

UCLA

Mester

Title

Dislocaciones lingüísticas en la aldea global: testimonios de dos migrantes sudamericanos en EEUU

Permalink

<https://escholarship.org/uc/item/1695v85f>

Journal

Mester, 40(1)

Author

Arteaga, Claudia A

Publication Date

2011

DOI

10.5070/M3401010136

Copyright Information

Copyright 2011 by the author(s). All rights reserved unless otherwise indicated. Contact the author(s) for any necessary permissions. Learn more at <https://escholarship.org/terms>

Peer reviewed

Dislocaciones lingüísticas en la aldea global: testimonios de dos migrantes sudamericanos en EEUU

Claudia A. Arteaga
Rutgers University

La dislocación lingüística en este artículo se presenta como asociada a las tensiones involucradas en el traspaso de una cultura lingüística a otra (Karen Ogulnick 3). Este fenómeno se ha llevado a cabo en Latinoamérica desde tiempos coloniales a través de movimientos migratorios, individuales y colectivos, que han venido apuntalando desiguales reacciones de rechazo, asimilación y resistencia entre culturas históricamente en pugna. El racismo y la discriminación de diverso tipo, como la racial, la social y también la lingüística, han forjado mecanismos de exclusión que afirman la presencia de algunos y neutralizan la participación de otros en escenarios nacionales. Uno de estos mecanismos de medular importancia, desde la fundación de las repúblicas en Latinoamérica, es la educación, cuyos métodos oficializados de enseñanza promueven un monolingüismo que ocasiona la alienación del que llega desde un espacio menos prestigioso para someterse a condiciones de asimilación cultural bajo la promesa de obtener una ciudadanía efectiva. Siguiendo la inquietud de cómo estas relaciones y métodos de exclusión son entendidos (y neutralizados, si eso cabe) en tiempos contemporáneos, este ensayo propone el análisis de dos testimonios de migrantes sudamericanos en EEUU.

Raimundo Mora y Freddy Amílcar Roncalla enfrentaron la marginalidad en sus propios espacios por razones de diferencia racial y lingüística. El libro *Language Crossings. Negotiating the Self in a Multicultural World*, editado por Columbia University y publicado el 2000, es el marco de aparición de estas conciencias discursivas que atestiguan un cambio en la manera de pensarse a sí mismas a medida que confrontan su condición subalterna y ponen en práctica mecanismos sociales y lingüísticos para salir de ella. Según lo atestiguado en sus testimonios, los fallidos intentos de integración suscitados en

sus propios campos nacional/regionales del sur andino, en un primer momento, contrastan con lo conseguido en su segundo desplazamiento a EEUU desde el cual finalmente escriben (en inglés). En este país los conflictos identitarios parecen disolverse, pues su desplazamiento los introduce, a decir de ellos, en un escenario multicultural que los visibiliza y valida como sujetos forjadores de sus propias identidades.

Es a partir de este conflicto de inadecuación y su resolución final que planteo las siguientes preguntas para ambos testimonios: ¿De qué manera la vivencia en EEUU les brinda la oportunidad o no de escapar de la inadecuación lingüística asociada a un monolingüismo nacional/regional? ¿Puede plantearse una afirmación de la subjetividad (en términos de agencia o de conciencia de acción) una vez que el individuo consigue verse inmerso en la maquinaria multicultural estadounidense? Guiada por estas interrogantes, buscaré en este artículo establecer correlatos y divergencias entre las experiencias migratorias, internas y externas, de ambos testimoniantes, con el propósito de repensar el debate multicultural a través del uso de conceptos como bilingüismo y diglosia, y del empleo de un análisis histórico y discursivo.

Entiendo el bilingüismo como la capacidad individual o colectiva de expresarse competentemente en dos o más lenguas. Es la definición de tal competencia lo que vuelve ambiguo el término, lo cual ya ha sido ampliamente discutido y polemizado en el campo de la lingüística (Suzane Romaine 7-11). Por otro lado, diglosia comprende las situaciones en las que existe una distribución funcional de las variantes lingüísticas de una comunidad de hablantes, tanto si son dialectos o lenguas diferentes. Una de estas variantes tiene la particularidad de ser más prestigiosa que la otra. Dice Romaine:

L [“low” variation] is typically acquired at home as a mother tongue and continues to be used throughout life. Its use is also extended to other familiar and familiar interactions. H [“high” variation], on the other hand, is learned later through socialization and never at home. H is related to and supported by institutions outside the home. (34)

Este sistema excluyente sugerido en la diglosia será aludido por ambos testimonios como disparador del conflicto o como solución al problema de sus distintas experiencias de dislocación. Tanto en Roncalla como en Mora, las lenguas en pugna son las del viejo

conflicto colonial mencionado al inicio de este artículo, entre un español ya institucionalizado tras el surgimiento de las Repúblicas, y el quechua, lengua indígena todavía hablada en los Andes centrales, y, cuya variante, el español andino –híbrido de las lenguas anteriores- es también motivo de discriminación y exclusión en las zonas urbanas.

