

¿ Puede una lengua resuscitar ?

Invitamos la investigadora Ruth Moya para hablar sobre la experiencia de enseñanza en el umbral de dos culturas en diálogo: la universitaria, moderna, urbana, letrada, y la tradicional, más vinculada a la ancestralidad, al mundo oral. Hablar sobre una poética, ya que se trata de una enseñanza que es una convivencia estética, cuya principal tarea termina por ser la escritura de la voz. Un proceso de traducción, transformación, pasaje. Ciertas culturas se van alejando como dulce música y la tarea de la traducción puede ser tocar esa música. La escritura es una resurrección. Así, ciertas culturas no desaparecen, cuando son escritas en sus códigos propios: siempre pueden ser tocadas por los lectores.

Com nuestra visión literaria sobre la interculturalidad, sentimos que Ruth Moya (lingüista y pedagoga ecuatoriana con experiencia en diversos países de América Latina) tendría mucho que contribuir, debido a su ancha experiencia con la escritura y el fortalecimiento de lenguas indígenas. Y ella ha venido a Belo Horizonte hablar de su trabajo, pero también ha venido a escuchar los profesores indígenas en formación en la UFMG.

Podría hablarnos un poco sobre su experiencia con lenguas indígenas, con la confección de gramáticas y diccionarios (zaparo, quechua...)



Muchas gracias por la invitación a dialogar sobre la importancia de fortalecer las lenguas indígenas de nuestro continente. Me es particularmente grato poder decir algunas de mis reflexiones a los estudiantes indígenas de la UFMG con quienes tuve el gusto de compartir algunas experiencias en el marco del programa de formación de Literaterras. En cuanto al tema específico, pienso que parte de ese fortalecimiento es el pasaje de la oralidad a la escritura, aunque su fuerza primordial reside en la capacidad de mantenerlas vivas, en la misma oralidad. Gran parte de mi vida he dedicado a la educación desde y para los pueblos indígenas.

Se trató de una elección. Decidí aprender a hablar la lengua quichua, de mi país, Ecuador, pues aunque soy andina, mi lengua materna es el castellano. La aprendí a conocer con Don Salvador Curichán, picapedrero, analfabeto, quien se entusiasmaba vivamente cuando yo comprendía algo. Esos primeros pasos, que me tomaron seis meses, me llevaron a comprender la gramática de la lengua y, poco a poco, el modo indígena de organizar el pensamiento y el mundo en los Andes ecuatorianos. Con esas herramientas trabajé mis primeros análisis sobre la influencia que, a lo largo de cinco siglos, había tenido la lengua quichua en el español hablado en el Ecuador. Luego me interesé por descubrir la lengua en sí misma y por sí misma. Estudié las variantes del quichua ecuatoriano y, luego, las variantes de la lengua habladas en Perú, Bolivia, Argentina (Santiago del Estero) y los rastros que había dejado la lengua en el sur de Colombia, a través del quichua llamado ingano.

La expansión de esta lengua está asociada a los procesos políticos que preceden la construcción del Tawantinsuyo, el imperio de los incas, pero igualmente a los procesos coloniales de catequización. Sobre todo a partir del siglo XVII se usó el quichua en el endoctrinamiento religioso de distintos pueblos amazónicos. Esa es una de las razones por las cuales muchos pueblos fueron quichuizados a lo largo de la historia. Sin embargo, la lengua quichua ya gozaba el estatus de lengua general durante el incario. Mi interés por la educación del pueblo quichua me llevó a trabajar en distintos aspectos de la educación intercultural bilingüe quichua-castellano: desde la alfabetización bilingüe de adultos, pasando por la escuela primaria, hasta la formación superior de docentes quichuas.





He trabajado en la elaboración de materiales educativos dirigidos a los quichuas: cartillas de alfabetización, textos escolares para la primaria, materiales de sociolingüística o de lingüística aplicada destinada a docentes y estudiosos de la lengua y la cultura. He hecho traducciones de la tradición oral quichua al castellano. Me interesé en la reedición de gramáticas o vocabularios de la lengua quichua, desde el siglo XVI hasta el siglo XX.

Esas publicaciones estuvieron precedidas de estudios críticos en los cuales buscaba situar las tendencias del pensamiento gramatical de las distintas épocas. Tenía la convicción de que volver a publicar tales gramáticas o diccionarios, y volverlas accesibles a un gran público, contribuiría al conocimiento y documentación de una lengua que ha sido enseñada en las universidades desde hace 500 años. También me interesé en la confección de una gramática quichua para niños de la escuela primaria, por lo cual el enfoque pedagógico era fundamental.

Esa gramática, a la larga, sirvió para que a los propios maestros les pareciera cercano el análisis sobre la estructura de su lengua. Nunca imaginé ese resultado.

Yo me había hecho el propósito de estudiar las ocho principales lenguas y culturas del país, pero no lo logré a cabalidad, aunque sí estudié la lengua y la cultura secoya, la lengua kwaiker-awa, la cultura shuar. Lo que más satisfacciones me ha traído últimamente es escribir la gramática de la lengua amazónica sápara, una lengua aislada en la actualidad y en proceso de extinción, ya que apenas quedan unos cuantos ancianos que la hablan. La nacionalidad sápara, ahora hablante de quichua, se hizo el firme propósito de recuperar su lengua y su cultura y pensó que se debía comenzar por contar con una gramática. Después de la elaboración de la gramática, hice un diccionario trilingüe, castellano-sápara-quichua. En cuanto al quichua, hice referencias al quichua amazónico local y al quichua llamado "unificado", que representa el quichua normalizado a nivel nacional. Incluí informaciones culturales cuando lo creí oportuno.

