudad en específico. En esta instancia se buscará explicar cualitativamente la distribución de los topónimos Ckunza en Copiapó.

Por otro lado, el instrumento que se empleará para el análisis de los datos es el programa WordSmith Versión 4. Este software facilitará la categorización de las muestras. Esa categorización está compuesta por la clasificación de las palabras en lenguas de origen (e.g. castellano, quechua, etc). Además, se creará un corpus bilingüe (Ckunza-Español). De esta forma, se espera obtener una lista de palabras clasificadas de acuerdo a su función (verbos, adjetivos, etc).

Finalmente, se espera lograr la validez y fiabilidad de los resultados no solo apelando a la triangulación, sino que también a la fiscalización de los cultores y representantes indígenas quienes son los que evaluarán los resultados a la luz de la cosmovisión indígena. De esa forma, se espera rescatar topónimos que sean no solo fidedignos y validos sino que también alineados a las creencias y prácticas de la correspondiente comunidad originaria Colla.

4. Resultados preliminares

Debido al diccionario de la lengua Atacameña (Vaisse et al, 1896) que llega a nosotros hoy, podemos dar cuenta de la existencia de algunas palabras Ckunza en la ciudad de Copiapó. Por ejemplo, Ckopiapo (pp 20) y Tuckur, búho (pp 30) (palabra araucana pero de origen ckunza se hipotetiza que es por el contacto ocurrido en Copiapó. Sin embargo, se reconoce la gran riqueza lingüística en la zona que acusa la presencia de lenguas en contacto (Fernández, 2010). Evidencia de ello es la presencia de otras lenguas en el paisaje lingüístico local. Por ejemplo, los vocablos Copayapu y chañar -voces Quechua, chinchilla -voz Aymará (Moreno, 2003). Es por ello que no solo es pertinente sino que relevante conducir un estudio toponímico en la zona ya que no solo será un aporte para aportar al conocimiento patrimonial de la zona, sino que también contribuirá al conocimiento lingüístico nacional en términos de riqueza léxica y paisajística.

5. Conclusiones

Este artículo, que tiene como objetivo realizar una propuesta preliminar para el estudio de la presencia de la lengua Ckunza en Copiapó, espera contribuir a la sociedad desde diferentes ángulos. Por ejemplo, crear de un glosario toponímico aportara a la recuperación del patrimonio local y nacional; ser un instrumento de consulta para los interesados en esta lengua y material educativo para los educadores tradicionales; expandir el conocimiento de las lenguas originarias chilenas y evidenciar la presencia de la comunidad Colla en la Región de Atacama. Sin embargo, algunas de las limitaciones de esta investigación, además de la presente pandemia del Covid19 y sus implicancias en la recolección de datos, son su alcance y sus productos. Esto se explica ya que este es un primer paso en la exploración de la lengua originaria en la zona. Finalmente, estas debilidades iluminan la dirección que la futura investigación en este ámbito debe tomar. Ellas son explorar las ideologías lingüísticas en la zona, catastrar la presencia de hablantes de la lengua en la zona, registrar de diferentes variedades de la lengua, diseñar y evaluar programas de enseñanza del Ckunza, entre muchos otros proyectos de investigación. Todo ello en beneficio de la comunidad Colla en particular y de la riqueza cultural regional y nacional.

Agradecimientos

Esta propuesta de estudio preliminar de la lengua Ckunza en Copiapó y posteriores investigaciones que emanen de ella son patrocinadas por The Andrew Rogers Organization y Sculpture Commissions Pty Ltd.

Referencias

- Gundermann, H. (2014) *Guía para Educadores Tradicionales Cultura Licanantai y Lengua Kunza: Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.
- Fernández, V. (2010) Lenguas en el norte grande de Chile: antecedentes históricos y situación actual. En *Tinkuy*, 12, 121-142. Montreal: University of Montreal
- Iglesias Ovejero, A. (2012) Agronomía y toponimia de Robleda: los nombres del suelo en el sistema de explotación tradicional. En *Cahiers du P.R.O.H.E.M.I.O.*, 12, DVD, 367-403.
- INE (2012) *Síntesis de resultados: Censo 2012*. Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Lehnert, R. (1987) En torno a la Lengua Kunza. En *Language Science*. Volume 9, Issue 1, 103-112.
- Moreno, A. (2003) La Toponimia de Vicuña. En *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. N° 6. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Moreno.htm>
- Mostny, G., Jeldes, F., González, R., y Oberhauser, F. (1954) *Peine, Un Pueblo Atacameño*. Instituto de Geografía. Chile.
- Nardi, Ricardo J.L., El kakán, lengua de los diaguitas. En *SAPIENS N° S*, Chivilcoy, 1979.
- Phillipi, R. (1860) *Viage al Desierto de Atacama hecho de orden del Gobierno de Chile en el Verano 1853-1854*. Halle: E Anton.
- Redwood, R., Alderman, D. y Azaryahu, M. (2010) Geographies of Toponymic Inscription: New directions in Critical Name Place Studies. En *Progress in Human Geography*, 34(4), 453-470.
- Rodríguez de Castro, A. y Vásquez, A. (2014) Nuevas tendencias para el análisis y el tratamiento de la toponimia en el marco de las Infraestructuras de Datos Espaciales. En *Jornadas Ibéricas de Infraestructuras de Datos Espaciales*. Toledo 13-15 Noviembre 2013.
- Schuller, R. (1908) *Estudio de la Lengua de los Indios Lican Antai (Atacameños)- Calchaqui*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Segovia, W. (2015) Creación de material para la enseñanza de la lengua Kunza. En presentación *Taller de sensibilización para el rescate de la lengua Kunza*. San Pedro de Atacama 22 diciembre 2015
- Segovia, W. (2017) "Presentación: Creación de material para la enseñanza de la lengua Kunza." En *Taller de sensibilización para el rescate de la lengua Kunza*, de Elizabeth Torrico-Ávila. 2ª ed. San Pedro de Atacama: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- San Román, F. (1890) *La lengua Cunza de los naturales de Atacama*. Chile: Imprenta Guttenberg.
- Torrico-Ávila, E. (2017) *Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza*. Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Segunda Edición.
- Torrico-Ávila, E. (2019) Perspectiva lingüística de la lengua Kunza del Pueblo Likan Antai de San Pedro de Atacama. En *Presentación para Curso de Lengua y Cultura Ckunza*. Universidad Arturo Prat-Calama.
- Vaisse, E.; Hoyos, F.; y Echeverría, A. (1896). *Glosario de la Lengua Atacameña*. Santiago: Cervantes.