I. DESESTIMANDO LA DIGLOSIA: UNA HISTORIA DE OLVIDO Y REMEMBRANZA

El testimonio de Freddy Amilcar Roncalla se sitúa históricamente en la década de los cincuenta en el Perú, caracterizada por una fuerte oleada migratoria que trajo como consecuencia el abandono de los campos y la superpoblación de las ciudades costeñas (Matos Mar 33). Su narración empieza dando cuenta de su pertenencia geográfica (Apurímac, en la sierra peruana) y su ascendencia, por lo que conecta su condición racial, de mestizo, a una social y económica: “in a society where the mestizos were at the top and the indigenous population at the bottom” (64). Sin embargo, de niño desarrolla una inclinación sentimental que lo lleva a aprender quechua, cuando viaja con su madre a un pequeño pueblo, donde ésta enseñaba español a quechuahablantes, y termina conviviendo allí por un tiempo con la comunidad. Roncalla formula desde el inicio de su testimonio el aprendizaje del quechua como una elección personal por encima de la adopción involuntaria del español, al cual está destinado debido a su circunstancia social y racial. Desde el inicio, entonces, su relato se construye sobre la base de la ruptura de una expectativa monocorde de identidad que liga raza y posición social con una determinada variante lingüística. Esta combinación en particular de raza y lengua es el eje de este testimonio, que, según mi perspectiva, se formula en diálogo con los discursos de dos figuras paradigmáticas de las letras peruanas, cuyos dilemas personales e históricos involucraron el quechua y el español. El Inca Garcilaso de la Vega (Perú, 1539 - España, 1516) es considerado como el primer escritor mestizo del Perú. Historiador y escribano, hijo de una noble inca, su lengua materna fue el quechua, a la que se sumaría el español como lengua segunda debido a su ascendencia paterna (su padre era un soldado español). El otro modelo es José María Arguedas (Perú 1911-1969), poeta, narrador y antropólogo de la sierra peruana. Pese a que Arguedas fue un mestizo como Garcilaso, fue criado entre indios, de quienes aprendió el quechua antes que el español en la escuela. Aunque escribió en español la mayoría de sus

obras, cargó su uso de inflexiones procedentes del quechua. Ambos, sujetos mestizos, biculturales y bilingües, son modelos de mediación cultural y lingüística en dos periodos distintos de la historia peruana¹.

De esta manera, recreando las escenas autobiográficas arguedianas, se atestigua una cercanía con la lengua indígena y, en contraposición, un rechazo hacia la burla ejercida por los niños mestizos contra los estudiantes procedentes de las áreas rurales. Como José María Arguedas —quien procede también del departamento de Apurímac—, Roncalla no se identifica con los mestizos y más bien se siente apartado de ellos, pues es también objeto de sus burlas. Frente a esto, también como el escritor indigenista, su decisión consistirá en abrazar la literatura sin traicionar sus afectos hacia la otra cultura, la indígena, de registro oral y carente de un estatus letrado. Sin embargo, su lealtad en lugar de ser postulada como dividida, como en parte es el drama personal arguediano, se halla congraciada, aunque de manera claramente artificiosa, cuando recuerda el día en que le regalaron su primer libro:

There was the most important gift I have ever received: a book. It cast a huge spell that has since led me to buy thousands of titles and carry them all over the continent. I also recall the beautiful music of the people singing from the heart that talked about love, loneliness, traveling, leaving home, and thinking of coming back (65).

Este regalo le permite articular una conexión con las canciones de la sierra. Esto constituye una variante del momento fundacional de la subalternidad indígena en el Perú constituido por la escena en que Atahualpa desconoce y rechaza la escritura de manos del Padre Valverde. En su versión de la escena en la *Historia General del Perú* (episodios XIX – XXVII), el Inca Garcilaso describe el encuentro entre las partes (la española y la inca) como un diálogo inviable, aunque, por supuesto, en la línea de un proyecto basado en la ansiedad de convertir este marco de malentendidos y negociaciones fallidas en un escenario probable de convivencia². La naturaleza bilingüe del diálogo escrito por el Inca llama la atención sobre los intermediarios: Felipillo y, en una instancia mayor, el mismo enunciador de *La Historia General*, que corresponde a la figura histórica del Inca Garcilaso de la Vega. En este episodio no sólo hablamos de los antagonismos culturales y políticos sino de canales comunicativos discordantes: la escritura

propia del discurso de los embajadores españoles (episodio XX) y de la oración / requerimiento del Padre Valverde (XXII) se opone a la oralidad de la respuesta de Atahualpa.

El diálogo se entorpece debido al mal desempeño del intermediario, Felipillo, el traductor e intérprete al servicio de los españoles. Éste es criticado desde la posición del enunciador de *La Historia General*; desde la voz autorizada de un segundo narrador, el Padre Blas Valera, citado como fuente principal del Inca Garcilaso; y desde el punto de vista de Atahualpa y los españoles, para quienes no es muy difícil comprender que Felipillo comete fallas serias en su intervención. Así, el mediador indispensable en este acto comunicativo genera desconfianza y la imposibilidad de que, en aquel momento, se pueda saltar la barrera entre oralidad y escritura. Su disfuncionalidad radica en la carencia de una doble conciencia lingüística. Al no ser posible un manejo adecuado de ambos códigos, mejor dicho, al no concretizarse en él una suerte de mestizaje lingüístico, queda invalidado como intérprete.