Allí contribuí, después de la firma de los Acuerdos de Paz (1996), en la construcción de un currículo para la formación docente en Escuelas Normales que impulsaban la educación Maya Bilingüe Intercultural. También en Nicaragua apoyé en el diseño curricular de las dos Escuelas Normales de la Costa Atlántica, en el marco del Sistema Educativo Autónomo Regional, SEAR.

En Panamá, tuve la oportunidad de contribuir a la reflexión curricular con algunos pueblos como los kuna. En Bolivia más bien mi enfoque fue el de la educación de jóvenes y adultos y la alfabetización de adultos en quechua y en aymara. En un sentido amplio me es familiar la formación superior indígena en varios de nuestros países, principalmente en México, Ecuador y Colombia.

Mi trabajo en la Educación Intercultural Bilingüe me ha permitido tener contacto con diversos pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes de América Latina. He contribuido al desarrollo de textos para la escuela primaria en lenguas en Honduras: miskitu, tawahkka, pech, tolupan o xicaque, 'ch'orti', el creole de base inglesa, el garífuna y los textos interculturales lenca, ya que éste último pueblo perdió su lengua. En Nicaragua tuve la oportunidad de trabajar en textos de pre escolar y primer grado con docentes de las lenguas ulwa, miskitu, kriol (un creole de base inglesa). En Guatemala tuve la oportunidad de apoyar la elaboración de un texto de pre escolar en tz'utujil y el vivir en dicho país me ha permitido cierta familiaridad analítica sobre la estructura de las lenguas mayas.

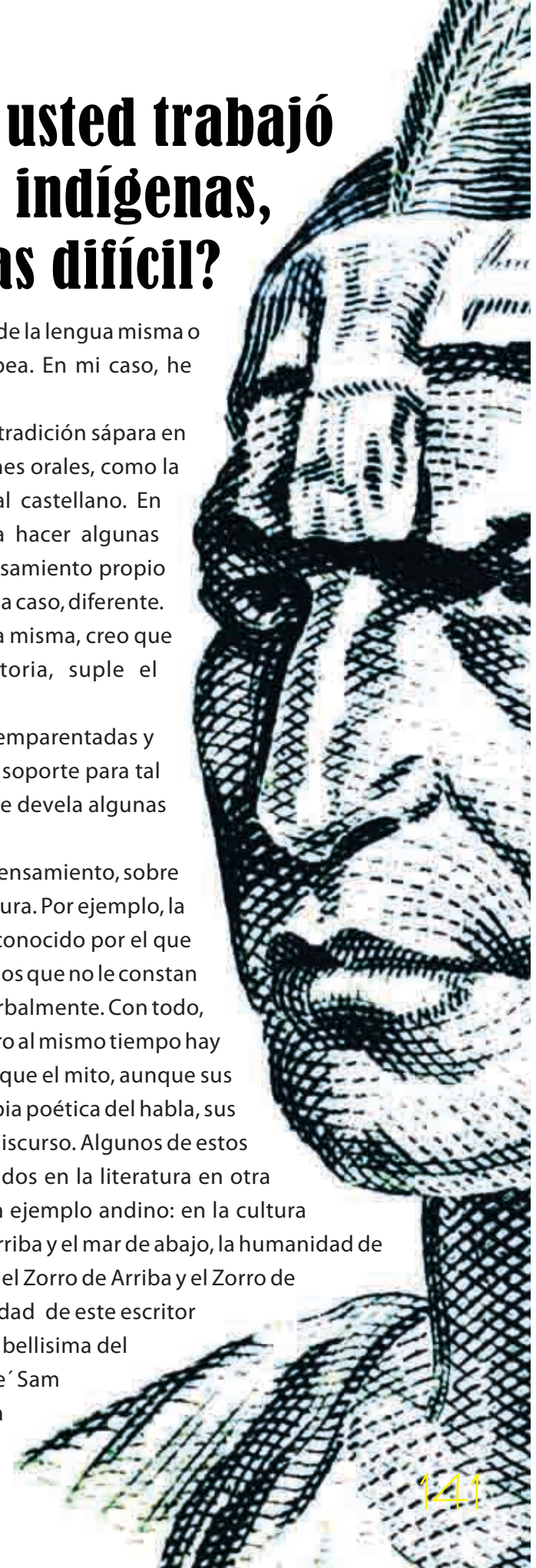
Cuando usted trabajó en la traducción de narrativas indígenas, ¿qué le pareció lo más difícil?

El hecho es que se puede trabajar en la narrativa indígena a partir de la lengua misma o a partir de traducciones a otra lengua indígena o a una lengua europea. En mi caso, he trabajado desde la lengua misma en la tradición oral quichua.

Para la tradición oral sápara, he partido de la recuperación de la tradición sápara en quichua o de traducciones del quichua al castellano y, en otras tradiciones orales, como la sekoya o la kwaiker, he partido de traducciones de dichas lenguas al castellano. En ocasiones he usado buenas traducciones del quichua al inglés, para hacer algunas comparaciones. Solo me he sentido con la capacidad de analizar el pensamiento propio cuando los textos estaban en quichua. Así, el grado de dificultad es, en cada caso, diferente. Cuando el análisis de la tradición de un pueblo no es a partir de la lengua misma, creo que una buena comprensión etnográfica de la cultura y de su historia, suple el desconocimiento de la lengua.