Nociones de identidad étnica. Lenguajes intelectuales purhépechas y aymaras en perspectiva comparada

Jaime González González

Resumen

La presente ponencia analiza en clave comparada las nociones de identidad étnica presentes en lenguajes orales de intelectuales *purhépechas* y *aymaras*. El registro se valió de la entrevista semi-estructurada y consideró a diez informantes por etnia. La pregunta directriz es ¿cuáles son las principales semejanzas en las nociones de identidad étnica presentes en los relatos de estos sujetos? Se sugieren dos hipótesis orientadoras de este trabajo: 1) las principales semejanzas se observan en la matriz disciplinar de los discursos sobre el concepto; 2) las principales semejanzas se aprecian en la raíz epistemológica de las narrativas de esta acepción. Se concluye que las semejanzas en el modo en que se aborda el concepto pasan tanto por la formación académica de los sujetos de estudio, como por la historia política de los países a los que pertenecen.

Palabras claves: *identidad étnica; lenguajes intelectuales; purhépechas; aymaras.*

1.- Introducción

Los estudios sobre identidad étnica en colectividades indígenas se caracterizan por una diversidad de aproximaciones teóricas en América Latina. Se observan perspectivas que privilegian el análisis en variables simbólicas (González Caqueo, 2000; Gutiérrez, 2001; Bartolomé, 2002; Florescano, 2003; Cancino, 2005; Zapata, 2005, 2007 y 2008), pasando por aproximaciones que centran el análisis en las condiciones materiales de esta identidad (Favre, 1996; Grebe, 1997; Hopenhayn, Bello y Miranda 2006), hasta alcanzar visiones que consideran las múltiples dimensiones de esta propiedad (Vázquez, 1992; González, 1998, 2000; Assies, 1999; Albó, 2000 y 2005; Bengoa, 2007; Díaz Polanco, 2007; Vergara y Gundermann, 2012; Gundermann, González y Durston, 2018).

El estado del arte sobre el tema realiza un aporte tanto en el vínculo entre organización étnica e identidad étnica, como en la relación entre intelectualidad indígena y esta identidad colectiva. No obstante, extrañamos estudios que analicen las causas de la semejanza de los discursos de identidad étnica en intelectuales indígenas. Este vacío inspira el presente estudio, ya que nos interesa investigar los posibles patrones explicativos en torno a las similitudes discursivas en intelectuales *purhépechas* y *aymaras*. El primer grupo humano corresponde a un colectivo cultural del Estado de Michoacán, en México, mientras el segundo corresponde a una población que se encuentra situada en el extremo norte de Chile. La investigación original se funda en diez informantes por etnia. No obstante, por razones de exposición presentaremos dos testimonios indígenas a modo ejemplar para potenciar la reflexión final de este trabajo.

Es desde esta problemática que planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la causa de las semejanzas discursivas sobre la identidad étnica en dos intelectuales indígenas cuyos orígenes étnicos y nacionales son tan diferentes? Sugerimos como hipótesis que las causas de esta semejanza en el lenguaje de identidad étnica se encuentran en formaciones epistémicas similares.

En función de esta hipótesis solucionamos un problema teórico y metodológico ligado al origen mismo de los datos que ocupamos en este trabajo. Se trata de los testimonios orales de dos intelectuales indígenas, registrados en lugares y momentos diferentes: el primero en Michoacán, entre agosto y diciembre del año 2005; mientras el segundo en Arica y Parinacota, entre enero a marzo del año 2010. Al hacer hincapié en el tipo de instrucción de estos agentes, nos centramos en una variable que nos sirve para comparar a dos individuos, más allá del área cultural y el período en que fueron estudiados. Los datos fueron registrados considerando tanto los aportes metodológicos del análisis de la conversación (Moerman, 1991; Coulón, 1998), como los procedimientos técnicos de una entrevista semi-estructurada de más de una hora de duración.

En el plano de los contenidos del artículo, consideramos un primer apartado que aborda una aproximación teórica sobre el problema. Un segundo capítulo considera el testimonio oral de Nibaldo, intelectual *purhé* que al momento de la entrevista laboraba en el Gobierno del Estado de Michoacán, situado en la ciudad de Morelia. Un tercer capítulo considera el discurso de Elisabeth, intelectual *aymara* que al momento de la entrevista trabajaba en la Radio Andina de la ciudad de Arica. El trabajo finaliza con una sección conclusiva donde se comparan las semejanzas de ambos lenguajes.

2.- Aproximación Teórico-Metodológica del Objeto

Considerar el análisis del lenguaje oral de sujetos intelectuales, implica contemplar una serie de factores que lo hacen entendible desde el campo de la antropología social. En este sentido, estudiar el habla intelectual en función de la contingencia en que se emite, considera desde el momento en que se genera el discurso, hasta el espacio simbólico, y temporal, en que este ha sido elaborado. En este aspecto cobra sentido considerar el espacio epistémico en el cuál se forman los intelectuales.

Una primera perspectiva útil a esta investigación la encontramos en la obra de Michael Löwy (1979). El sociólogo brasileño aborda el objeto desde su concepto de “universo de valores cualitativo”. Desde una clara lectura gramsciana, Löwy entiende a los intelectuales y su comportamiento, en función del espacio académico en que estos se forjan. Este ámbito se caracteriza por un entorno simbólico que toma distancia de cualquier idea cuantitativa. En este sentido, el comportamiento intelectual anti-capitalista en el siglo XX sería comprensible según este ambiente cultural.

Por un rumbo semejante se observa la perspectiva de Ernest Gellner (1998), autor que vincula causalmente epistemología y comportamiento intelectual. El científico social europeo, considera que la diversidad de

epistemologías puede generar una serie de comportamientos intelectuales y políticos, de tal manera que el atomismo tiende a generar acciones políticas liberales y universalistas, mientras el holismo tiende a generar prácticas comunales, etnicistas y nacionalistas.

En el terreno del comportamiento hablado, existen semejanzas en el análisis sobre las prácticas y sus posibles causas. En este sentido, las teorías sobre el discurso varían en su centro de análisis, desde el individualismo metodológico (Chomsky, 1981), pasando por perspectivas dialógicas (Jakobson, 1986; Coulon, 1998), hasta alcanzar, incluso, el estructuralismo metodológico (Bourdieu, 1990). También destacan en este debate, esfuerzos por establecer equilibrios entre estructura y acción, de tal manera que el discurso es entendido como un objeto situado en una contingencia intersubjetiva y estructural (Giddens, 2003).