Felipillo no deja de constituir un trauma comunicativo, el emblema de la displigencia y de la separación lingüística de dos mundos, vacío que Garcilaso, como una suerte de “bisagra” entre dos culturas, trata de subsanar a través de su bilingüismo. En tal sentido, tal papel será asumido por el Inca validándose como sujeto que transita (no sin conflictos) por los espacios en cuestión, no con el propósito de promover una alienación (la disolución de una cultura en la otra) sino el entendimiento (principalmente por parte del español) de las diferencias. Por su parte, en el testimonio de Roncalla, éste al final decide desempeñar el oficio de traductor, lo que lo conduce a su vez a la investigación y a la enseñanza, todo lo cual le permite afirmar una competencia español-quechua y, asimismo, situarse como un comunicador efectivo del inglés, con la consecuente capacidad de sintetizar para el lector americano la historia de la colonialidad en el Perú. El deseo garcilasiano de suscitar un escenario de encuentro que neutralice las diferencias raciales y culturales (como lo han postulado Cornejo Polar y Chang Rodríguez, entre otros) sigue presente siglos después en el texto de Roncalla, pero como parte del problema pues el deseo por la integración ha devenido en una oficializada asimilación lingüística. Así el discurso de Roncalla busca más bien poner el dedo en la llaga de las disyuntivas que también subyacen en el discurso del

Inca. Su inserción y celebración del multilingüismo estadounidense vendría a ser el contexto que cristalice esa perspectiva, como veremos.

Es en esta línea de instalarse en el “revés de la escena” del encuentro con la escritura que Roncalla conduce su recuento histórico (sección que sigue tras la escena del libro regalado) para señalar las contradicciones y los desórdenes de identidades, que la colonialidad ha generado en los indígenas y criollos³. Luego de este momento, se produce un cambio en el testimonio, pues se deja de lado momentáneamente la historia personal para pasar a sintetizar las tensiones lingüísticas, sociales y políticas que se produjeron desde la llegada de los españoles en el Perú. Este correlato entre lo histórico y lo personal nuevamente remite a la obra del Inca Garcilaso. Asimismo, entre otras cosas, Roncalla menciona que los españoles inicialmente se sirvieron del quechua para recabar información, controlar y adoctrinar a la población indígena, lo cual provocó paradójicamente la expansión de ésta y su sobrevivencia por cierto tiempo. Sin embargo, este mismo hecho sugiere que el quechua que se conoce y se aprende hoy en día no es un idioma exento de cambios, pues la empresa colonial de aquellas primeras décadas se valió de traductores y gramáticas que los españoles mismos elaboraron, según lo dice Roncalla (65).

Un quiebre en esta precaria alianza entre el quechua y los colonizadores se da con la rebelión de Túpac Amaru II en el s. XVIII, a partir del cual dicha lengua se convirtió en un instrumento de articulación en contra de los españoles. Luego, en tiempos ya de la República, esta misma percepción del quechua, como lengua en contra de los intereses de la élite criolla dirigente, se siguió manteniendo ahora en el contexto del gamonalismo⁴ y las haciendas en la sierra donde los indígenas continuaban siendo una mano de obra esclava. Es por ello que, a decir del testimonio, a los indígenas no les quedó ni les queda hasta ahora mayor remedio que aprender la lengua de quienes los aborrecieron, el español. De la misma manera, los criollos, para asegurar su privilegio, cayeron también en la contradicción de querer continuar con la cultura de aquellos que también los oprimieron y con el odio hacia quienes pertenecen, como ellos, al mismo territorio. Este lastre histórico de discriminación lingüística y cultural se aplica, muchos años después, en el caso de los mestizos de la niñez de Roncalla (66), con sus burlas y sarcasmos hacia los quechuahablantes y la consecuente internalización de la inferioridad en estos últimos, cuyos descendientes —y ellos mismos, por supuesto— decidirán esconder la lengua madre

(quechua) o la norma regional (el español andino) para poder encajar en el discurso prestigioso (lingüístico y cultural) de las ciudades.

En sus años universitarios se produce otro momento traumático de encuentro con la escritura, esta vez en el escenario de una clase de Lingüística General en la Universidad Católica de Lima. Y digo “encuentro con la escritura” porque allí también es introducido a un escenario de dominación conformado por la figura de la autoridad letrada (el profesor) y él mismo, como sujeto mestizo y andino, “who had managed to acquire the lower-middle-class criollo speech of Lima in order to function” (67). Aquí el enfrentamiento se da entre el español andinizado (referido irónicamente por Roncalla como “colonial”, 65), que, recordemos, es la variante prestigiosa asociada a los mestizos, y el español prestigioso de la capital, del cual Roncalla se declara incompetente. Lo curioso es que el terreno en que se da cuenta de ello no es la escritura – el que comúnmente más habilidad requiere – sino el habla culta y académica: “The words were the same, but there was a certain order in the syntax and a certain use of meaning that I could not relate to” (67). Es así que Roncalla es cercado por un escenario diglósico institucional que lo desafía, que abre ante él brechas comunicativas y lo marginaliza, y de la cual busca constantemente desmarcarse a través de estrategias que desautoricen las jerarquías instaladas entre modalidades (oralidad/escritura), lenguas (español/quechua y sus variantes) y espacios (institucional/popular).

