

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
ESCUELA DE LINGÜÍSTICA

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADA EN
LINGÜÍSTICA APLICADA CON MENCIÓN EN ENSEÑANZA DE LENGUAS

**“MODELO FUNCIONAL DE ENSEÑANZA DE LENGUA ANDWA PARA
MAESTROS”**

DIANA CAROLINA SALAZAR PROAÑO

DIRECTORA: MARLEEN HABOUD, PhD

QUITO, AGOSTO 2015

*“Cuando pierdo mi idioma quiere decir que yo mismo
estoy perdido, que no tengo nada, entonces... estoy muerto”*

David Dagua
Killu Allpa, 2014

Para Fito, mi amigo incondicional.

Agradezco a los miembros de la Nacionalidad Andwa por abrirme las puertas de sus hogares con tanto cariño y por brindarme su apoyo en el desarrollo de este trabajo.

A mis maestros, especialmente a Jorge Gómez Rendón y Marleen Haboud, por compartir su conocimiento con tanta pasión y generosidad, por brindarme su amistad sincera y abrirme los ojos ante una realidad invisible para muchos.

En especial, quiero agradecer a mi madre por apoyar mis sueños y permitirme cumplirlos, por ser una mujer luchadora, valiente y mi modelo a seguir.

Contenidos

Resumen	vii
Abstract	vii
Antecedentes y justificación	viii
Planteamiento del problema	xi
Objetivos	xii
General	xii
Específicos	xii
CAPÍTULO 1 - MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	1
1.1 Contacto lingüístico y sus efectos	1
1.1.1. <i>Del bilingüismo al desplazamiento</i>	2
1.1.2. <i>Grados de vitalidad de una lengua</i>	4
1.1.3. <i>Recuperación lingüística</i>	5
1.2 La lengua y su rol social	7
1.2.1. <i>Lengua y poder simbólico</i>	7
1.2.2. <i>Lengua, identidad y cultura</i>	8
1.3 Patrimonio, lengua y documentación	9
1.4 La Educación Intercultural Bilingüe como espacio de revitalización de lenguas	11
1.5 El lenguaje como semiótica social: una visión funcional del lenguaje	15
1.6 La Etnografía de la Comunicación	17
CAPÍTULO 2 - HISTORIA DE LA NACIONALIDAD Y LA LENGUA ANDWAS, DESCRIPCIÓN DE LAS ÁREAS DE ESTUDIO Y SU SITUACIÓN ACTUAL	22
2.1 Sociedad e historia	22
2.2 Lengua e historia	29
2.3 Prácticas culturales representativas de la Nacionalidad Andwa	31
2.3.1. <i>La Fiesta del Niño</i>	32
2.3.2. <i>La elaboración de cerámicas</i>	33
2.3.3. <i>La preparación comunitaria de la chicha</i>	35
2.3.4. <i>La pintura facial con motivos animales</i>	35
2.4 Las comunidades Andwa: generalidades y situación actual	36
2.4.1. <i>Información general</i>	36
2.4.2. <i>La educación formal en las comunidades Andwa</i>	39

2.4.3.	<i>La comunidad de aplicación del modelo: Killu Allpa</i>	40
2.4.4.	<i>El sistema educativo en Killu Allpa</i>	41
2.5	Deseo de reinserción de la lengua	43
	CAPÍTULO 3 - CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	46
3.1	Tipo de diseño	46
3.2	Técnicas e instrumentos de investigación	47
3.3	Procesamiento de datos	50
	CAPÍTULO 4 - MODELO FUNCIONAL DE ENSEÑANZA DE LENGUA ANDWA PARA MAESTROS	52
4.1	Punto de partida	52
4.2	Desarrollo del modelo	53
4.2.1.	<i>Elección de situaciones, eventos y actos comunicativos</i>	54
4.2.2.	<i>Enfoque semiótico integral del modelo S.P.E.A.K.I.N.G.</i>	56
4.3	Instrumentación del modelo	56
4.4	Resumen de la propuesta	74
	CAPÍTULO 5 – EL MODELO EN LA PRÁCTICA	75
5.1	Principios que guían la aplicación del modelo	75
5.2	Ilustración del uso del modelo en el aula: plan de clase	77
5.3	Implicaciones de la aplicación	83
	Conclusiones	84
	Recomendaciones	85
	Bibliografía citada	87
	Anexos	

Índice de gráficos

Gráfico 1: Factores para evaluar la vitalidad de una lengua.	5
Gráfico 2: Línea del tiempo de la Nacionalidad Andwa.....	28
Gráfico 3: Pertenencia al pueblo o nacionalidad Andwa por provincias	38
Gráfico 4: Hablantes de lengua Andwa por provincias	39
Gráfico 5: Proceso metodológico de la investigación.....	51
Gráfico 6: Contextos, objetivos y aspectos lingüísticos de relevancia para la reinserción del Katsakati	53
Gráfico 7: El complejo festivo de la Nacionalidad Andwa, sus eventos y actos comunicativos en base a la Etnografía de la Comunicación.....	55
Gráfico 8: Modelo funcional de enseñanza de lengua Andwa para maestros	74