De este debate consideramos relevante lo planteado por Anthony Giddens (2003), en el sentido de entender el lenguaje oral como un producto de la conciencia humana, objeto que presenta dimensiones individuales y colectivas. De esta manera, el comportamiento hablado es definido como resultado tanto de la mente individual de los sujetos, como fruto de las fórmulas sociales en que los agentes se encuentran situados. Su concepto de “conciencia discursiva” daría cuenta de este tipo de comportamiento y sus causas. Profundizando más en su análisis sobre el lenguaje, el autor sostiene que, independiente de la capacidad de acción de los sujetos, todo comportamiento individual se entiende dentro de un contexto social. Fundando esta hipótesis en los postulados de la etnometodología y el análisis de la conversación, Giddens sostiene que la conciencia individual genera comportamientos metódicos que son resultado, en última instancia, del sistema social. De esta manera, el lenguaje oral constituye uno de estos procedimientos, generado según las fórmulas prescritas por la sociedad en que un sujeto se encuentre situado.

En este sentido, todo lenguaje es resultado de un contexto social. Las nociones formuladas por este lenguaje también serían producto de este escenario. Desde esta perspectiva cobra sentido la clásica propuesta filosófica de Baruch de Espinosa (1980). Según el teórico europeo, al momento en que los individuos elaboraron ideas universales y modelos ideales sobre las cosas, así como a preferir unos modelos en relación a otros, los sujetos asociaron la idea de perfección a estas preferencias. No obstante, las ideas y los modelos eran resultado de “modos de pensar”. Conceptos como “realidad”, “perfección” e “imperfección” son resultado de estos modos de pensar. Dicho en otras palabras, se trata de nociones imaginadas. De esta manera, dicotomías polares tales como “realidad/irrealidad” o “perfección/imperfección”, son construcciones teóricas resultado de modos de pensar, es decir, de modelos ideales o ideas universales producto de la imaginación humana (Spinoza, 1980).

Desde esta perspectiva, los seres humanos piensan con modelos universales. Por tanto, ideas como “cosmopolitismo”, “occidentalismo” u otras son resultado de estos esquemas. No obstante, estos modelos también generan prejuicios cuando algo no coincide con el esquema ideal. Cuanto más toma distancia un fenómeno del modelo ideal, más imperfecto se aprecia el hecho. Visto de esta manera, nociones como “pueblo indígena” son ideas universales fruto de modelos ideales. Esto sería evidente desde el campo de las ciencias jurídicas, donde se generan algunos de los modelos de pueblo indígena.

Tomando en cuenta la discusión teórica propuesta, podemos sostener que existe un vínculo entre espacio epistémico, lenguaje e identidad étnica. De hecho, si entendemos por formación académica el producto dialogal de los sujetos participantes de un espacio epistémico –donde los vínculos entre conciencia y acción se combinan con la interacción entre sujetos (Löwy, 1979; Gellner, 1998; Bourdieu, 1990; Giddens, 2003)— podríamos sostener que el tipo de instrucción puede generar una forma de comportamiento hablado, de tal forma que éste presente semejanzas a pesar de las singularidades individuales y colectivas que reflejan los discursos. Por otra parte, si entendemos el habla como un concepto colectivo, relacional y político, podemos establecer un vínculo tanto entre conciencia individual y discurso, como entre entorno simbólico y lenguaje oral. Desde esta perspectiva, los espacios epistémicos constituyen entornos simbólicos. Y estos entornos generan distintos tipos de ideas universales y modelos ideales. Estos espacios sociales también generan diversas expresiones lingüísticas. En el caso de la intelectualidad indígena, su forja en esta contingencia podría proporcionarles modelos ideales de identidad étnica. Si el espacio es diverso, generará una amplia variedad de intelectuales indígenas. De esta forma, y siguiendo el camino trazado por Max Weber (2002), Abner Cohen (1969), Frédrik Barth (1972), Sinisa Malesevic (2004) y Amartya Sen (2008), podemos entender la identidad étnica como un tipo de manejo político de la diferencia grupal, fundado en la construcción y administración simbólica de modelos ideales.

Los testimonios orales que presentamos a continuación, serán analizados tanto con base a la noción de “conciencia discursiva” formulada por Giddens, como en base al concepto de identidad étnica que acabamos de proponer. De esta manera, podremos interpretar –y explicar— estos discursos, entendiendo sus semejanzas como consecuencia de similares formas de pensar. Estas estructuras de pensamiento se encontrarían ligadas a tipos equivalentes de educación académica, de tal manera que existiría un vínculo causal entre entornos epistémicos y lenguajes intelectuales de identidad étnica.

3.- Ciencias Sociales, Lenguaje e Identidad Étnica: El Caso de Nibaldo

El lenguaje oral de Nibaldo presenta características propias de un profesional de las ciencias sociales. Nacido en el pueblo tarasco de Santa Fe de la Laguna, Michoacán, contaba al momento de la entrevista con el título de Profesor de primaria, más una Licenciatura en Etnolingüística por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-México. A esta formación sumaba una Maestría en Estudios Étnicos por El Colegio de Michoacán (COLMICH).

El testimonio de Nibaldo se caracteriza por abordar la identidad colectiva en función de variables sociales, históricas y culturales, factores comunes en su discurso cuando aborda tanto la colectividad purhé, como el vínculo entre ésta y la comunidad nacional. En este terreno sostiene:

‘...existen diferentes tipos de purhépechas y puede haber diferentes tipos de identidades. Por ejemplo, los comuneros, los campesinos, los que trabajan en el cerro, en el campo, ellos tienen una realidad propia

y una identidad propia. Ellos se identifican porque son parte de la comunidad, y éste es su sustento. Luego podríamos observar a los profesionistas, que cuentan con un trabajo y piensan más en su propia familia y desarrollo personal que en la comunidad, ya que los campesinos están más identificados con la comunalidad, y conocen las normas internas de ésta, cuáles son sus usos y costumbres, mientras los profesionistas no pensamos en la comunidad y sus leyes ligadas a ocupar cargos, a las relaciones de compadrazgo, matrimonios, bautizos, la red familiar, el apoyo mutuo. En los profesionistas existe una ruptura con esto, ya que vive en una sociedad capitalista que prescribe el tema del bienestar material individual, como disponer de una casa, comida, carro, presencia social y recursos económicos...”