También ayuda mucho el conocimiento etnográfico de culturas emparentadas y de lenguas emparentadas. Siendo lingüista, pienso que es un excelente soporte para tal comprensión, el conocimiento de la estructura de la lengua, porque éste devela algunas estructuras del pensamiento.

En todo caso lo más difícil es siempre la relación entre lenguaje y pensamiento, sobre todo si se quiere traducir de esa lengua y cultura a otra lengua y a otra cultura. Por ejemplo, la lengua quichua tiene dos maneras de referirse al pasado: un pasado reconocido por el que habla, porque esos eventos del pasado le constan, y un pasado de los hechos que no le constan al que habla, pero que son verdaderos porque le han sido transmitidos verbalmente. Con todo, la verosimilitud de un hecho depende de si le constan o no al hablante, pero al mismo tiempo hay diferentes tipos de verosimilitud, porque nada puede ser más verdadero que el mito, aunque sus hechos no le consten al hablante. Otra dificultad está en descubrir la propia poética del habla, sus metáforas, sus analogías, etc, y sus modos de enunciar y de organizar el discurso. Algunos de estos elementos de la poética de una lengua son maravillosamente reconocidos en la literatura en otra lengua, cuando el hablante es bilingüe o está inmerso en la cultura. Un ejemplo andino: en la cultura quichua se distingue el mundo de arriba y el mundo de abajo, el mar de arriba y el mar de abajo, la humanidad de arriba y la humanidad de abajo, etc. Arguedas nos describió en castellano el Zorro de Arriba y el Zorro de Abajo con una plasticidad que solo se entiende reconociendo la sensibilidad de este escritor peruano frente el mundo andino, de cual formaba parte. Una traducción bellísima del Popol Vuj del k'iche' al castellano ha sido hecha por el escritor maya k'iche' Sam Colop. A diferencia de otras traducciones, que están en prosa, ésta es una traducción en verso y se puede "sentir" el ritmo del canto.





¿Una lengua puede resucitarse?

Hay ejemplos de que las lenguas pueden volver a cumplir diversas funciones sociales, siempre y cuando haya apoyo social de la propia comunidad de hablantes. A menudo este apoyo debe ser también político, en el sentido de que las autoridades públicas estén dispuestas a abrir los espacios públicos a una lengua y que su uso sea entendido como el ejercicio de un derecho de los pueblos. Sin embargo, no debe confundirse este apoyo político con la expedición de leyes, decretos, la organización de academias de la lengua, etc. El hecho es que en varios países de América Latina existen leyes que favorecen el uso público de las lenguas indígenas y que incitan a los sistemas educativos, judiciales, de salud, etc para que pueda ocurrir tal uso de las lenguas. Existen leyes que prescriben el uso de las lenguas indígenas en México, Nicaragua, Guatemala. Existen Academias de las Lenguas Indígenas en varios países, por ejemplo la Academia del Quechua en Perú, la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala, en Guatemala, la Academia de la Lengua Quichua, en Ecuador.

En la mayoría de los países latinoamericanos las lenguas son cooficiales para la educación, es decir, se pueden usar legalmente en los espacios educativos. No por ello las lenguas están en menos riesgo, en parte porque la educación no hace lo suyo, porque los sistemas de justicia no facilitan el uso de las lenguas en los procesos judiciales, porque en los servicios de salud no se emplean las lenguas y se desconocen los conceptos de salud y enfermedad propios de la cultura, porque en la administración pública los hablantes de tales idiomas están invisibilizados, etc. En cualquier caso, el motor para la recuperación y revalorización de una lengua está en la propia comunidad sociolingüística.

Existen ejemplos de procesos de recuperación y revitalización lingüística actualmente en curso.

Así mismo han logrado que la Escuela Normal de Occidente de la ciudad de Intibucá, incluya en su plan de estudios la lengua y cultura ch'orti', las didácticas de la educación intercultural bilingüe y el uso en el aula de los textos escolares de preescolar a sexto grado.

Los textos corresponden al área de lenguaje y están escritos en ch'orti' como si fueran de lengua materna, cosa que no es así, y la organización lo sabe, pero apuntan a que en unos pocos años más el ch'orti' se convierta en lengua materna y el castellano en segunda lengua. Existen unos 140 docentes bilingües dispuestos y en condiciones de trabajar en el área ch'orti'. También en Honduras los lenca quieren aprender la lengua cacaopera de El Salvador, lengua que es percibida como emparentada con la lenca.

El Gobierno Territorial Rama Kriol impulsa, en el marco de las autonomías de la Costa Caribe, la recuperación de la lengua rama. Están trabajando en un diccionario en línea, pero todavía el rama no se reintroduce en la escuela, porque la lengua materna de los niños es el Kriol English, el castellano es la segunda lengua y el rama sería la tercera lengua. He relatado el caso de los sápara ecuatorianos, donde la lengua sápara se está reintroduciendo en la escuela (especialmente vocabulario, tradición oral) y fuera de ella, algunas prácticas culturales sápara (tradición oral, medicina herbolaria, fabricación de aperos de caza y pesca, cestería, cerámica, etc). La reintroducción de la lengua o de partes de la lengua depende siempre de las condiciones concretas de la lengua misma y de las condiciones sociolingüísticas de la comunidad.