Índice de imágenes

Imagen 1: Extracción de la manka allpa.....	59
Imagen 2: Manka allpa extraída	59
Imagen 3: Preparación de materiales para el tejido de la cerámica.....	61
Imagen 4: Tejido de la cerámica	61
Imagen 5: Chacra de yuca	63
Imagen 6: Preparación comunitaria de la chicha en Puka Yaku	65
Imagen 7: Yuca masticada y tinajas de chicha en Puka Yaku	65
Imagen 8: Wito preparado.....	67
Imagen 9: Gilberto Dahua, pintor facial	67
Imagen 10: Ejecución de la pintura facial	69
Imagen 11: Pintura facial terminada.....	69
Imagen 12: Casa comunal en Puka Yaku	71
Imagen 13: Daniela y Carlos Manyá, priostes de la Fiesta del Niño del año 2013	71
Imagen 14: Comida comunitaria durante la Fiesta del Niño.....	73
Imagen 15: Día 1 - Introducción de conceptos	78
Imagen 16: Día 2 - Repaso y asociación de vocabulario	79
Imagen 17: Día 3 - Visita de alfareras	80
Imagen 18: Día 4 - Recolección de barro y preparación de materiales	81
Imagen 19: Día 5 - Elaboración de las piezas de cerámica.....	82

Índice de mapas

Mapa 1: Asentamientos Andwa en la zona Oriental.....	25
Mapa 2: Lenguas zaparoanas	30
Mapa 3: Comunidades de la Nacionalidad Andwa.....	49
Mapa 4: Localización de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador.....	49

Resumen

En la actualidad, más de la mitad de las 6500 lenguas que se hablan en el mundo está en peligro de desaparecer, mientras que muchas otras ya han desaparecido. Tal es el caso del Andwa o Katsakati, idioma ancestral de la Nacionalidad Andwa, cuyo último hablante falleció en el año 2012. Desde entonces, la Nacionalidad Andwa de Pastaza, Ecuador (NAPE) ha venido llevando a cabo numerosos esfuerzos por reintroducir la lengua entre maestros, líderes y demás miembros de la nacionalidad mediante procesos de investigación, documentación y talleres de enseñanza de la lengua en las comunidades. La presente propuesta, un modelo de enseñanza enmarcado en la socioetnolingüística y dirigido a maestros, busca contribuir a la preservación y el reconocimiento del patrimonio lingüístico de la Nacionalidad Andwa como un espacio alternativo a la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) y a los modelos tradicionales de enseñanza de lenguas indígenas.

Abstract

Today, more than half of the 6500 languages currently used throughout the world are endangered, whereas many others have already become extinct. Such is the case of Andwa, also known as Katsakati, the ancient language of the Andwa people. The last native speaker of Andwa passed away in 2012, and ever since, the Nacionalidad Andwa from Pastaza, Ecuador (NAPE) has undertaken numerous efforts in an attempt to reintroduce the language amongst teachers, leaders and grassroots. These attempts have included research, language documentation and language workshops for the Andwa communities. Framed in the field of Socioethnolinguistics, the present work is a language teaching model aimed at educators that seeks to contribute to the preservation and awareness of the Andwa linguistic heritage. It also attempts to provide a response to intercultural bilingual education and other traditional methods of indigenous language teaching.

Antecedentes y justificación

El contacto de lenguas alrededor del mundo es un hecho indiscutible. En Ecuador, país plurinacional, pluricultural y multiétnico (Constitución del Ecuador, 2008), conviven trece lenguas indígenas¹, cuyos hablantes se encuentran en contacto permanente con hablantes de la lengua oficial, el castellano, y de las dos lenguas oficiales de relación intercultural, el Kichwa y el Shuar Chicham². Este contacto no siempre se desarrolla en iguales condiciones para todos los individuos y, generalmente, va en detrimento de las lenguas minorizadas.

De esta manera, el contacto desigual entre hablantes, y por ende, entre lenguas, resulta en el debilitamiento y, en ocasiones, incluso en la desaparición de las lenguas minorizadas, que se pierden sin dejar rastro alguno. La situación es tan seria que se estima que, si no se hace nada al respecto, el 50% de las 6500 lenguas que existen en el mundo desaparecerán en este mismo siglo (UNESCO, 2010).

Por esta razón, las áreas de documentación lingüística y revitalización de lenguas amenazadas han experimentado, en la última década, un crecimiento acelerado pero disociado (cf. Hans Rausing *Endangered Languages*, 2003), ignorando la necesidad de un trabajo conjunto entre estas dos ramas y resultando así en meras prácticas de archivología sobre la diversidad lingüística en el mundo (Gómez Rendón y Salazar, 2015). Es en este contexto donde surge la necesidad de realizar una documentación activa de las lenguas, es decir, una documentación que involucre a los miembros de las comunidades, que genere materiales eficaces para la preservación de las lenguas y que permita que la información lingüística regrese a su origen: los hablantes (Haboud, 2009).

¹ Las trece lenguas indígenas habladas en Ecuador son: Achuar Chicham, Awapit, A'ingae, Cha'palaa, Kichwa, Paicoca, Baicoca, Shiwar Chicham, Shuar Chicham, Sia Pedee, Tsa'fiki, Wao Tededo y Sapara

² A pesar de la normativa de la lengua española que exige utilizar minúsculas para escribir los nombres de lenguas, se opta en este trabajo por las mayúsculas para referirse a lenguas y nacionalidades indígenas. Esto obedece a la demanda de los pueblos indígenas de emplear las mayúsculas como símbolo de revalorización de su lengua y su nacionalidad.