Pese a la diferencia temporal entre el Inca y el texto de Roncalla, la escena del libro regalado cobra importancia en este último por lo que la introducción del español y su escritura ha venido representando para la historia del Perú. Así, el libro hace posible recordar las canciones mestizas y quechuas, en cuya evocación se plantea un modelo lingüístico fluido que permite, en el caso específico de las mestizas, “switch between Spanish and Quechua” (Roncalla 65), lo que coincide también con ir de la escritura (el libro) a la oralidad (las canciones evocadas). Así, este testimonio vuelve a la escena colonial de subalternidad lingüística y cultural, primordial en el caso peruano, para sugerir una lógica contraria: ir de lo escrito a lo oral, lo que más adelante, según lo cuenta el testimonio, se torna en un proyecto literario de índole popular –a lo Arguedas– que no descarta lo escrito pero que traslada su práctica fuera del ámbito riguroso de la academia y su enseñanza formal.

Su estrategia en ese momento será transitar en los dos ámbitos opuestos ligados al aprendizaje lingüístico en el contexto contemporáneo de las ciudades: la Biblioteca Nacional y las calle del centro de Lima (“I devoted myself to making up for the linguistic gap and spent most of my time in the library, I also spent a lot of time in the streets and cafes of downtown Lima getting involved with the young artistic movements” 67). La biblioteca, recinto institucional y letrado por excelencia, se conjuga con otro, el espacio abierto de la calle, donde se despliegan movidas artísticas. En ambos pasa tiempo y de ambos aprende. Con ello, Roncalla no solo declara inoperante la dicotomía “aprendizaje letrado” vs. “aprendizaje popular” sino que critica al sistema educativo limeño. Sin una preocupación por la realidad lingüística de los que se enfrentan a una lengua totalmente distinta, el sistema educativo aliena a los migrantes como él, que deberán renunciar a su bagaje anterior para aprender un “buen” español. De ahí que la calle finalmente sea preferida como un espacio de aprendizaje en la ciudad, en donde desarrollará una pasión por la literatura, que será otro movimiento de lo que he venido llamando el “revés de la escena” del momento subalterno de la oralidad en el Perú. Roncalla se declara suscrito a la idea de que la poesía viene de las calles y no de la academia (Roncalla 68). Su quehacer poético no implica dejar de lado el quechua, incluso cuando decide migrar a EEUU:

After moving to Vermont, where the New England accent sounded totally alien to me, I was able to solve of those contradictions by writing my first book of poetry, *Canto de Pájaro o Invocación a la Palabra* (Singing the Bird) and putting a song in Quechua as the core metaphor among a series of surrealistic and free-form verses. (69)

En su trabajo poético, entonces, confluyen el surrealismo y quechua; la calle y la lengua que atestigua no querer dejar atrás. El componente oral es muy importante y puede verse desde los títulos (“Canto de Pájaro” e “Invocación a la Palabra” 69). La literatura, vista como un espacio para resolver las contradicciones culturales, es también el lugar desde donde se puede responder y superar las “otras poéticas”. A las del racismo y la exclusión, se sumarían de manera dramática las “poéticas” oficiales de la muerte y el poder durante la guerra política que azotó al Perú en los años 80’s y 90’s. De alguna

manera, se trata de visibilizar a través de la literatura la palabra acallada, o intencionalmente malinterpretada, de las víctimas de la violencia, mayormente gente pobre y/o quechuahablante, que se convirtieron en sospechosos de ser terroristas por solo su acento andino o no poder hablar español (Roncalla 70).

Debido a ello, Roncalla pasa de una lengua a otra, de una variante a otra, para señalar similitudes en el funcionamiento de ambas sin dejar de hablar desde los conflictos que las enfrentan y que se hallan supuestos en el aprendizaje de las mismas. En otro momento de su testimonio, dice que lidiar con la escritura en español lo lleva a interesarse también en la lectura de escritos en quechua. Pese a la naturaleza oral comúnmente atribuida a la lengua andina, Roncalla señala que ésta tiene su propio registro escritural. Este reconocimiento nuevamente cuestiona las distinciones que justifican la jerarquía entre estas dos lenguas (poseer o no escritura), ello sin buscar caer tampoco en la cristalización del quechua; pues, así como el español andinizado del mestizo –variante prestigiosa en la sierra- es concebido en la costa como una desviación de la norma académica, cuando Roncalla regresa a la sierra tiempo después reconoce que su quechua es un dialecto más entre otros. Así, aprender español lo lleva a reaprender quechua. Más aún, con ello plantea también que aprender una no significa olvidar la otra, y caer así en la asimilación que demanda la adopción de una lengua oficial estandarizada. A esto justamente obedece el título de su testimonio: “Fragments for a Story of Forgetting and Remembrance”.

Aunque, como ya dijimos, el propósito de este testimonio es romper con la dañina jerarquía lingüística entre las variantes implicadas en la diglosia, la escritura, cuyo estatus privilegiado es puesto en cuestión a través de repetidos momentos de transvase con lo oral, se convierte en el medio a ser apropiado. Para Deleuze y Guattari, “imitation is a starting point to make the desalienation necessary” (13). Si esta apropiación entonces responde a la necesidad de resistirse a la colonización lingüística o, que es lo mismo, de-colonizar la escritura, este gesto no deja de ser problemático. Para Derrida, la apropiación de un determinado lenguaje o sistema dentro del mismo no es posible dado que “there is no natural property of language” (Derrida 24), pues la lengua que hablamos, desde una perspectiva poscolonial, es siempre la lengua del otro. ¿Cómo entonces poder hablar del acto

político de salir de la subalternidad a través de los mismos mecanismos que han venido constituyendo la subordinación?