Los lenca exigen textos y formación intercultural que recupere la cultura lenca y, en lo que se puede, frases, textos rituales, partes del vocabulario lenca porque ya no es posible reaprender la lengua. Allí mismo los garífuna de Honduras están reaprendiendo la lengua con los garífuna de Guatemala y los garífuna de Guatemala están reintroduciendo elementos del garífuna hablado en Belice. En Nicaragua, los rama están ya por 21 años en el proceso de recuperación de su lengua.

Por ejemplo, los maya ch'orti' de Honduras perdieron su lengua hace unos setenta años aproximadamente, pero la reaprendieron hace unos 5 años, a partir de contactos establecidos por la Coordinadora Nacional Indígena Maya Ch'orti' de Honduras, CONIMCHH, con la Coordinadora Maya Ch'orti' de Guatemala, COMACH. Esta segunda organización proveyó de una maestra ch'orti' de escuela primaria a su organización hermana y ella formó a unos 32 promotores que reaprendieron la lengua y la cultura. Otro énfasis fue la revaloración de la espiritualidad maya. Inicialmente los promotores enseñaban la lengua y la cultura ancestrales, fuera del horario de clases, a los niños de las escuelas públicas de aquellas comunidades donde la organización tiene presencia. En el momento actual los ch'orti' de Honduras han logrado que 35 escuelas públicas de 30 comunidades de mayoría ch'orti' incluyan 10 horas semanales de lengua y cultura ch'orti' en el pensum regular, y unos 2800 niños ya la están hablando.





¿Qué piensa acerca de la formación intercultural?

Pienso que es indispensable. La cuestión es que la dimensión de la interculturalidad se constituye en un derecho de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes, en el entendido de que la interculturalidad supone, en primer lugar, la afirmación de la propia identidad cultural en un espectro que sirva para desmantelar las inequidades. El reconocimiento de la diversidad cultural ancestral (y a veces también lingüística) debería ser la base para el tratamiento de los contenidos y metodologías educativas, principalmente en la educación básica de los pueblos indígenas y comunidades de afrodescendientes. De hecho, este reto es igualmente válido para la educación post básica y para la educación superior. La cuestión más importante se refiere al hecho de que el reconocimiento de la diversidad linguo cultural puede ser letra muerta si solo se reduce a encapsular contenidos culturales o lingüísticos de un modo ahistórico, por fuera del ejercicio actual de los derechos colectivos e individuales.

Las culturas, las identidades y las relaciones interculturales son dinámicas.

Desgraciadamente, en América Latina, las mismas están marcadas por las desigualdades y la exclusión. La cuestión indígena – incluyendo en un sentido amplio a las comunidades afrodescendientes –, no es una cuestión de los indios y de los negros sino de las sociedades nacionales. Dicho de otra manera, puede haber interculturalidades e interculturalidades. El punto es de qué modo esta premisa conceptual está al servicio de la democratización profunda de nuestras sociedades.

Por fin, la dimensión de la interculturalidad debería ser asumida de manera operativa por diversos servicios públicos en atención al reconocimiento del Convenio 169 de la OIT y a la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas establecida en el 2007.

**Usted es una de las consultoras de
America Latina con mayor experiencia
en políticas de interculturalidad,
autora del libro
Derivas de la interculturalidad -
procesos y desafíos en America Latina.
¿Podría definirla en términos políticos?**

Creo que las relaciones de interculturalidad se sustentan en estructuras de poder y solo la modificación de tales estructuras puede abonar en favor de relaciones socioeconómicas y culturales más equitativas y de verdadera igualdad. Pero la igualdad no significa ser idéntico al otro, significa ser igual y seguir teniendo el derecho a ser diferente. Como he sugerido, las relaciones interculturales son dinámicas y se encuentran, por tanto, en constante cambio. Las identidades por tanto se constituyen y reconstituyen de un modo dialéctico. Creo que es importante advertir cuáles son las racionalidades propuestas en las distintas versiones de la noción de interculturalidad. Es bueno advertir que la misma noción de interculturalidad, en su vertiente más democrática, puede correr el riesgo de ser des apropiada y de convertirse en una propuesta inapropiada. Muchas de estas versiones empatizan con la propuesta neoliberal del desarrollo y aunque se caracterizan por su opacidad, sustentan de hecho, que lo que importa es que las relaciones entre culturas sean menos traumáticas y faciliten la incorporación de los diferentes a los modelos de vida previstos por los sustentadores de esas relaciones del poder y de la inequidad (local, nacional, mundial). Esa versión de la interculturalidad es la versión local del multiculturalismo y, sin duda, está al servicio del status quo.

Entendemos que las relaciones interculturales deben estar en función y a favor de la vida, o del buen vivir como se señala en el seno de los movimientos sociales de Ecuador o Bolivia y en los movimientos sociales de otras latitudes latinoamericanas.





Pode uma língua ressuscitar?