El proceso de documentación y revitalización del Andwa o Katsakati³ presenta ciertas diferencias en relación con otros procesos de revitalización de lenguas indígenas en el país, al menos por dos razones. La primera es que, luego de haber sufrido un desplazamiento hacia el Kichwa, el Andwa es hoy una lengua oficialmente extinta (Haboud et. al., 2016) puesto que el último hablante del cual se tiene noticia falleció en el año 2012 (Gómez Rendón y Salazar, 2015). La segunda diferencia es que la iniciativa de revitalización surgió dentro de la misma nacionalidad, cuyo Plan de Vida remarca la necesidad de recuperar su patrimonio lingüístico-cultural y la plantea como uno de sus objetivos a largo plazo (Manya, 2010).

Los esfuerzos por reintroducir el Andwa en la nacionalidad se vienen llevando a cabo desde el año 2008. Además, desde finales del año 2012, se ha procurado integrar la documentación lingüística existente en un modelo de reinserción de la lengua ancestral mediante talleres organizados tanto en las comunidades de la nacionalidad como en algunas ciudades del país, dentro del marco del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, del que forma parte la Nacionalidad Andwa desde el año 2011. Los talleres de lengua y cultura se continúan dictando de manera paulatina hasta la presente fecha.

En relación con lo expuesto, al momento se dispone de una descripción básica de la lengua en lenguaje especializado, la cual ha sido elaborada tanto en base a investigaciones previas (Peeke, 1952) como en el trabajo realizado con el último hablante (Gómez Rendón, 2011). Esta descripción ha servido para la enseñanza de la lengua a maestros de las diversas comunidades. Se dispone también de un amplio vocabulario trilingüe Andwa-Kichwa-Castellano (Gómez Rendón, 2010) y se cuenta con material didáctico como carteles interactivos, tarjetas de vocabulario, entre otros (Espinel Jaramillo, 2014). Si bien se ha hecho uso de este material, ampliándolo y readaptándolo para la reapropiación del patrimonio lingüístico de la nacionalidad, los talleres de enseñanza de lengua Andwa con los maestros, hicieron sentir la falta de una metodología aplicable para la reinserción de esta lengua ancestral extinta.

³ Dentro de esta investigación, se utilizarán los términos *Andwa* y *Katsakati* de manera indistinta para referirse a la lengua ancestral de la Nacionalidad Andwa. Sobre la historia de estos glotónimos, véase Gómez Rendón (2013).

En el plano social, este trabajo responde al proyecto de la Nacionalidad Andwa de reapropiación de su lengua ancestral. En este sentido, confiamos en que la presente investigación contribuya a su fortalecimiento político-organizativo. Además, dado que el deseo de reinserción se ha originado en los mismos hablantes, se presenta la necesidad de proponer una documentación activa de los datos lingüísticos del Andwa; un modelo que cumpla con las necesidades reales de la nacionalidad, adaptándose a situaciones y contextos que, para los usuarios, ameriten el uso de su lengua ancestral. Solamente de este modo se logrará contribuir al reconocimiento del patrimonio lingüístico de la Nacionalidad Andwa.

En el plano académico, este trabajo representa un desafío para los estudios lingüísticos y de documentación. En primer lugar, la propuesta de un modelo funcional de enseñanza de la lengua plantea un espacio alternativo para la instrumentación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En segundo lugar, esta investigación pretende establecer un punto de partida teórico y metodológicamente fundamentado para la creación de gramáticas pedagógicas funcionales para lenguas minorizadas que están en peligro de desaparecer o ya han desaparecido. En este contexto, la presente propuesta será de utilidad para futuras investigaciones relacionadas con la documentación y revitalización de lenguas y especialmente para aquellas relacionadas con el plano educativo. Finalmente, aunque este modelo está orientado hacia la capacitación de maestros de lengua, puede ser aplicado a la creación de gramáticas pedagógicas para estudiantes.

En el plano personal, el interés por trabajar con y para los hablantes de lenguas minorizadas surgió gracias a la motivación de varios profesores, quienes a lo largo de mi carrera me expusieron ante una realidad que es invisible para muchos. El deseo de trabajar específicamente con la lengua Andwa y sus hablantes nació al iniciar mi experiencia en el trabajo de campo en la comunidad Andwa de Puka Yaku, durante el mes de julio del 2013, y fue creciendo a medida que avanzaban los talleres de lengua y cultura con los maestros de las comunidades.

Planteamiento del problema

La meta de este estudio es proponer un modelo funcional de enseñanza de lengua Andwa para los maestros del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades que conforman la nacionalidad. Entendemos por funcional un modelo que nos permita reinsertar la lengua en diversos contextos comunicativos, devolviéndole sus funciones en dichos contextos. Por lo tanto, el problema central de esta investigación se enfoca en la reinsertión de una lengua extinta a través de su uso en varios espacios comunicativos. Está claro que una lengua extinta carece de espacios que permitan su uso; incluso se puede pensar que no existe algo menos funcional que una lengua muerta, pero, como trataremos de demostrar en este estudio, esto no siempre es cierto, pues reinsertar de una lengua extinta nos permite cargarla de funcionalidad, tanto instrumental como simbólica para sus hablantes en los contextos que ellos crean relevantes para su comunicación. En este sentido, para la reintroducción de la lengua Andwa se requiere de un modelo que vaya más allá de los métodos tradicionales, un modelo que presente una motivación funcional, tanto en el aspecto práctico como en el simbólico e identitario y que tome en cuenta las prácticas sociales de las comunidades para conseguir una reinsertión relevante de la lengua.