Si bien Derrida y la misma historia contada por Roncalla refieren que el individuo parte de una relación avasalladora con la lengua, para éste último el multiculturalismo americano brinda la ilusión de una aceptación:

due to recent interest in multiculturalism in the United States, and to a romantic vision of the spiritual value of the decimated populations, the indigenous body and language are the choice presence in the field of vision of the academic, and popular, mainstream. Many people who came here thinking themselves western or criollo are being called Indian and forced in a different directions in terms of identity. (70)

Para él, el multiculturalismo le ha devuelto el cuerpo y ha sanado la lengua cortada del indígena (producto de la tortura, la prohibición y el consecuente silenciamiento desde la Colonia) amparado en un exotismo que Roncalla no deja de reconocer (“romantic vision of the spiritual value...”) ni ciertamente aprovechar. En la cita también plantea que la migración hacia EEUU tiene la particularidad de reformular la identidad criolla, no antes enfrentada históricamente al cambio como en el caso de las comunidades indígenas, quienes ya han vivido históricas movilizaciones migratorias que los colocan en una mejor disposición frente a las exigencias de la aldea global (como es aprender un nuevo idioma). Asimismo, la discriminación que engloba a todos aquellos que provienen de países andinos, sin tomar en cuenta particularidades culturales ni étnicas, permite una articulación bajo el nombre de “indios”. En tal sentido, debido al viaje, las barreras que los criollos peruanos habían alzado contra los indígenas, ahora tendrían que ser repensadas, pues la inmersión de ellos mismas en dicha marginalidad es un llamado a revisar su pasado, identidad y memoria. De ahí que, siguiendo lo dicho por el testimonio, las culturas andinas pasen a emerger en un nivel popular, pues son más las comunidades que ponen en práctica o reconocen sus raíces andinas en EEUU que en el Perú.

Así, lejos de un desarraigo colectivo y de la pérdida evidente de capitales culturales, el multiculturalismo americano se despliega

para ofrecer espacios de afirmación y reelaboración de identidades, que, como atestigua Roncalla para el caso de la cultura andina, no se quedan estancadas en el pasado sino están abiertas a los cambios y las tecnologías del presente (71). El problema radica en que habría que salir indefectiblemente del territorio para afianzar dicho capital cultural. La imposibilidad de poder hacerlo en el mismo país impide dar el salto de la representatividad al reconocimiento y participación de estas comunidades marginadas en el espectro nacional. Asimismo, cabe la sospecha de que esa ilusión de reelaboración de identidad no sería tal cuando lo que en parte se demanda en la aldea global es un regreso a los viejos localismos (aunque reformulados) que, bajo la apariencia de una aceptación múltiple, invisibiliza manejos económicos y nuevas formas de subyugación que pasan por la creencia en la inclusión al menos simbólica, mas no económica ni política. De ello es consciente Roncalla cuando menciona “the implementation of the neoliberal economic terrorism in the 1990’s como causa del “huge flow of migration from Peru” (70).

No creo, sin embargo, que se deba catalogar de ingenua la celebración final de Roncalla. Pienso, más bien, que la apertura a un “postmodern multilinguistic space” (71) debe ser leída en el marco de un proyecto histórico de de-colonización que le permite suscribirse a un “nosotros” indígena. De ahí que su inscripción en el multiculturalismo responda a otra agenda, que lo hace, incluso, volver a la academia, porque “it is there that I find my point of insertion as Andean artist and intellectual” (71). Ello, entonces, permite una dispersión de identidades lingüísticas, por la que ya no se verá obligado a suprimir ninguna de las “three languages I was given to express myself” (71). Es así que el multiculturalismo y el fenómeno “globocentrista”—como lo denomina Fernando Coronil—, se presenta como una ventana desde la cual la condición indígena subalterna puede ser mirada y repensada.

2. UNA HISTORIA DE OLVIDO

Raimundo Mora empieza su testimonio contando que es raptado por su padre de muy pequeño y llevado de Quito, su ciudad natal en Ecuador, a Colombia, pues éste quería que fuese colombiano como él y, persiguiendo dicho fin, logra que se emita un certificado de nacimiento que acredite a su hijo como tal. Como en el caso de Roncalla, este testimonio comienza quebrando una expectativa de identidad

continua, monocorde, y, en este caso, nacional. Sin embargo, Mora regresa a Ecuador poco después para cursar allí sus primeros años de educación primaria. Es a consecuencia de su segundo desplazamiento a Colombia, al pueblo rural de Santuario, en donde terminará la escuela elemental, que se produce su primera crisis identitaria: “My conflict started when I unsuccessfully tried to speak and behave like my Colombian classmates, but I could not help acting Ecuatorian” (51). Es a partir de este episodio, de cómo enfrenta tal dislocación lingüística y la resuelve que se formularán sus estrategias.