Convidamos a pesquisadora Ruth Moya para conversar sobre a experiência do ensino, no limiar de duas culturas em diálogo: a universitária, moderna, urbana, letrada, e a tradicional, mais ligada à ancestralidade, ao mundo oral. Conversar sobre uma poética, já que se trata de um ensino que é um convívio estético, cuja tarefa principal acaba sendo a escrita da voz. Um processo de tradução, transformação, passagem. Certas culturas vão se distanciando como doce música e a tarefa da tradução pode ser tocar essa música. A escrita é uma ressurreição. Assim, certas culturas não desaparecem, quando são escritas em seus códigos próprios: sempre podem ser tocadas pelos leitores. Com nossa visão literária sobre a interculturalidade, sentimos que Ruth Moya (linguista e pedagoga equatoriana com experiência em diversos países da América Latina) teria muito a contribuir, devido à sua larga experiência com a escrita e com o fortalecimento de línguas indígenas. Ela veio a Belo Horizonte falar sobre seu trabalho, mas também ouvir os professores indígenas em formação na UFMG.

Você poderia falar um pouco de sua experiência com línguas indígenas, com a confecção de gramáticas e dicionários (sápara, quíchua, ou outras) ?



Muito obrigada pelo convite para dialogar sobre a importância de fortalecer as línguas indígenas do nosso continente. Estou particularmente satisfeita de poder dizer algumas das minhas reflexões para os estudantes indígenas da UFMG, com os quais tive o prazer de partilhar experiências no âmbito das atividades de formação do grupo Literaterras.

Quanto ao tema específico, eu acho que parte desse fortalecimento das línguas é a passagem da oralidade para a escrita, embora sua força primordial resida na capacidade de se manterem vivas na própria oralidade.

Tenho dedicado grande parte da minha vida à educação, desde e para os povos indígenas. Tratou-se de uma escolha. Decidi aprender a falar a língua quíchua do meu país, o Equador, pois, mesmo sendo andina, minha língua materna é o castelhano. Aprendi a conhecer o quíchua com Don Salvador Curichán, pedreiro, analfabeto, que ficava vivamente entusiasmado quando eu compreendia alguma coisa. Esses primeiros passos, que me levaram uns seis meses, me permitiram compreender a gramática da língua e, aos poucos, o modo indígena de organizar o pensamento e o mundo nos Andes equatorianos.

Com essas ferramentas, fiz minhas primeiras análises sobre a influência que, ao longo de cinco séculos, a língua quíchua teve no espanhol falado no Equador. Depois me interessei por descobrir a língua em si mesma e por si mesma. Estudei primeiro as variantes do quíchua equatoriano, e, depois, as variantes do quíchua falado no Peru, Bolívia, Argentina (Santiago del Estero), bem como os rastros que tinha deixado essa língua no sul da Colômbia no quíchua chamado ingano.

A expansão do quíchua está associada aos processos políticos que precedem a construção do Tawantinsuyu - o império dos incas -, mas também aos processos coloniais de catequização. O quíchua, especialmente desde o século XVII, foi utilizado no doutrinação religiosa de diferentes povos amazônicos. Essa é uma das razões pelas quais, ao longo da história, muitos povos foram quichuanizados. A língua quíchua, contudo, já tinha o status de língua geral durante o Império Inca.





O meu interesse pela educação do povo Quíchua me levou a trabalhar em diferentes aspectos da educação intercultural bilíngue quíchua-castelhano: da alfabetização bilíngue de adultos, do ensino fundamental escolar, até a formação superior de professores indígenas Quíchua.

Trabalhei na elaboração de materiais educativos dirigidos aos Quíchuas: cartilhas de alfabetização, livros didáticos para a educação básica, materiais de sociolinguística ou de linguística aplicada destinados a professores e estudiosos da língua e da cultura. Tenho feito também traduções da tradição oral quíchua ao castelhano. Me interessei pela reedição de gramáticas ou vocabulários da língua quíchua entre o século XVI e o século XX.

Essas publicações foram precedidas de estudos críticos, nos quais procurava situar as tendências do pensamento gramatical das distintas épocas. Eu estava convencida de que, ao voltar a publicar essas gramáticas ou dicionários, tornando-os acessíveis a um grande público, contribuiria para o conhecimento e a documentação de uma língua que tem sido ensinada nas universidades há 500 anos. Também me interessei pela confecção de uma gramática quíchua para as crianças da escola primária, para a qual a abordagem pedagógica era fundamental. Essa gramática, no final das contas, serviu para que os próprios professores se sentissem próximos da análise da estrutura de sua língua. Nunca imaginei esse resultado.

Eu tinha o propósito de estudar as oito principais línguas e culturas do país. Não o consegui totalmente, mas estudei sim a língua e a cultura secoya, a língua kwaiker-awa, e a cultura shuar. O que mais tem me trazido satisfações ultimamente é escrever a gramática da língua amazônica sápara, língua atualmente isolada e que se encontra em processo de extinção, tendo em vista que restam apenas alguns velhos que a falam. O povo Sápara, agora falante do quíchua, se colocou o firme propósito de recuperar sua língua e sua cultura; e acharam que deveriam começar por ter uma gramática. Após a elaboração da gramática, fiz um dicionário trilingue, castelhano-sápara-quíchua. Quanto ao quíchua, fiz referências ao quíchua amazônico local, bem como ao quíchua chamado "unificado", que representa o quíchua padronizado ao nível nacional. Incluí informações culturais quando considereei apropriado.