El testimonio de Nibaldo da cuenta de la vivencia, por parte de este sujeto, de un entorno simbólico de carácter académico. El lenguaje oral empleado se caracteriza por una voz educada en las ciencias sociales, donde la Etnolingüística y los Estudios Étnicos han cumplido un rol clave a la hora de formar este discurso intelectual de identidad étnica. Con base a esta instrucción se entiende que este testimonio es resultado de un contexto dialogal que trasciende la entrevista misma, ya que la historia escolar y académica de este sujeto implicó un nexo con un entorno educacional, y simbólico, conformado tanto por su experiencia como agente indígena, como por su diálogo con la cultura urbana, capitalista y occidental. De esta manera, esta expresión lingüística se entiende no solo por la conversación generada en la entrevista con nosotros, sino también en función de una serie de procedimientos metódicos ganados en un contexto social dialogal con la academia occidental.

En un segundo nivel de análisis, el habla de este sujeto nos informa de un modo de construcción y administración simbólica de la diferencia grupal, donde la identidad purhé es entendida como un modelo ideal complejo, diverso y con múltiples dimensiones. En este sentido, lo tarasco es comprensible en función de los sujetos humanos que la conforman. Un factor clave que define la identidad étnica se encuentra en la conciencia, ya que para este intelectual, la identidad indígena está ligada a la conciencia de pertenencia a una comunidad local purhépecha. Desde esta perspectiva, esta propiedad es entendida como una variable tributaria de la cultura agrícola parroquial, donde el comunalismo indígena, y la identidad local, constituyen la base de la identificación en los purhé. En este sentido, observamos un manejo simbólico de la diferencia grupal, que centra la definición de este concepto en función de la dicotomía sociedad colectiva/sociedad individualista. La primera observable en el mundo indígena, mientras la segunda se aprecia en la urbana sociedad capitalista occidental. Este manejo discursivo puede entenderse como resultado no solo del diálogo de este individuo con la academia mexicana, sino también en la compleja interacción interétnica regional vivida por este agente –como miembro de una comunidad indígena– con la sociedad mayor de Michoacán, y de México. Con algunas semejanzas se observará el testimonio del siguiente apartado.

4.- Pedagogía, Lenguaje Oral e Identidad Étnica. El Caso de Elisabeth

El lenguaje oral de Elisabeth presenta características propias de una profesional de las ciencias de la educación. Nacida en Ancolacane, localidad de la región de Arica y Parinacota-Chile, contaba al momento de la entrevista con una Licenciatura en Ciencias de la Educación, con mención en Educación Básica por la Universidad de Tarapacá-Chile, más una Maestría en Administración Educacional por la misma universidad, programa del cuál en ese momento se encontraba en calidad de egresada y preparando su examen de grado. Paralela a esta formación, contaba con un Diplomado en Sociolingüística Aymara, cursado en la Universidad Santo Tomás.

El testimonio de Elisabeth se caracteriza por abordar la identidad colectiva en función de variables educacionales, políticas y lingüísticas, factores comunes en su discurso cuando aborda tanto la comunidad nacional como la colectividad aymara. En este sentido, sostiene que existe una clara tensión entre identidad nacional e identidad indígena:

‘Yo creo que Chile tiene mucha identidad como nación. Cuando se habla de chilenidad, nos identificamos todos como chilenos y nos diferenciamos frente a otras nacionalidades, aunque pertenezcamos a la misma etnia. Por ejemplo, en el caso aymara, todos pertenecemos al Pueblo Aymara. Sin embargo, cuando hablamos de nacionalidad, claramente nos diferenciamos. Decimos ‘nosotros somos aymaras chilenos, aymaras peruanos y aymaras bolivianos’. Y como nación yo creo que eso une al país. Ahí hay una unidad fuerte en ese sentido. Yo creo que la identidad aymara está dividida. Para ilustrarle un poco más, es una división por geografía. Porque la identidad de un aymara chileno, que vive en la ciudad, es muy distinta a la de un aymara que vive en el altiplano. No es la misma. También existe una división por pueblo. Existe una identidad más local. El putreño se siente putreño aymara. El de Ancolacane, se siente Ancolacane aymara. Ahora, el patrón que los une a todos es pertenecer al Pueblo Aymara. Ahí lo más importante es la lengua. Y esa debería ser la bandera de lucha para unirlos. Aunque hayan variantes, porque también existen variantes por zona. Esto implica tanto localidades como países. Pero la lengua igual se entiende. Se entiende perfectamente el aymara boliviano, peruano, chileno, putreño, o el de Camiña. Pero no existe una identidad única, como cuando decimos ‘somos chilenos o nos sentimos chilenos’. Cuando hablamos de aymaras, no es una identidad única.’

El testimonio de Elisabeth describe la fragmentación de la identidad étnica, en los aymara en general. Al situarse en los agentes regionales, menciona el hecho que la identidad y el dialecto local establecen una diferenciación entre los sujetos. Para Elisabeth, el hábitat y la lengua constituyen los elementos fundamentales de la identidad étnica aymara: mientras la primera define la homogeneidad en esta variable, la segunda explica la diversidad existente en ella, a través de dialectos y costumbres locales y nacionales. En este sentido, se entiende la afirmación de Elisabeth sobre la ausencia de una identidad única entre los aymara.

El habla de este sujeto da cuenta de una trayectoria educacional, ligada nuevamente a un entorno simbólico académico. El lenguaje ocupado por Elisabeth se caracteriza por un discurso desarrollista, tributario de la teoría de la modernización. Esta expresión lingüística es comprensible por su instrucción universitaria, donde las Ciencias de la Educación y la Sociolingüística cumplen un papel educador. Sobre esta base, entendemos que este testimonio forma parte de una situación dialógica que va más allá de la entrevista con nosotros, ya que la historia educacional de este sujeto implicó un vínculo con un contexto simbólico, conformado tanto por la experiencia de este individuo, como por su nexo cultural con la sociedad regional y nacional.