En un primer momento, la burla debido a su hablar provinciano lo lleva a sumergirse en la lectura. Como en el caso de Roncalla, Mora conecta la lectura con otro tipo de saberes obtenidos en el espacio popular, como el cine, las novelas románticas y las radionovelas:

At home, I first tried to read my father's books on medicine, but since I could not understand them and the pictures of deceased and dissected bodies disgusted me, I chose to read my mother's romance novels. I related to them instantly since they reflected the love songs, boleros, and tangos that my parents used to listen to all the time. I was also interested in the radio soap operas that my mother used to listen to. It was through these soap operas that I became acquainted with my first English literary piece. It was a translation into Spanish of *Wuthering Heights* by Emily Bronte. (52)

Esta división de identidad, entre una idealmente impuesta por el lado paterno, que es la colombiana, y la otra, ligada a la rama materna ecuatoriana, se hace notar también en estas preferencias tempranas por productos culturales alejados del cientificismo del padre. El ámbito cultural se presenta como oportunidad de apertura a otras variantes populares (la música, las radionovelas) que contrastan con el acceso limitado a registros cultos. Así, en un primer momento, ambos testimonios se localizan forzosamente fuera de los escenarios de enseñanza institucional, en los que acusan mecanismos de exclusión hacia los dialectos andinos. La diferencia es que en el caso de Mora sí ocurren momentos de inserción a la comunidad prestigiosa de hablantes, mientras que esto, para Roncalla, hasta su llegada a EEUU, es imposible y, finalmente, no deseado. Debido a su creciente afición literaria, Mora consigue hacerse famoso entre sus compañeros de

clase cuando se dedica a escribir y vender cartas de amor: “Through literacy I gained some acceptance among my classmates” (52). Pone especial énfasis en Heathcliff, el protagonista de la novela “Wuthering Heights”, a quien dice haber tomado como modelo en su infancia: “The orphan Heathcliff became my hero. Like him, I wanted to leave town and come back rich” (52).

Como en la escena del libro regalado discutida para el testimonio anterior, el personaje de Heathcliff sirve, en el caso de Mora, para señalar algunos motivos centrales de su testimonio: por una parte, el deseo por el ascenso social, que se formula junto con la necesidad de volver con una posición que pueda subordinar a los que antes ostentaron privilegio. El factor de la orfandad también es importante debido a que Mora, quien no desarrolla la relación con su madre a lo largo del texto, trata de liberarse de las circunstancias impuestas por el padre, así como de cualquier tipo de condicionamiento futuro al que habría de enfrentar cuando emigre voluntariamente a EEUU. Si por un lado en el discurso de Roncalla teníamos una ecuación entre lengua y raza, aquí el saber cultural y lingüístico está asociado marcadamente al género, lo cual me lleva nuevamente a aludir también para este caso la figura de Garcilaso. El Inca también fue sujeto de una herencia doble y dividida: por un lado, apegado a una lengua de un privilegio representado por el padre, y obligado, por el otro, a suprimir una lengua materna, el quechua, para poder escribir (al menos esto ocurre a nivel del discurso no en uno metalingüístico cuando discute significaciones o conceptos en quechua). Aunque aquí es el dialecto y no la lengua, la variante popular/andinizada de la madre ha sido suprimida en su aprendizaje y en lo que finalmente Mora decide conservar como parte declarada de su identidad.

Por otro lado, a diferencia de Roncalla, si bien la escritura fue en un momento temprano de su adolescencia, un arma que le permitió ganar respeto, no constituyó por mucho tiempo una ventaja o un marcado instrumento de poder, pues con su traslado de Santuario a una escuela en Pereira, ya no un pueblo sino una pequeña ciudad (Mora 52), pasa nuevamente por un proceso de des-aprendizaje: “My literacy practices were reduced to reading textbooks and writing reports with endless lists of names of places, events, and authors that frequently did not mean anything to me” (52). No es que su interés en la literatura decrezca, pero sí la práctica por la escritura creativa. Sin embargo, esto no le impide ganar competencia en un sentido social.

En Pereira, Mora es capaz de imitar el acento de sus compañeros de clase, así como su manera de comportarse. Allí vive en una residencia de la escuela secundaria, en donde se agrupa con otros compañeros en contra de aquellos estudiantes procedentes de la ciudad que se sentían superiores a ellos. Su competencia en este periodo son, entonces, los que pertenecen a la ciudad, quienes se convertirán en sus modelos a imitar cuando pase a vivir a la capital colombiana, Bogotá, el mayor desafío a su capacidad de reacomodo social y lingüístico. Para Néstor Alejandro Pardo García, “en Colombia hay un dialecto que se considera como el español colombiano estándar. Por razones históricas este dialecto es el español bogotano de clase media alta, pues es en esta franja donde se ha concentrado el poder y el prestigio desde los inicios mismos de la nación” (21)

Es justamente en Bogotá donde vive su “second major identity conflict” (53), aunque lo resuelve al usar con éxito –nuevamente- la imitación oral y cultural. De ahí la importancia de su experiencia oral suscitada en la infancia a través de la radio, la cual lo acompañará hasta cierto punto del relato. Mientras en el caso de Roncalla la lucha por desmarcarse de su posición marginal se basa en una descolonización de la escritura a través de la literatura y en la deconstrucción de su estatus privilegiado en relación a lo oral, Mora resuelve su inadecuación tratando de no sonar provinciano, ocultando así el dialecto adquirido en su experiencia ecuatoriana. Es así que el olvido se vuelve la norma en su proceso social de aprendizaje lingüístico.