Trabalhar na Educação Intercultural Bilíngue me permitiu ter contato com diversos povos indígenas e afro-descendentes da América Latina. Tenho contribuído para o desenvolvimento de livros didáticos para o ensino primário de línguas em Honduras: miskitu, tawahkka, pech, tolupan ou xicaque, ch'orti', creole de base inglesa, o garífuna e os textos interculturais lenca, uma vez que este último povo perdeu a sua língua. Na Nicarágua, tive a oportunidade de trabalhar em textos de pré-escola e primeira série com professores das línguas ulwa, miskitu, kriol (um creole de base inglesa). Na Guatemala, tive a oportunidade de apoiar a elaboração de um texto pré-escolar em tz'utujil, e viver naquele país me permitiu uma certa familiaridade analítica com a estrutura das línguas maias. Após a assinatura dos Acordos de Paz (1996), contribuí na construção de um currículo de formação de professores nas escolas normais, que promoviam a Educação Maya Bilingue Intercultural. Na Nicarágua, também apoiei o desenho curricular das duas Escolas Normais da Costa Atlântica, no âmbito do SEAR, Sistema Educativo Autônomo Regional. Em Panamá, tive a oportunidade de contribuir para a reflexão curricular de alguns povos, como os kuna. Na Bolívia, o meu foco foi mais a educação de jovens e adultos, bem como a alfabetização de adultos em quéchua e aymara. Num sentido amplo, estou familiarizada com a formação superior indígena em vários dos nossos países, principalmente em México, Equador e Colômbia.

Quando trabalhou na tradução de narrativas indígenas, o que você achou mais difícil?

O fato é que é possível trabalhar na narrativa indígena a partir da própria língua ou a partir de traduções a outra língua indígena ou europeia. No meu caso, trabalhei a tradição oral Quíchua desde a própria língua. No caso da tradição oral Sápara, parti da recuperação da tradição Sápara em quíchua, ou de traduções do quíchua ao castelhano. Em outras tradições orais, tais como a Secoya ou Kwaiker, parti de traduções dessas línguas ao castelhano.

Ocasionalmente, tenho usado boas traduções do quíchua ao inglês, para fazer comparações. Só me senti com capacidade de analisar o pensamento próprio quando os textos estavam em quíchua. Portanto, o grau de dificuldade é diferente em cada caso. Quando a análise da tradição de um povo não é feita a partir da língua em si, acho que uma boa compreensão etnográfica da cultura e da sua história supre o desconhecimento da língua.

Também ajuda muito o conhecimento etnográfico de culturas e línguas aparentadas.

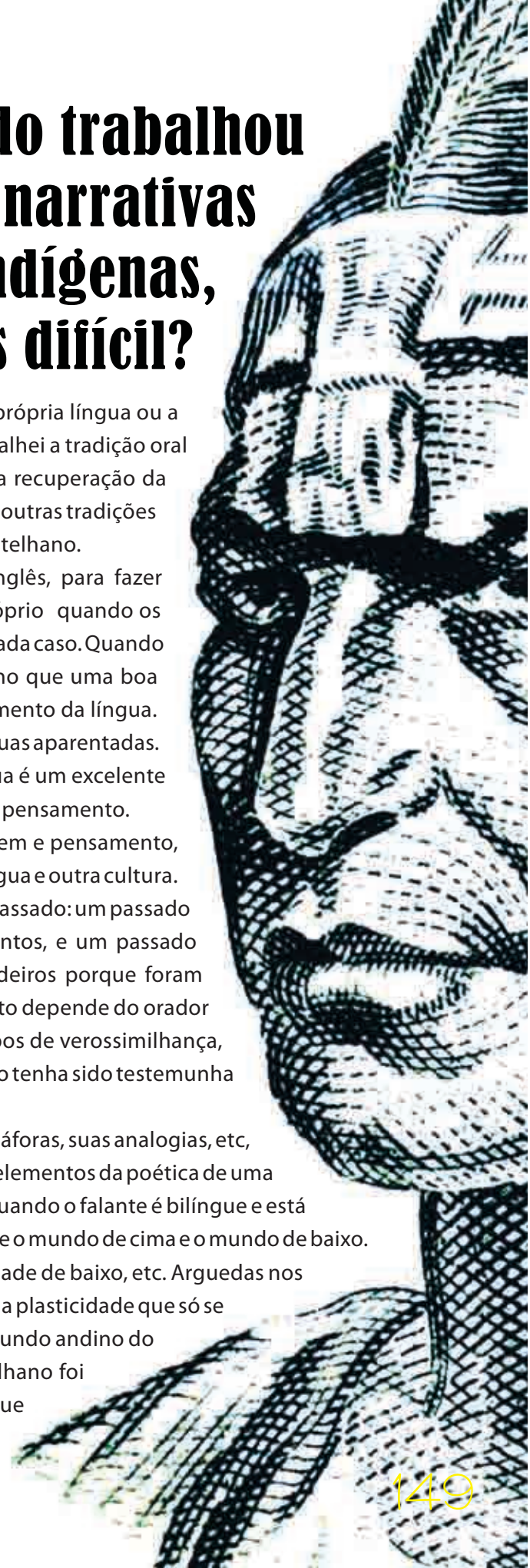
Sendo linguista, eu acho que o conhecimento da estrutura da língua é um excelente suporte para tal compreensão, dado que esta desvela algumas estruturas do pensamento.

De qualquer forma, o mais difícil é sempre a relação entre linguagem e pensamento, especialmente se você quiser traduzir de uma língua e cultura para outra língua e outra cultura.