Para cumplir con su propósito, el modelo que desarrollamos deberá tomar en cuenta los contextos comunicativos relevantes para la reinsertión de la lengua, pero también a los individuos que interactúan en dichos contextos dentro de su espacio sociocultural y natural. Además, la propuesta deberá buscar la multiplicación de conocimientos, por lo que habrá de enfocarse en los maestros, es decir, en los miembros de la comunidad que tienen la capacidad de transmitir los conocimientos adquiridos por medio de este modelo al mayor número de individuos.

Objetivos

A continuación se presentan los objetivos que persigue este estudio.

General

Desarrollar un modelo funcional de enseñanza de lengua Andwa para maestros con el fin de contribuir a la reapropiación de la lengua y al reconocimiento del patrimonio lingüístico Andwa.

Específicos

- Sistematizar, a través de nuestro modelo, los datos de la lengua Andwa existentes hasta el momento.
- Identificar las situaciones y contextos más favorables para el uso de la lengua dentro de las comunidades Andwas.
- Presentar en lenguaje no especializado los recursos lingüísticos disponibles para la enseñanza de la lengua.
- Socializar, con las comunidades y los maestros, el modelo propuesto.
- Contribuir, mediante la aplicación del modelo, a la preservación de las prácticas socioculturales relevantes para la Nacionalidad Andwa.

La propuesta que desarrollamos ofrece un modelo funcional de enseñanza dirigido a maestros, por ser ellos los más aptos para impartir el conocimiento de manera significativa a un gran número de personas dentro de las comunidades Andwas. El enfoque integral y la visión funcional de este modelo permitirán su instrumentación en varios contextos de la educación formal dentro de las comunidades de la Nacionalidad Andwa e incluso su replicación en la enseñanza de otras lenguas amenazadas o extintas. No obstante, la presente propuesta no se enfocará en la creación de material ni en la planificación de secuencias didácticas específicas para estudiantes, sino que se concentrará más bien en proponer criterios lingüístico-comunicativos que los maestros, principales transmisores de la lengua, podrán seguir para la producción de material didáctico y/o para la planificación de secuencias didácticas para estudiantes.

Para la elaboración del presente modelo, se utilizarán los datos lingüísticos existentes, es decir, no se realizarán más procesos de documentación. Además, debido a la gran inversión de tiempo y recursos que esto implicaría, se optó por limitar la presente propuesta a un solo contexto comunicativo de aplicación. Aun así, el modelo es perfectamente replicable en todos los demás ámbitos de la vida dentro de las comunidades y su aplicación se puede extender tanto a los ámbitos escolar, familiar y comunitario de la nacionalidad, como a situaciones similares de comunidades cuyas lenguas han sido vulneradas o están en peligro de desaparecer.

Finalmente, cabe mencionar que la realización de este trabajo es viable, pues, al contribuir con la iniciativa originada en la propia nacionalidad, recibirá el apoyo de la NAPE, la misma que proporcionará parte de los recursos para realizar la investigación y la socialización del modelo de enseñanza con los maestros de las diferentes comunidades Andwa.

CAPÍTULO 1 - MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En esta sección tratamos las principales corrientes teóricas y conceptos que servirán como punto de partida para la presente investigación. En la primera parte, enmarcados en la lingüística de contacto, tratamos el contacto entre lenguas y sus efectos. Después, consideramos el rol de la lengua en la sociedad y nos enfocamos en los conceptos de patrimonio y documentación lingüística, claves en esta investigación. Posteriormente, discutimos la Educación Intercultural Bilingüe como un espacio donde pueden generarse procesos de revitalización lingüística. Para continuar, revisamos, desde la perspectiva del lenguaje como semiótica social, la propuesta funcional de Michael Halliday (1982) y analizamos, finalmente, algunos conceptos básicos de la propuesta de la Etnografía de la Comunicación de Hymes (1974) y su modelo de análisis sociolingüístico de actos comunicativos.

1.1 Contacto lingüístico y sus efectos

Se entiende por contacto lingüístico “el uso de dos o más lenguas, en un mismo lugar y al mismo tiempo” (Thomason, 2001:5), siempre y cuando dichas lenguas sean usadas alternadamente por los mismos hablantes (Weinreich, 1968). Como se mencionó en párrafos anteriores, el contacto desigual entre hablantes y, por ende, entre lenguas, presenta consecuencias de naturaleza diversa. Así, por ejemplo, puede producir efectos lingüísticos, como la relexificación, la aparición de *pidgins* y *creoles*, etc. pero también puede desembocar en fenómenos sociolingüísticos como el desplazamiento y la muerte de una lengua. Además, el contacto entre lenguas tiene incidencias en los hablantes y en su identidad como miembros de un grupo social.

Es de importancia para nuestro estudio resaltar que el contacto entre el Katsakati y el Kichwa ha tenido un efecto letal, pues ha llevado a la muerte de la lengua ancestral de la Nacionalidad Andwa (cf. *supra*) y su consiguiente reemplazo por la lengua Kichwa. Sin embargo, esta extinción no sucedió de manera repentina, sino que fue el resultado de un

proceso paulatino de bilingüismo, desplazamiento y obsolescencia, conceptos que desarrollamos a continuación⁴.