I had to learn about classical music, literature and theater. I learned the social rules of my new environment by listening carefully to people. I learned that with fish I was supposed to order white wine and that I should never mention having become acquainted with *Wuthering Heights* by listening to soap operas. Instead, I learned to speak about the literary value of Emily Brontë's novel. (53)

Su aprendizaje cultural sofisticado es resultado de haber dejado atrás una inclinación temprana a la cultura popular, lo que lo lleva a distanciarse, paradójicamente, de la literatura como un instrumento de propia reinención. Su inadecuación en la escritura es ocultada en Mora para que no sea motivo de rechazo en su entorno. La aceptación social encubre esta falta de manejo, hasta que Mora viaja a EEUU

donde se produce otro conflicto, también producido en el ámbito académico. Una vez allí manifiesta su resistencia a asimilarse a esa pequeña comunidad ecuatoriana conformada por los miembros de su familia materna. A lo largo del testimonio, los conflictos y dilemas lingüísticos/culturales atravesados por el testimoniante se deben, básicamente, a las decisiones paternas. Recordemos que fue su padre quien lo raptó y lo llevó a estudiar a Colombia. Él fue también quien determinó la carrera de negocios que empezó Mora y que finalmente abandonó. Sin embargo, el alejamiento del padre en EEUU será más bien físico y no simbólico. Aunque quiera romper con este lazo, es la identidad colombiana en su variante prestigiosa y acomodada, impuesta y fomentada por figuras masculinas (el padre y, además, un tío), la que termina predominando junto con el profesionalismo americano hacia el final.

Tras decidir dejar a su familia para aprender inglés, entra al programa de Teaching of English to Speakers of Others Languages (TESOL) en New York University (55). Como en la escuela en Pereira y luego en Bogotá, Mora confiesa sentirse completamente integrado salvo en el curso de ESL, en el que como prospecto de hablante competente vuelve a ser tratado como un niño cuando solo le dan libros infantiles para practicar su lectura, pues el profesor considera que aún no está preparado para leer textos lingüísticamente más elaborados. Por esos años, vivirá otra escena de inadecuación lingüística frente a una profesora de inglés, cuando ésta le demuestre su desdén debido a “un malentendido” producido en el salón de clase. Mora no supo manejar adecuadamente en una ocasión los códigos culturales que –como lo ha recalcado insistentemente a lo largo de su texto- deben acompañar todo saber lingüístico, por lo que el mensaje emitido hacia su profesora sobre una cita cancelada no fue codificado adecuadamente.

En esta escena tenemos otra versión de lo atestiguado por Roncalla frente al profesor de Lingüística, al cual nunca confronta por no saber cómo. Mora presenta una solución al problema de inadecuación de Roncalla, la cual parece está desprovista de la densidad histórica que es central para la formulación de una identidad andina en el caso de este último. El de Mora no es un discurso que historicice la discriminación del español ecuatoriano respecto a la variante colombiana, pues lo que tenemos es un sujeto para quien es inevitable un borramiento de lo que considera atávico e impositivo, que es lo

maternal equivalente a lo menos privilegiado. Sin embargo, ya como lo había aludido, la conexión entre raza y lengua aquí se encuentra ausente. A diferencia de los epítomes del caso anterior, no existe un comentario sobre la indigeneidad. En su lugar, lo que tenemos es el binomio saber y género asociado a una lógica diglósica (Ecuador frente a Colombia y EEUU).

Debido a su malentendido con la profesora de inglés, Mora critica la carencia de una instrucción cultural en su caso que haya podido acompañar su performance lingüística: “When I used a casual expression to cancel my appointment with a professor, I use an inappropriate register. Had I been taught polite expression in English to apologize, I might not have resorted to casualness” (71). Cómo y en qué contextos usar registros formales e informales es una aprendizaje clave en su proceso de constante adaptación en EEUU, ahora ya en términos del traspaso de una lengua a otra. Finalmente termina su testimonio mostrando comodidad y realización por la nueva posición que ocupa, la de profesor de inglés, en tanto sigue en él el modelo académico que le fue introducido en su aprendizaje en el curso de ESL. Así, él no renuncia a esa relación jerárquica, por la que fue tratado con desdén en nada menos que en un contexto de enseñanza intercultural. Lo hace, sin embargo, sin que ello signifique repetir esta esta actitud, lo cual no es abordado por el testimonio:

Fortunately, I received a lot of satisfaction being treated as a teacher in the graduate courses. Otherwise, I think, I would have dropped out. Being treated as a teacher in graduate school helped me assume a teacher identity that put me in a position to express myself as a professional. In this position, I brought together the persona that had been shaped by doctoral studies and working as an educator for many years in the United States, the challenge continues to not allow my academic discourse in English to overpower my identity in Spanish (56)

Su deseo de juntar esas dos identidades lingüísticas es problemática debido a que asume que ambas no pueden estar en el mismo nivel. Su idea no es la del espacio pluri-lingüístico del testimonio anterior, sino más bien expone que el multiculturalismo que subyace en los EEUU cada vez con más fuerza es también un fenómeno

homogeneizador. A diferencia de Roncalla, quien apuesta por el arte y la creatividad y por el espacio que la academia le puede brindar en ese sentido, la opción de Mora implica el abandono de esta posibilidad de intervenir en manejos lingüísticos a ese nivel. Lo suyo será acudir a la norma y respetarla, fijando su identidad en un ámbito institucional de enseñanza de idiomas que todavía apuesta por la exclusión y la jerarquía.