En el plano de la identidad étnica, el lenguaje de este sujeto nos informa de un modo de construcción y administración simbólica de la diferencia grupal, donde la identidad aymara es entendida como un modelo ideal, caracterizado por dimensiones lingüísticas, geográficas, económicas y festivas. En este sentido, observamos un relato pedagógico sobre la identidad aymara. No obstante, también apreciamos que el concepto se conforma por una serie de dimensiones cuando habla sobre la identidad local en esta etnia. En este sentido, apreciamos un manejo simbólico de la diferencia que vincula identidad aymara con cultura local, sumando a esto la lengua indígena, la fiesta parroquial, más el vínculo entre esta propiedad y la comunidad nacional. Se trata de un manejo discursivo que podría entenderse en función del diálogo de este sujeto tanto con la academia chilena, como con la compleja identidad regional y nacional. En función de estas características discursivas analizaremos las posibles semejanzas entre los discursos de Nibaldo y Elisabeth, tal como lo apreciaremos en las siguientes líneas.

5.- Conclusión

Fue Michael Löwy (1979) quien formuló el concepto de “universo de valores cualitativo” para designar un espacio epistémico generador de intelectuales e ideas, entorno cuyas características fundamentales serían formar a profesionales de la inteligencia sobre la base de una estructura simbólica hostil a conceptos cuantitativos. Posteriormente Ernest Gellner (1998) sostendría la existencia de una relación causal entre epistemología y comportamiento intelectual, de tal manera que las epistemes tendrían consecuencias prácticas en estos sujetos, fuese tanto en su comportamiento hablado como actuado. Si consideramos las propuestas formuladas por Pierre Bourdieu (1990) y Anthony Giddens (2003), el comportamiento humano tiene su explicación tanto en su conciencia individual, como en su relación interactiva con otros sujetos y grupos sociales.

Tomando en cuenta esta perspectiva, los lenguajes de identidad étnica registrados en este artículo representan productos simbólicos propios de un espacio epistémico semejante, aunque no idéntico. En este sentido, los entornos académicos formadores de ambos sujetos constituyeron ambientes intelectuales que nutrieron el intelecto de estos individuos, nutrición que se refleja en los discursos analizados. De esta manera, podremos interpretar –y explicar– estos discursos, entendiendo sus semejanzas como consecuencia de similares formas de pensar. Estas estructuras de pensamiento se encontrarían ligadas a tipos equivalentes de educación

académica, de tal manera que existiría un vínculo causal entre entornos epistémicos y lenguajes intelectuales de identidad étnica.

Las similitudes en las formas de instrucción nos explican las semejanzas del lenguaje intelectual empleado por estos sujetos, hecho que al parecer se generó independiente de los orígenes geográficos, históricos y culturales de los actores.

Las semejanzas discursivas en ambos intelectuales indígenas representan manejos simbólicos de la diferencia grupal, que se valen de procedimientos metódicos aprendidos en disciplinas universitarias similares. En este sentido, los lenguajes de identidad purhé o aymara generados por estos agentes, no dependen solo del hecho que éstos hayan participado individualmente de la vida cotidiana en una cultura indígena: resultó necesario vivir una experiencia diferente, ligada a las prácticas del ambiente académico general y disciplinar. Nos animamos a concluir que los grados y tipos de instrucción generan identidades individuales y colectivas, fenómeno que tiene un impacto en procesos de etnificación de sujetos indígenas. Los elementos discursivos de los que se valen estos individuos para etiquetar o defender a un grupo humano, se basan en herramientas intelectuales que, en los casos abordados en este artículo, son propios del campo de las ciencias sociales.

Referencias

- Assies, W. (1999). Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina (pp. 1-16). Willem Assies, Gemma Van der Haar y André Hoekema (eds). El reto de la diversidad. Michoacán, México: El Colegio de Michoacán.
- Albo, X. (2000). Aymaras entre Bolivia, Perú y Chile. Estudios Atacameños 19, pp.43-73.
- Albo, X. (2005). Alcaldes y munícipes indígenas en Bolivia 2002. La Paz: CIPCA.
- Bengoa, J. (2007). La emergencia indígena en América Latina. Santiago: FCE.
- Barth, F. (1972). Los grupos étnicos y sus fronteras. México: FCE.
- Bartolomé, M. (2002). Movimientos indios en América Latina. Los nuevos procesos de construcción nacionalitaria. Revista Desacatos 10, pp.148-166.
- Berlin, I. (1968). The Power of Ideas. Princeton: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- Cohen, A. (1969). Custom and politics in urban Africa, Berkeley: University of California Press.
- Coulon, A. (1998). La etnometodología. Madrid: Cátedra.
- Cancino, H. (2005). Indianismo, Modernidad y Globalización. Revista Sociedad y Discurso 8, pp. 1-13.
- De Espinosa, B. (1980). Ética, demostrada según el orden geométrico. Madrid: Ediciones Orbis.
- Díaz Polanco, H. (2007). Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia. México: Siglo XXI.
- Favre, H. (1996). El indigenismo. México: FCE.

- Florescano, E. (2003). *Etnia, Estado y Nación*. México: Taurus.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gellner, E. (1998). *Language and Solitude. Wittgenstein, Malinowski and the Habsburg Dilema*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: CONACULTA.
- Grebe, M. E. (1997). *Procesos Migratorios, Identidad Étnica y Estrategias Adaptativas en las Culturas Indígenas de Chile: Una Perspectiva Preliminar*. Revista Ethno 1. Versión electrónica. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- González, H. (1998). *Apuntes sobre el tema de la Identidad Cultural en la Región de Tarapacá*. Estudios atacameños 13, pp. 27-45.
- González, H. (2000). *Identidad cultural aymara, nacionalidad y globalización*. En *¿Hay patria que defender? La identidad nacional frente a la globalización*. (pp. 263-275). Santiago, Chile, Centro de Estudios para el Desarrollo.
- González Caqueo, J. (2000). *Líderes profesionistas y organizaciones étnicas-sociales. Rastros y rostros en la construcción de la p'urhepechidad en Paracho*. Tesis de maestría, CIESAS-UNIDAD OCCIDENTE, México.
- Gundermann, H.; González, H. y Durston, J. (2018). *Interetnicidad y relaciones sociales en el espacio atacameño*. Estudios atacameños, N° 57, pp. 161-179.
- Hopenhayn, M.; Bello, A. y Miranda, F. (2006). *Los pueblos indígenas y afro descendientes ante el nuevo milenio*. CEPAL, Serie Políticas Sociales, 118, Santiago de Chile.
- Löwy, M. (1979). *Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários. A evolucao política de Lucács (1909-1929)*. Sao Paulo: Lech Livraria Editora Ciencias Humanas.
- Moerman, M. (1991). *Talking Culture. Ethnography and Conversation Analysis*, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Malesevic, S. (2004). *The Sociology of Ethnicity*. London: Sage Publications.
- Sen, A. (2008). *Identidad y Violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Vázquez, L. (1992). *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*. México: CONACULTA.
- Vergara, J. I. y Gundermann, H. (2012). *Conformación y dinámica interna del campo identitario regional en Tarapacá y Los Lagos*. Chile, Chungara 1, 44, pp.115-134.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. México: FCE.
- Zapata, C. (2005). *Origen y función de los intelectuales indígenas*. En *Cuadernos Interculturales* 4, 3, pp. 65-87.
- Zapata, C. (2007). *Memoria e historia. El proyecto de una identidad colectiva entre los aymara de Chile*. Chungara 2, pp. 171-183.
- Zapata, C. (2008). *Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista*. *Discursos/prácticas* 2, 1, pp. 113-140.