Por exemplo, a língua quíchua tem duas maneiras para se referir ao passado: um passado reconhecido por quem fala, dado que pode ser testemunha desses eventos, e um passado referido a eventos do qual o falante não é testemunha, mas são verdadeiros porque foram transmitidos verbalmente para ele. No entanto, a verossimilhança de um fato depende do orador haver testemunhado ou não, mas ao mesmo tempo, existem diferentes tipos de verossimilhança, porque nada pode ser mais verdadeiro do que o mito, ainda que o falante não tenha sido testemunha dos seus fatos.

Uma outra dificuldade é descobrir a própria poética da fala, suas metáforas, suas analogias, etc, bem como as suas formas de enunciar e organizar o discurso. Alguns destes elementos da poética de uma língua são maravilhosamente reconhecidos na literatura em outra língua, quando o falante é bilíngue e está imerso na cultura. Um exemplo andino: na cultura quíchua distingue-se entre o mundo de cima e o mundo de baixo.

O mar de cima e o mar de baixo, a humanidade de cima e a humanidade de baixo, etc. Arguedas nos descreveu em castelhano sobre a raposa de cima e a raposa de baixo com uma plasticidade que só se entende reconhecendo a sensibilidade desse escritor peruano perante o mundo andino do qual fazia parte. Uma belíssima tradução do Popol Vuj do k'iche' ao castelhano foi feita por Sam Colop, escritor Maia K'iche'. Ao contrário de outras traduções que são em prosa, esta é uma tradução em verso e pode se "sentir" o ritmo do canto.



Pode uma língua ressuscitar?

Há exemplos de línguas poderem voltar a cumprir diversas funções sociais, desde que exista apoio social da própria comunidade de falantes. Muitas vezes, esse apoio deve ser também político, no sentido de que as autoridades estejam dispostas a abrir os espaços públicos a uma língua e que seu uso seja entendido como o exercício de um direito dos povos.

Contudo, não se deve confundir esse apoio político com a emissão das leis, decretos, organização de academias da língua, etc. O fato é que em vários países da América Latina existem leis que favorecem o uso público das línguas indígenas e que incitam os sistemas de educação, saúde, justiça, etc, para que possa ocorrer tal uso das línguas. Existem leis que prescrevem o uso das línguas indígenas no México, Nicarágua, Guatemala. Há Academias de

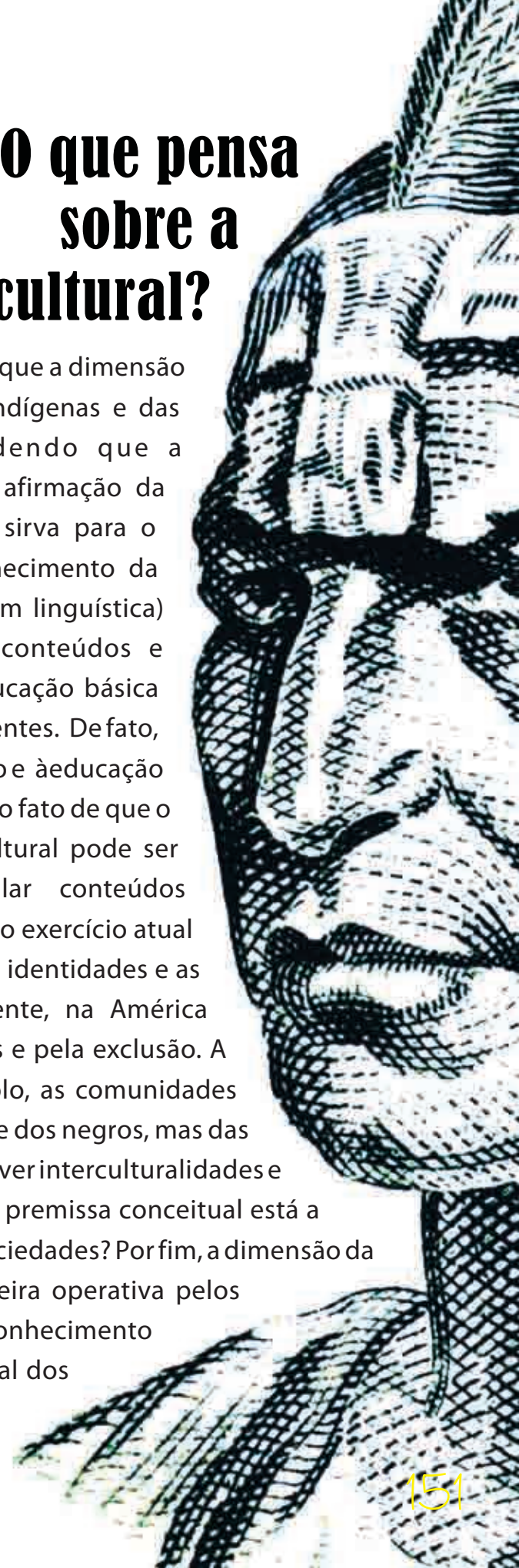
Línguas Indígenas em vários países, incluindo a Academia do Quechua no Peru, a Academia das Línguas Maias da Guatemala, ou a Academia da Língua Quíchua no Equador.


Na maioria dos países latino-americanos, as línguas são co-oficiais para a educação. Isto é, podem ser usadas legalmente nos espaços educacionais. Mas isso não quer dizer que as línguas estão em menor risco, em parte porque a educação não faz o que deve fazer, os sistemas de justiça não facilitam a utilização das línguas nos processos judiciais, porque nos serviços de saúde não são usadas as línguas e são desconhecidos os conceitos de saúde e doença da própria cultura, porque na administração pública os falantes de tais línguas são invisibilizados, e assim por diante.