1.1.1. Del bilingüismo al desplazamiento

El más inmediato e inevitable efecto del contacto entre lenguas es el bilingüismo. Existen dos tipos de bilingüismo, individual y social. A nivel individual, existen varias definiciones, por ejemplo, se dice que una persona es bilingüe “cuando tiene un control casi nativo de dos lenguas” (Bloomfield, 1933:56 en Bhatia y Ritchie, 2004:1). No obstante, en este estudio, nuestro foco de interés se dirige hacia el bilingüismo social, es decir, al uso de dos o más lenguas dentro de una sociedad (Appel y Muysken, 2005).

Como ya hemos indicado, las lenguas que se hablan dentro de un grupo social usualmente no poseen el mismo prestigio, reconocimiento o practicidad, resultando en la predominancia de una lengua sobre otra. En estas situaciones se habla de bilingüismo minorizado, concepto propuesto por Haboud (1998) y entendido como el uso de dos lenguas en una sociedad, donde la primera está en una posición privilegiada y por lo tanto tiende a opacar el uso de la segunda, generando así un desequilibrio social. Haboud (1998) relaciona este tipo de bilingüismo con el llamado bilingüismo unilateral, que se caracteriza por dificultar e incluso imposibilitar las relaciones interculturales. Por lo tanto, podemos afirmar que el bilingüismo minorizado tiene un claro trasfondo social, pues, al verse una sociedad subordinada a otra, la primera realiza una evaluación desfavorable de su propia lengua, prefiriendo adoptar la lengua de la sociedad dominante (Dressler, 1982 en Tsunoda, 2004).

Nótese que el bilingüismo minorizado tiende a ser sustractivo, lo que significa que supone la adquisición de una lengua en detrimento de otra (Lambert, 1974 en Bhatia y Ritchie, 2004). Este tipo de bilingüismo es precisamente el que tuvo lugar en el proceso de pérdida del Andwa, donde cumplió un papel transitorio a través del cual los hablantes

⁴ Es importante mencionar también que, a pesar de seguir el proceso usual de pérdida por desplazamiento lingüístico, la relación que existía entre el Andwa y el Kichwa no era totalmente comparable con aquella entre el Kichwa y el castellano, pues en la primera, a diferencia del castellano, las dos lenguas indígenas se encontraban en una situación relativamente equilibrada. Esto significa que las razones del desplazamiento del Katsakati tuvieron una naturaleza más relacionada con aspectos de utilidad y funcionalidad que de prestigio o desprestigio.

reemplazaron gradualmente la lengua dominada por la dominante en diversos ámbitos de su sociedad, es decir, el Katsakati sufrió un desplazamiento lingüístico.

Como mencionamos anteriormente, el desplazamiento lingüístico es un proceso mediante el cual una comunidad en situación de contacto desigual gradualmente deja de utilizar una de sus lenguas en favor de la otra (Ravindranath, 2009). Es importante resaltar que el término desplazamiento es originalmente un concepto neutral, aunque suele implicar la connotación de orientación hacia la lengua dominante o de prestigio (Appel y Muysken, 2005). En este sentido, es innegable que el desplazamiento de una lengua tiene un trasfondo social. Con respecto a esta afirmación, Nettle y Romaine (2000:7) señalan que:

El desplazamiento lingüístico ocurre como respuesta a diversos tipos de presiones sociales, culturales, económicas, e incluso militares dentro de una comunidad. Cada vez que una lengua deja de cumplir una función determinada, pierde terreno y otra lengua toma su lugar.

Además, los autores aseguran que, cuando una de las lenguas habladas dentro una comunidad toma el lugar de otra en todas sus funciones, esta última queda obsoleta y, por lo tanto, ha muerto.

El estadio inmediatamente anterior a la muerte de una lengua es su obsolescencia. Se entiende como obsolescencia el estado en que la lengua ha dejado de cumplir la mayoría de funciones sociocomunicativas, es decir, cuando se encuentra en un estado moribundo (Tsunoda, 2004). Algunos puntos de vista sostienen que la obsolescencia lingüística puede ser considerada un tipo de bilingüismo sustractivo (Jones, 1998). Es precisamente esta obsolescencia funcional la que da paso a la muerte de una lengua.

En consonancia con lo expuesto, se puede considerar la muerte de una lengua como el momento culminante de un proceso paulatino y silencioso, que se inicia con una situación de contacto y bilingüismo minorizado, pasa por una fase de desplazamiento lingüístico, y desemboca en la obsolescencia. Se dice que una lengua está muerta cuando ya nadie la habla, aunque exista documentación escrita u oral de ella (Crystal, 2000). Sin embargo, existen ciertas posiciones que toman a la lengua como una simple herramienta de comunicación y afirman que: “las lenguas no viven ni mueren, sino que se usan o dejan de usarse” (Pande, 1965:206 en Tsunoda, 2004:36).

Otra consideración importante está relacionada con la imposibilidad de determinar en qué punto una lengua murió o dejó de usarse dentro de un grupo social, puesto que la muerte de una lengua generalmente no es un suceso súbito. Para los propósitos de nuestra investigación, asumimos la muerte de la lengua Andwa como resultado de un proceso que se inició con el bilingüismo minorizado, pasó por un desplazamiento lingüístico y obsolescencia, y terminó en la desaparición de la lengua (cf. *supra*). En efecto, como veremos en el segundo capítulo a propósito de la historia de la comunidad de hablantes, la lengua Andwa inició, durante el siglo XVII, su proceso de desplazamiento con un bilingüismo orientado hacia el Kichwa, el mismo que fue asumiendo paulatinamente las funciones de la lengua ancestral y ocasionando la desaparición de la misma.