Desarrollo de un currículo intercultural y plurilingüe en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander: avances, desafíos y perspectivas

Iskra de la Cruz Hernández

Resumen

En el siguiente texto contribuiremos a la reflexión sobre los avances, desafíos y perspectivas teóricas en la implementación de un currículo intercultural y plurilingüe en la Escuela de Idiomas(EI) de la Universidad Industrial de Santander (UIS), a través de los apartados: 1) marcos normativos nacional e internacional sobre las garantías de educación para los pueblos indígenas; 2) la llegada de estudiantes de comunidades indígenas de Colombia a la UIS, que llevó a la aplicación del acuerdo N° 134 de 2011 sobre el ingreso de aspirantes por la modalidad de “Admisiones Especiales”; y 3) la implementación de la última reforma curricular, en 2017, en la Escuela de Idiomas, en la Licenciatura y le ngua Castellana, ahora, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, con énfasis en la introducción de las perspectivas intercultural y glotopolítica.

Introducción

Nuestras sociedades cambiantes nos colocan frente a nuevos paradigmas, desafíos y dilemas contemporáneos de los sistemas educativos; en algunos países de América Latina se complejiza la intervención sobre los mismos, por la diversidad étnica y lingüística que implican conocimientos y saberes de las culturas nativas, que se han mantenido en resistencia. En el devenir histórico de la educación para los pueblos indígenas de Colombia hay una lista de reformas, leyes y políticas que han marcado la pauta de los cambios y retrocesos.

Mediante este texto, me propongo contribuir a la reflexión sobre los avances y desafíos del desarrollo de un currículo intercultural y plurilingüe en la Escuela de Idiomas(EI) de la Universidad Industrial de Santander (UIS), con interés: 1) Los marcos normativos nacional e internacional sobre las garantías de educación para los pueblos indígenas; 2) La llegada de estudiantes de comunidades indígenas de Colombia a la UIS, que llevó a la aplicación del acuerdo N° 134 de 2011 sobre el ingreso de aspirantes por la modalidad de “Admisiones Especiales”; 3) La implementación de la última reforma curricular, en 2017, en la Escuela de Idiomas, en la Licenciatura y lengua Castellana, ahora, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, con énfasis en la introducción de la perspectiva glotopolítica.

De políticas educativas y el Estado

La educación para los pueblos indígenas en Colombia data de mediados del S.XX, a partir de la ejecución de políticas indigenistas y del impulso de los pueblos desde sus luchas pro una educación propia. Como en

otros países de América Latina, las políticas fueron impulsadas por las luchas y reivindicaciones de los pueblos, el Estado, las organizaciones sociales y los organismos internacionales externos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

En la década de los 80, a 31 años de la propuesta pedagógica del indígena Quintín Lame, se impulsó la escuela bilingüe o indígena como una propuesta del Estado. A la par, se conformaron los concejos regionales indígenas del Cauca y de Tolima, y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

Se creó una educación para castellanizar a los indígenas, constituyendo su identidad en dos sentidos: por un lado, como un grupo explotado, marginado y acabado por las tradiciones occidentales; por otro lado, como una cultura que necesita ser incorporada al proyecto de nación que está conformándose y que merece el mismo respeto que la cultura occidental (Buenfil, 1990). Se comienza a utilizar indistintamente “educación indígena” y “educación bilingüe”, la primera tenía que ver más con un proceso de socialización endógeno que se proponía para revalorar la cultura, y la segunda con un proceso exógeno que reconocía la existencia de una sociedad nacional en la cual se habla español (Romero, 2002). En 1982, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia constituyó el Programa de Etnoeducación, principalmente en los niveles básico y medio; la etnoeducación debía cumplir con tres características: ser participativa, bilingüe e intercultural (Bodnar, 1986).

De los años ochenta a los noventa se presentaron debates en torno a la conformación de la etnoeducación, en relación los procesos de transformación social que estaban aconteciendo en el país y en otros países como México y Brasil, se comenzaron a evidenciar las problemáticas locales, principalmente de las poblaciones marginadas, las luchas por el territorio, las experiencias no formales de educación, los proyectos políticos de los pueblos y comunidades. Paralelo a esto, el Consejo Regional Indígena del Cauca creaba sus propios programas de educación, preparaba a los profesores y generaba materiales pertinentes para una educación propia.

En estos años se comenzó a institucionalizar la etnoeducación como política estatal, a través de la creación de documentos oficiales y su difusión. Las transformaciones desde el Estado y desde las comunidades se complejizaron, retomaron el enfoque intercultural como objeto de investigación y como principio de programas políticos, educativos, administrativos; desde entonces, la elaboración de currículos desde la cosmovisión de los pueblos nativos, la interculturalidad, la diversidad lingüística y el fortalecimiento de la identidad ha estado llena de disputas, tensiones, debates y obstáculos, sobre todo, para su autonomía.

En el año 1991 la diversidad de carácter pluriétnico y plurilingüe se estableció por primera vez en la Constitución Política de Colombia, cambiando fundamentalmente tres aspectos: 1) el ordenamiento territorial; 2) una circunscripción especial para grupos étnicos y otra para pueblos indígenas con representación en la administración pública; y 3) el reconocimiento multiétnico y pluricultural de Colombia a través de derechos territoriales y culturales de los pueblos indígenas de Colombia (Londoño, s.f.); 4) en lo educativo se garantizó por escrito a igualdad real y el respeto a las formas, usos y costumbres de los pueblos, la enseñanza que se impartiría en las comunidades tendría que ser con tradiciones lingüísticas propias, sería bilingüe.