Em qualquer caso, o motor para a recuperação e revitalização de uma língua está na própria comunidade sociolinguística. Há exemplos de processos de recuperação e revitalização linguística atualmente em curso. Por exemplo, os Maia Ch'orti' de Honduras perderam sua língua há cerca de setenta anos atrás, mas a reaprenderam há uns cinco anos, por meio de contatos estabelecidos pela Coordenadora Nacional Indígena Maia Ch'orti' de Honduras CONIMCHH, com a Coordenadora Maia Ch'orti' da Guatemala, COMACH. Esta última organização providenciou uma professora Ch'orti' de ensino fundamental para a sua organização irmã. Esta professora formou cerca de 32 promotores, que reaprenderam a língua e a cultura. Outra ênfase foi a revalorização da espiritualidade Maia. Inicialmente, os promotores ensinavam, fora do horário das aulas, a língua e a cultura ancestrais às crianças das escolas públicas onde a organização atua. Atualmente, os Ch'orti' de Honduras fizeram com que 35 escolas públicas em 30 comunidades de maioria Ch'orti' incluíssem 10 horas semanais de língua e cultura ch'orti' no currículo regular, e cerca de 2800 crianças já estão falando essa língua. Eles também conseguiram com que a Escola Normal de Ocidente da cidade de Intibucá incluísse no seu plano de estudos a língua e cultura Ch'orti', as didáticas da educação intercultural bilíngue e a utilização em sala de aula dos livros escolares desde o pré-escolar até o sexto ano. Trata-se de textos da área da linguagem e estão escritos em ch'orti' como se fosse a língua materna, o que não é assim, e a organização está ciente, mas apontam a que em poucos anos o ch'orti' se torne a língua materna e o castelhano, a segunda língua. Existem cerca de 140 professores bilíngues dispostos e aptos a trabalhar na área Ch'orti'.

O que pensa sobre a formação intercultural?

Eu acho que é indispensável. O ponto é que a dimensão da interculturalidade é um direito dos povos indígenas e das comunidades afro-descendentes, entendendo que a interculturalidade supõe, em primeiro lugar, a afirmação da própria identidade cultural num espectro que sirva para o desmantelamento das desigualdades. O reconhecimento da diversidade cultural ancestral (e às vezes também linguística) deveria ser a base para o tratamento dos conteúdos e metodologias educativas, principalmente na educação básica dos povos indígenas e comunidades afrodescendentes. De fato, esse desafio também se aplica ao ensino pós-básico e à educação superior. A questão mais importante diz respeito ao fato de que o reconhecimento da diversidade linguística e cultural pode ser letra morta se é reduzido somente a encapsular conteúdos culturais e linguísticos de forma a-histórica, fora do exercício atual dos direitos coletivos e individuais. As culturas, as identidades e as relações interculturais são dinâmicas. Infelizmente, na América Latina, estas estão marcadas pelas desigualdades e pela exclusão. A questão indígena – incluindo, num sentido amplo, as comunidades afrodescendentes - não é uma questão dos índios e dos negros, mas das sociedades nacionais. Dito de outra forma, pode haver interculturalidades e interculturalidades. O ponto é, de que forma esta premissa conceitual está a serviço da democratização profunda das nossas sociedades? Por fim, a dimensão da interculturalidade deveria ser assumida de maneira operativa pelos diversos serviços públicos, em atendimento ao reconhecimento do Convenio 169 da OIT e da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas das Nações Unidas, estabelecida em 2007.





**Você é uma das
mais experientes consultoras
da América Latina para política
de interculturalidade,
autora, por exemplo,
do livro *Derivas de la interculturalidad
- procesos y desafios en America Latina*.
Poderia defini-la, em termos políticos?**

Creio que as relações de interculturalidade estão baseadas em estruturas de poder, e apenas a modificação de tais estruturas pode apontar para relações socioeconômicas e culturais mais equitativas e de verdadeira igualdade. No entanto, igualdade não significa ser idêntico ao outro, significa ser igual e continuar a ter o direito de ser diferente. Como sugeri, as relações interculturais são dinâmicas e, portanto, se encontram em constante mudança. As identidades são constituídas e reconstituídas, de um modo dialético. Eu acho que é importante se perguntar quais são as racionalidades propostas nas distintas versões da noção de interculturalidade.

É bom notar que a própria noção de interculturalidade, na sua vertente mais democrática, pode correr o risco de ser desapropriada e, por conseguinte, também se tornar uma proposta inapropriada. Muitas dessas versões simpatizam com a proposta neoliberal do desenvolvimento; ainda que se caracterizem por sua opacidade, de fato sustentam que o que importa é que as relações entre as culturas sejam menos traumáticas e facilitem a incorporação dos diferentes aos modelos de vida previstos pelos sustentadores dessas relações de poder e de desigualdade (local, nacional, mundial). Essa versão da interculturalidade é a versão local do multiculturalismo e, sem dúvida, está a serviço do status quo. Entendemos que as relações interculturais devem estar em função e a favor da vida ou do viver bem, conforme descrito no seio dos movimentos sociais do Equador ou Bolívia, e os movimentos sociais de outros lugares da América Latina.