1.1.2. Grados de vitalidad de una lengua

Se ha dicho ya que se estima que alrededor del 50% de las 6.500 lenguas del mundo está en riesgo de desaparecer. El documento de la UNESCO (2003:2), *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*, sostiene que:

Muchos pueblos indígenas, asociando su condición social desfavorecida con su cultura, han llegado a creer que no merece la pena salvaguardar sus lenguas. Abandonan su lengua y su cultura con la esperanza de vencer la discriminación, asegurarse un medio de vida y mejorar su movilidad social o integrarse en el mercado mundial.

De esta manera, los hablantes van renunciando a su lengua y reemplazándola por otra relacionada con poder y prestigio. De esta manera, la lengua desfavorecida pierde, progresivamente, su vitalidad y puede llegar a extinguirse.

Existen algunas herramientas útiles para tratar de determinar en qué punto del proceso de desaparición se encuentra una lengua. Una de las más conocidas es la propuesta de la UNESCO (2003:9) que establece nueve factores para evaluar la vitalidad de una lengua y su estado de peligro:

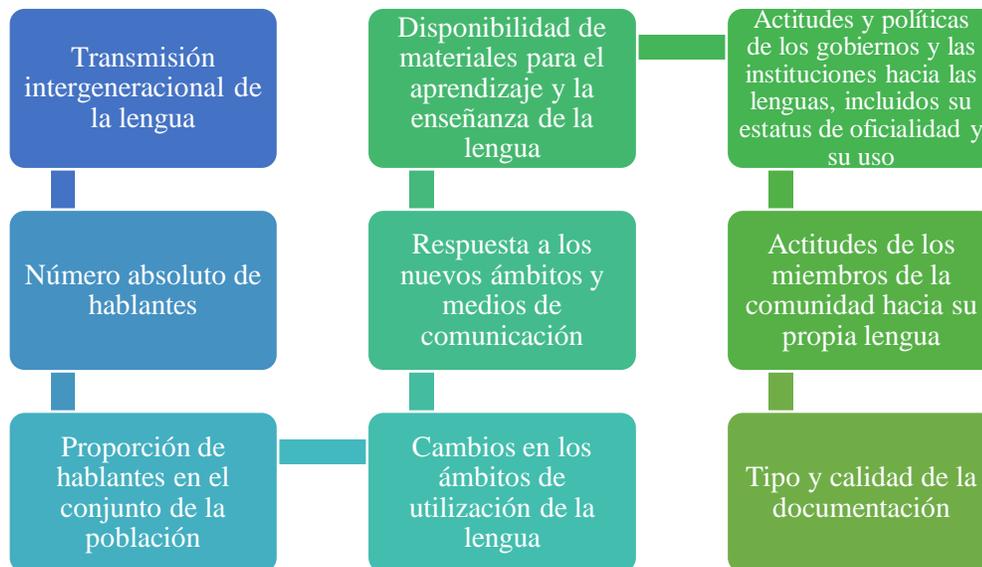


Gráfico 1: Factores para evaluar la vitalidad de una lengua.

Fuente: Adaptado de UNESCO, 2003

De estos nueve factores, se observa que los tres primeros se relacionan con el número de hablantes y los siguientes tres con los contextos de uso de la lengua. Los factores 7 y 8 se relacionan con las actitudes de los hablantes hacia la lengua y el último hace referencia a la urgencia del trabajo de documentación. Para determinar el grado de vitalidad, se califica cada factor de 0 (lengua extinta) a 5 (no corre peligro). Estos factores están estrechamente relacionados y es difícil analizarlos de manera aislada (Grenoble y Whaley, 2006). En el caso del Andwa, al analizar los factores mencionados anteriormente, los seis primeros corresponden a 0. Sin embargo, dada la importancia que la Nacionalidad Andwa le ha dado a la recuperación de su lengua ancestral durante los últimos años, los tres últimos factores obtendrían, a criterio de la investigadora, una calificación de 3, 5 y 2 respectivamente, lo cual confirma que el Katsakati está iniciando un proceso de reinscripción en las comunidades.

1.1.3. Recuperación lingüística

Después de la muerte de una lengua, uno se pregunta qué puede ocurrir con ella. Crystal (2000:181) menciona que “tras la muerte de una persona [...], la historia se ha terminado, pero no así tras la muerte de una lengua, porque en un momento dado las personas pueden desear que resucite”. La recuperación lingüística (conocida en inglés como *language reclamation* o *language recovery*), llamada también resucitación, revivir o despertar de una

lengua, es una expresión que se refiere al proceso de reintroducción de lenguas que ya no se hablan dentro de un grupo social. (Grenoble & Whaley, 2009). Se trata de evitar el término *resucitación*, puesto que las lenguas que ya no se hablan dentro de un grupo no estarían muertas sino dormidas (cf. *supra*).

Existe una diferencia fundamental entre recuperación y revitalización lingüística, pues en la última todavía se cuenta con hablantes nativos que pueden proporcionar información de utilidad. Al contrario, en casos de recuperación lingüística, ya no existen hablantes nativos y solamente se cuenta con registros escritos y, en el mejor de los casos, audiovisuales de la lengua (Grenoble & Whaley, 2009). Este es precisamente el caso del Andwa, lengua que carece de hablantes nativos de los que se tenga noticia. Por lo tanto, el modelo de enseñanza que proponemos es parte del proceso inicial de recuperación de esta lengua.