Estos cambios se realizaron en concordancia con el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1989, fue ratificado el país en el mismo año en que se redactó la Constitución de 1991. Otro avance importante se promulgó en 2010, la Ley 1381, que reconoció la existencia de las lenguas nativas “habladas por los grupos étnicos del país, así: las de origen indoamericano, habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas habladas por comunidades afrodescendientes y la lengua Romaní hablada por las comunidades del pueblo ROM o gitano, la lengua hablada por la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina”, y una lengua de señas colombiana. Garantizando el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos, así como su promoción y uso de las lenguas nativas.

Los cambios y encuentros necesarios

En este contexto, la Universidad Industrial del Santander (UIS) tiene como uno de sus principios, estudiar y promover el patrimonio cultural de la humanidad, la diversidad étnica, histórica, regional e ideológica, para contribuir a la conservación y preservación de la diversidad cultural y al desarrollo de los pueblos. En el 2010, Freddy Janamejoy Mavisoy junto con algunas autoridades del Resguardo Indígena de Aponte, Nariño, impulsaron la regulación del ingreso de estudiantes indígenas a los pregrados en la Universidad Industrial de Santander; un año después, la institución decidió, bajo el concepto de autonomía universitaria y dentro de la política de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad interna, dar la bienvenida al primer estudiante indígena.

Freddy Janamejoy Mavisoy se graduó en marzo de 2017 como Licenciado en Trabajo Social de la Escuela de Trabajo social de la UIS, abriendo camino en la educación de otros jóvenes de su pueblo y de otros pueblos indígenas de Colombia. En la actualidad, la UIS tiene matriculados más de 14 estudiantes indígenas en las licenciaturas de Literatura y Lengua Castellana, Matemáticas, Ingeniería Industrial, Nutrición y Dietética, Historia, Ingeniería de Sistemas, Filosofía, Microbiología y Bioanálisis, Ingeniería Civil, Ingeniería, Mecánica, Ingeniería Eléctrica y Enfermería.

En el año 2014, la Escuela de Idiomas, consciente de la realidad plurilingüe y de diversidad cultural de Colombia, incorporó en su reforma curricular el enfoque intercultural y el reconocimiento de las lenguas nativas del país en el plan de la Licenciatura en Español y Literatura, hoy, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. La Escuela hace frente al desafío de la diversidad lingüística de Colombia a través de asignaturas como: Plurilingüismo e Interculturalidad; Lenguas Nativas con énfasis en lengua Inga y lengua Wayuunaiki; Políticas Lingüísticas Educativas; Lenguas de señas; Literatura Colonial; entre otras, y vía procesos de investigación. Los estudiantes se forman para generar proyectos y trabajar en la consolidación de bases teóricas y metodológicas para analizar y proyectar alternativas didácticas de literatura y lengua castellana en contextos multilingües, lo cual implica el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y la complejidad de los procesos educativos en espacios interculturales (Escuela de Idiomas, 2017).

Entre políticas, instituciones y actores sociales

La Escuela de Idiomas retomó, en un principio, el enfoque intercultural desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional. Este enfoque respondía, principalmente, a la competencia en lengua extranjera del Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019); se centró en la pertenencia del individuo y la responsabilidad social que facilitara el diálogo entre culturas en situaciones como las migraciones masivas y el contacto con los pueblos étnicos y sus lenguas nativas. Más adelante, se amplió y profundizó el abordaje del enfoque intercultural desde sus diferentes acepciones y contextualizando los procesos interculturales de América Latina, impulsados por los pueblos indígenas.

En este sentido representa un gran avance que los cambios se hagan desde lo curricular, en una institución pública y convencional, que asume que el bilingüismo también implica la promoción de la riqueza lingüística y cultural nacional. Lo cual, representa un desafío en un país donde el bilingüismo se ha reducido a la búsqueda de la internacionalización y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las asignaturas en las que he participado como profesora son Plurilingüismo e Interculturalidad y Lenguas nativas. En estas materias hemos encaminado la perspectiva de glotopolítica. La primera de ellas se justifica en el contexto universitario donde urge establecer en el estudiante las bases conceptuales necesarias para crear una conciencia plurilingüe e intercultural que complemente su formación personal, académica, ciudadana, profesional y, en particular, docente. La asignatura tiene como propósito desarrollar “competencias interculturales” y plurilingües en cada estudiante de licenciatura para valorar la importancia de la diversidad cultural y lingüística en su formación integral. Su construcción hacia el plurilingüismo presupone una perspectiva dinámica entre las lenguas y las culturas, a su vez, exige el entendimiento de fenómenos como la integración, la asimilación y la política. El curso de Lenguas nativas tiene como objetivo trabajar en el aula con estudiantes interesados en aprender una lengua indígena de Colombia, para generar relaciones académicas y de reconocimiento intercultural, a partir del estudio sociolingüístico y dialectológico de las lenguas.

Se pretende formar profesionales con conocimiento y valoración de los pueblos de Colombia, su riqueza lingüística y cultural, e introducir las discusiones sobre la dimensión política de las regulaciones sobre el lenguaje. El trabajo responde a la realidad del plurilingüismo nacional, en la cual el español convive con otras 69 lenguas activas: sesenta y cinco indígenas, dos criollas, una gitana (ROM) y una lengua de señas colombiana.

Perspectiva glotopolítica

La glotopolítica aborda temas propios de la Sociolingüística y de la Sociología del lenguaje desde un enfoque crítico, político y discursivo (Del Valle, 2017), se interesa por examinar dispositivos que intervienen en los usos

sociales de la lengua. Desde esta perspectiva, toda intervención sobre el lenguaje está orientada por ideologías lingüísticas que se expresan en órdenes y regímenes sociales, económicos y políticos (Arnoux y Nothstein, 2014). Las ideologías lingüísticas orientan las decisiones pedagógicas y, en particular, las curriculares, que derivan en determinaciones sobre qué contenidos enseñar y cómo hacerlo. Formar profesores que enseñarán lenguas, implica analizar los proyectos políticos en curso sobre las lenguas, sus vínculos entre ellas y sus condiciones históricas donde se junta lo lingüístico, lo pedagógico y lo político (Arnoux y Bein, 2015).

Para encaminar esta propuesta, primero se introdujo bibliografía de Elvira Narvaja de Arnoux, Roberto Bein, Susana Nothstein y José del Valle, principalmente. Los temas son “Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica”; “Introducción: Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo”; “Las representaciones ideológicas del lenguaje”; “La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos”; “Glotopolítica y teoría del lenguaje. La perspectiva glotopolítica y la normatividad”; “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”; “Glotopolítica y racialización del español en Estados Unidos”; y “Aspectos teóricos y metodológicos”.