Para finalizar, la reflexión que he intentado esbozar aquí tiene que ver con la manera en que actualmente se conciben, bajo qué condiciones se negocian y se buscan sanear experiencias de marginalidad que es el pan de cada día de las naciones poscoloniales en general. Estos testimonios, aunque de diferente manera en cada caso, se formulan más allá del monolingüismo intransigente de las formaciones nacionales en el área andina sudamericana. Por un lado, tenemos el relato de Roncalla que mantiene firme su deseo por no olvidar su diferencia cultural, a la vez que su noción del quechua como lengua ha ido cambiando para formar alianzas con otros tipos de discursos como el español de las calles y, más tarde, con la incorporación del inglés en su trabajo literario. Su aceptación es al multiculturalismo formulado desde el interés académico de las universidades norteamericanas en la cultura andina y su continuidad, lo cual le ofrece la posibilidad de una reinención constante que garantice una conciliación a nivel individual de sus distintos bagajes (el español, el quechua, el español andino y el inglés). Sin embargo, el aspecto político de ello es dejado de lado, pues en su discurso no existe un cuestionamiento puntual por las medidas que, ya sea en el Perú o en los EEUU, regulan los programas bilingües y que, en la práctica, pueden deslindarse de una realidad pluricultural (curiosamente, las leyes anti-bilingües en Arizona surgieron en el 2000, el mismo año de la publicación de estos testimonios).

Por su parte, el caso de Raymundo Mora representa el lado más inclusivo del multiculturalismo y, por tanto, su voluntad de allanar de las diferencias. De ahí que su relato sea un esfuerzo por borrar los antagonismos existentes en el aprendizaje del español (variante colombiana) y del inglés. A diferencia del testimonio anterior, el suyo es una celebración por una lógica diglósica institucionalizada, que sale de los salones de clase. Así, Mora enfrenta y se inserta en la maquinaria de las políticas lingüísticas en EEUU, la cual desemboca en esa promesa “multicultural” que, por otro lado, el academicismo supone. No diría que ambas opciones, la de Roncalla y Mora, constituyen la

cara aparente y la real de un discurso de “aceptación” de lo múltiple. Pese a que los dos no plantean –lo reitero—una crítica más abierta a los estatutos que en el mismo país frenan las prácticas bilingües, no dejan de ser posibilidades de adaptación que pueden representar, a decir de Fernando Coronil, “una forma de realización más plena” que acorte la distancia entre centro y periferias, “para postular al menos en principio, la fundamental igualdad en todas las culturas” (148). Así, podríamos pensar que ambas decisiones, de recordar y olvidar, no son del todo opuestas y que más bien entran en diálogo en el plano de los posibles focos de resistencia que se ponen en práctica hoy en día.

Notas

1. Arguedas, siglos después, atestigua su fracaso en este molde de mediación cuando en 1969 se suicida en un acto literario e histórico, en un contexto de modernización que formula un horizonte de expectativas y cambios en la concepción y entendimiento de la identidad indígena. Notas

2. Así lo entiende Cornejo Polar en su título “La armonía desgarrada”, en el capítulo dedicado al Inca en *Escribir en el aire*.

3. “Criollo” es la denominación aplicada a los hijos de españoles nacidos en América. En la actualidad, es empleada de manera coloquial en el Perú para hacer referencia a una clase acomodada, blancas por lo general, que vive en las ciudades. Roncalla usa ambas concepciones.

4. Entiéndase gamonalismo como un sistema de manejo y administración de tierras efectuada desde el s. XIX en el Perú y que se desarrolló sobre la base de una relación de vasallaje entre los propietarios, hombres blancos por lo general, y los indígenas.

Bibliografía

Chang-Rodríguez, Raquel. *El Discurso Disidente: Ensayos de Literatura Colonial Peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1991. Print.

Coronil, Fernando. “Del Eurocentrismo al Globocentrismo: La Naturaleza del Poscolonialismo”. *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.). Buenos Aires: CLACSO, febrero de 1993. 119-153. Print.

- Cornejo Polar, Antonio. *Escribir en el Aire: ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Editorial Horizonte, 1994. Print.
- Derrida, Jacques. *Monolinguisism of the Other OR The Prosthesis of Origin*. Translated by Patrick Mensah. Stanford, California: Stanford University Press, 1998. Print.
- Deleuze, Guilles y Felix Guattari. *Kafka: toward a minor literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986. Print.
- Garcilaso de la Vega, Inca. *Historia General del Perú*. Ed. Ángel Rosenblat. Buenos Aires: Emecé Editores S.A, 1944. Print
- Matos Mar, José. *Desborde Popular y Crisis del Estado. Veinte Años Después*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2004. Print.
- Mora, Raymundo. "Identity Conflicts and Literacy Development in First and Second Language". *Language Crossings. Negotiating the Self in a Multicultural World*. Karen L. Ogulnick, ed. New York and London: Teachers College, Columbia University, 2000. 51-56. Print.
- Ogulnick, Karen L., ed. *Language Crossings. Negotiating the Self in a Multicultural World*. New York and London: Teachers College, Columbia University, 2000. Print.
- Pardo García, Nestor Alejandro. "Diversidad Lingüística y Tolerancia en Colombia". Gist: *Revista Colombiana de Educación Bilingüe*. Vol 1, 2007: 11-23. Print.
- Roncalla, Fredy Amílcar. "Fragments for a Story of Forgetting and Remembrance". *Language Crossings. Negotiating the Self in a Multicultural World*. Karen L. Ogulnick, ed. New York and London: Teachers College, Columbia University, 2000. 64-71. Print.