Está claro que los procesos de recuperación lingüística varían considerablemente entre lenguas, pues en algunas ocasiones se cuenta con más documentación de uno u otro tipo, mientras que en otras, la información lingüística es limitada. En todo caso, es importante subrayar que ningún tipo de documentación puede reemplazar a un hablante nativo. Además, aunque se cuente con un léxico amplio, siempre será necesaria nueva terminología que se acople a la situación presente de la comunidad de hablantes. Finalmente, es preciso mencionar que el aspecto más importante al reintroducir una lengua es tener expectativas realistas, pues es imposible recuperar una lengua exactamente en la misma forma y dentro de todos los contextos sociocomunicativos en los que dejó de hablarse (Grenoble & Whaley, 2009).

En esta sección hemos analizado los efectos sociolingüísticos del contacto entre hablantes y entre lenguas, enfocándonos en los procesos de muerte y recuperación de una lengua. Sin embargo, y como hemos mencionado en párrafos anteriores, una lengua no existe por sí sola, sino que su origen, muerte y recuperación son procesos que ocurren dentro de una comunidad de hablantes, es decir, en la sociedad.

1.2 La lengua y su rol social

La lengua es un producto de la sociedad: es el vínculo semiótico que crea los recursos por medio de los cuales se entiende y se reproduce todo grupo humano; la lengua es parte de la sociedad y al mismo tiempo su medio de expresión por excelencia (Halliday, 1982). En el caso que nos compete, analizar el rol social del Andwa dentro de la nacionalidad es fundamental, pues el afán por recuperarlo emerge en la importancia de tener una lengua propia para el reconocimiento político en el espacio amazónico y nacional. Además, considerando el modelo que proponemos, debemos centrarnos en la utilidad y funcionalidad que la reinscripción de la lengua tendría en y para las comunidades. En esta sección se discuten las principales incidencias sociales de la lengua como herramienta de comunicación dentro de un grupo humano.

1.2.1. Lengua y poder simbólico

El punto de partida para comprender la relación entre lengua y sociedad es la concepción de Bourdieu (1991) de la lengua como un *capital simbólico* que confiere reconocimiento a un grupo determinado. Este capital se encuentra en consonancia con el llamado *capital lingüístico*, definido como el conjunto de recursos lingüísticos con los que un individuo cuenta para interactuar dentro de su grupo social.

La lingüística tradicional suele mirar la cualidad “social” de la lengua de manera abstracta. Desde su perspectiva, la lengua “es un tesoro compartido por todos los miembros de una comunidad” (Thompson, 1991:2). Sin embargo, dicha visión ignora que la lengua, al ser una herramienta de poder, es también parte concreta de la vida en sociedad. En este sentido, Bourdieu expresa que “los discursos no son únicamente [...] signos destinados a ser comprendidos, descifrados; son también signos de riqueza destinados a ser valorados, apreciados y signos de autoridad destinados a ser creídos y obedecidos” (1991:40). Entonces, la lengua es, por sí misma, poder, pues además de ser una herramienta de comunicación, es una herramienta que guía la búsqueda de un beneficio simbólico para el individuo y su grupo.

Para el caso que concierne a este estudio, el deseo de la Nacionalidad Andwa de reintroducir su lengua ancestral se origina, en parte, por una motivación relacionada con la obtención de poder simbólico, especialmente de carácter identitario y político, frente a las

otras nacionalidades indígenas del país y a la sociedad nacional. Es importante mencionar además que el marco legal y constitucional del Estado contribuye a esta motivación, pues incentiva la autoidentificación de los colectivos indígenas con propósitos de reconocimiento oficial.

En conclusión, la lengua, además de actuar como instrumento de comunicación entre individuos, indudablemente confiere poder a sus hablantes y es una marca esencial de la autoidentificación del individuo en relación con otros, es decir, es parte esencial de su identidad y su cultura.

1.2.2. Lengua, identidad y cultura

Se entiende por identidad, la posición social del individuo con respecto a los *otros*, así como todas las características que diferencian a un grupo social de otro (Appel y Muysken, 2005). Incluso se ha llegado a afirmar que la identidad es un fenómeno sociocultural que se origina y circula en el discurso y que, por lo tanto, la lengua *es*, en sí misma, identidad (Llamas y Watt, 2010).

Sin embargo, ni la lengua ni la identidad son estáticas, pues ambas están en un permanente proceso de cambio y renegociación de acuerdo con los contextos de nuestros intercambios comunicativos dentro de los diversos grupos sociales a los cuales pertenecemos (Llamas y Watt, 2010). Además, como mencionamos en la sección anterior, la identidad también se puede renegociar estratégicamente, atendiendo a la búsqueda de beneficios simbólicos para el grupo social. Por ejemplo, en el caso de la nacionalidad Andwa, la búsqueda de reintroducir su lengua para afianzar su identidad está motivada por el deseo de simbolizar su *autenticidad* identitaria y cultural al interactuar con miembros de otras nacionalidades, y por el deseo de ser reconocidos oficialmente por el Estado (Viatori, 2007).