Otra de las estrategias es el abordaje de esta perspectiva en los contenidos temáticos en las asignaturas, abordamos la sociolingüística desde la glotopolítica, los fenómenos y casos sobre variación, diversidad, contacto lingüístico, habla, dialecto, etc., para el caso colombiano y su relación con el mundo. Temas como: “lenguas minorizadas”, “paisaje lingüístico”, “hegemonía lingüística”, “política y planificación lingüística” nos llevan a interrogarnos el papel del docente en la enseñanza, validación y reproducción de asimetrías. Se abordan los fenómenos sociales asociados a la diversidad lingüística y a procesos interculturales como los procesos migratorios, procesos coloniales, conflictos armados, y los conceptos que subyacen a estos eventos como clase social y estratificación.

Sobre los procesos interculturales, se abordan las polisemias y los contextos de abordaje de la temática, aparecen temas como: “la interacción en planos de asimetría e igualdad”; “conflictos interculturales”; “la interculturalidad anglosajona, europea y latinoamericana”, “plurilingüismo, poder y política”, entre otros.

En la asignatura de Lenguas, el objetivo fue la sensibilización y el acercamiento a conceptos e ideas que permitieran la construcción de un campo amplio sobre los pueblos y la diversidad lingüística y cultural de Colombia. Reflexionamos sobre los instrumentos lingüísticos, las normativas, específicamente los cambios en la Constitución política de 1991, sobre el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de Colombia y la Ley 1381 o Ley de Lenguas Nativas. Abordamos temas como: “los movimientos indígenas”, “Educación Intercultural Bilingüe en contextos diversos”, “educación y autonomía para los pueblos indígenas”, etc.

Otra estrategia que iniciamos es el abordaje la temática en una línea de investigación del Semillero Estudios del discurso público. Las tres líneas de trabajo son: Retórica y argumentación; Discursos de poder y resistencia; y Políticas lingüísticas e interculturalidad. En la línea de Políticas lingüísticas e interculturalidad se socializan temas como: “La jerga “ñera” en contextos académicos universitarios”; “Excluidos en medio de la inclusión: análisis de la

comunicación entre docentes y estudiantes sordos”; “Análisis de las representaciones sociolingüísticas sobre el idioma inglés presentes en estudiantes de primer nivel de la Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en inglés de la Universidad Industrial de Santander”; y “La perspectiva de glotopolítica para la formación de profesores de lengua materna. Estrategias curriculares”.

Conclusiones

Los avances presentados en el texto nos llevan a comprometernos con el análisis profundo de los resultados y efectos de la introducción de conceptos y abordajes sobre la interculturalidad, la diversidad lingüística, el plurilingüismo, la perspectiva glotopolítica. Los desafíos que encontramos tienen que ver con la realización de trabajos conjuntos con estudiantes provenientes de comunidades indígenas y demás grupos de la diversidad, es decir, desplazados, comunidad afro, comunidad LGBTIQ, etc., pues si bien, formamos parte de la Universidad, aún no hemos podido tejer tramas de trabajo colectivo.

El abordaje de la perspectiva glotopolítica presenta resistencias, por parte de grupos de poder que establecen statu quo y por la presencia de representaciones sociales sobre el docente, la crítica, la política que inciden e insisten en la formación de técnicos de las ciencias sociales y humanas. La emancipación desde las lenguas y a través de ellas es una tarea pendiente.

El avance en las transformaciones curriculares es una puerta a proyectos integrales, complejos, críticos dentro y fuera de las aulas, donde los estudiantes y profesores diseñemos materiales, realicemos investigaciones e intercambios con los pueblos de Colombia. Y, donde, los estudiantes de la UIS, portadores de una historia y un proyecto político propio, se conviertan en “gestores interculturales” y “traductores interactorales” (Dietz y Mateos, 2011), entre la sociedad y la universidad.

Queda pendiente la introducción de la perspectiva glotopolítica en la otra licenciatura que oferta a Escuelade Idiomas, y en algunas asignaturas de la línea de formación en lingüística y en didáctica de las lenguas.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. y Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En: E. Arnoux y R. Bein (eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. (pp. 13-50). Biblos.
- Arnoux, E. y Nothstein, S. (2014). Introducción: Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo. En: E. Arnoux y S. Nothstein (eds.), *Temas de glotopolítica* (pp. 9-30). Biblos.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí, (Coord.) *Un siglo de educación en México*, tomo II (pp. 74-110). México: FCE.
- Bodnar, Y. (1986). *Etnoeducación. Política educativa indígena nacional y algunas experiencias bilingües-interculturales adelantadas en el país*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Buenfil, R. N.(1990). Identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano. Documento DIE35, México, D. F.: Departamento de Investigaciones Educativas-IPN.
- Casillas Muñoz, Laura y Santini Villar Laura. (2009). Universidad Intercultural. Modelo Educativo, Distrito Federal: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, L. (2011). ¿Gestionando la diversidad? Docencia, investigación y vinculación comunitaria en la Universidad Veracruzana Intercultural, en: J.E.R Ordóñez Cifuentes & S. Bautista Cruz (coords.): XIX Jornadas Lascasianas Internacionales: La enseñanza de los contextos étnico-nacionales, pp. 87-102. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, cfr.<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=3017>
- Del Valle, J. (2017). Glotopolítica y teoría del lenguaje. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. Anuario de Glotopolítica, 1, 14-28.
- Escuela de Idiomas. (2017). Proyecto Educativo que soporta la Reforma Curricular de la Licenciatura en Español y Literatura. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- FUNPROEIB-Andes y UNICEF (2009). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina. Cochabamba, Bolivia: FUNPROEIB Andes.
- Giménez, Gilberto. (2000). "Identidades en globalización" Espiral, Año 19, vol. 7.
- Londoño, T. B. (s.f). Nuevos espacios de participación política [en línea]. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/la-constitucion-de-1991-y-los-indigenas>
- Pérez Ruiz, Maya Lorena. (2005). "La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas", en M Lisbona Guillén (coord.), La Comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo, Michoacán –Chiapas: El Colegio de Michoacán-Universidad de Ciencias y Artes de Chipas.
- Romero L. F. (2002). La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos. Trabajo presentado en Naya-Ciudad Arqueológica, Argentina [en línea] <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/03/120314.pdf>