En cuanto a la relación entre lengua y cultura, podemos afirmar que es incuestionable. A lo largo de los años, muchos estudios han demostrado la estrecha interdependencia que existe entre estos dos fenómenos (cf. Sapir, 1971; Hymes, 1964). Este vínculo se expresa desde el momento de la introducción de un individuo en un grupo social, pues, como mencionamos en la sección anterior, la lengua cumple un rol fundamental en el proceso de enculturación del individuo.

En este sentido, Fishman (1989) sugiere que existen tres dimensiones de la relación lengua-cultura en un determinado grupo social. La primera se relaciona con el hecho de que la lengua materna describe y explica las convenciones, creencias y costumbres de la cultura a ella asociada mejor que cualquier otra lengua. La segunda sugiere que la lengua materna simboliza y representa la cultura a ella asociada. La tercera dimensión estipula que la lengua materna no solamente describe y simboliza una cultura, sino que es parte esencial de ella, pues gran parte de la cultura de un grupo se puede expresar solamente a través de su lengua, por ejemplo, en canciones, cuentos, etc. Así, Fishman afirma que la preservación de la cultura de un grupo es imposible sin la preservación de su lengua, y viceversa, con lo que hace hincapié en la estrecha interrelación existente entre ambos fenómenos.

A la relación entre lengua y cultura en las comunidades minorizadas se añade un ámbito que cumple un papel fundamental: la educación formal. Con referencia al tema, Fishman (1989:471) afirma que “la escuela es una institución central relacionada a la lengua. Por lo tanto, para [las comunidades en desventaja] es crucial que la escuela enseñe la lengua y a través de la lengua, convirtiéndose en un agente asegurador de la continuidad de la cultura.”

Sin duda alguna, el vínculo entre lengua y cultura es estratégico, pues no excluye la posibilidad de usarlo para el beneficio comunitario en aspectos políticos, sociales o económicos (Bertely, 2008). Así, por ejemplo, un grupo puede decidir, estratégicamente, dar a conocer su lengua para obtener cierto tipo de reconocimiento o estatus frente a otros grupos sociales o autoridades de un país o sector. El interés por dar a conocer y preservar una lengua dentro de una sociedad hace que ésta última convierta a la primera en su patrimonio, es decir en un símbolo que la represente y que haga que su identidad sea exclusiva.

1.3 Patrimonio, lengua y documentación

Se entiende como patrimonio todo aquello que se considera digno de conservación en una sociedad (Prats, 1998), es decir, el patrimonio constituye un constructo social que no existe dentro de la naturaleza ni es universal, sino que es creado por alguien, en un momento dado, para cumplir ciertos objetivos. Además, al ser parte de la sociedad, otra de las características del patrimonio es que cambia de acuerdo a los intereses y las realidades de los

diferentes grupos que lo detentan. Sin embargo, el rasgo que más claramente define al patrimonio es “su carácter simbólico, su capacidad para representar simbólicamente una identidad” (Prats, 2004:22).

Todos los elementos e ideas originados en la naturaleza, en la historia o en la inspiración creativa de una sociedad, son potencialmente patrimonializables. No obstante, para convertirse en patrimonio, necesitan ser activados dentro la sociedad en cuestión. La activación de un patrimonio, por lo tanto, significa elegir un determinado elemento o idea y exponerlo de alguna forma. Esta activación puede ser ejecutada por cualquier agente que tenga poder dentro del grupo social, en base a sus intereses e ideologías de carácter identitario. Se puede afirmar incluso que sin poder no hay patrimonio (Prats, 2004).

Ahora bien, existe una tendencia a relacionar el patrimonio de cierta sociedad con bienes materiales, relegando las expresiones que no cuentan con un soporte material visible a un segundo plano (Gómez Rendón, 2010). Sin embargo, estas expresiones intangibles siguen siendo patrimonio, en este caso, inmaterial. Como menciona UNESCO (2013), de todos los elementos que componen el patrimonio inmaterial de un grupo social, la lengua es uno de los que más atención necesita, sobre todo en el plano de creación de políticas públicas y otros mecanismos para su preservación. No obstante, son los hablantes los que finalmente deciden conservar o abandonar su patrimonio lingüístico.

Así, en el caso del Andwa, sus hablantes han optado por iniciar el proceso de recuperación de su patrimonio lingüístico y cultural. Sin embargo, es importante mencionar que:

No podemos conservar la cultura, ni su conocimiento, sino, únicamente, parte de este conocimiento, que, lo queramos o no, vendrá determinado por criterios e intereses utilitarios y presentistas. Este sí que es el patrimonio que podemos aspirar a conservar y transmitir (Prats, 2004:63).

El proceso de activación y preservación del patrimonio lingüístico empieza por la documentación, una de las herramientas más útiles para este fin. La documentación lingüística se define como un registro duradero y multifuncional de una lengua, que incluye registros variados que cubren todos los aspectos de la lengua (Himmelman, 2006). En términos más sencillos, la documentación lingüística es el registro audiovisual de la lengua

que, junto con información etnográfica, cultural e histórica adicional de un determinado grupo social, la vuelve tangible (Gómez Rendón, 2010).

Es importante hacer hincapié en la necesidad de una documentación activa de las lenguas, es decir, un trabajo desde la comunidad, con la comunidad y para la comunidad, que facilite la creación de materiales que promuevan la preservación y el uso de las lenguas en un mayor número de situaciones y contextos (Haboud, 2012). De esta manera, el patrimonio lingüístico de las comunidades podrá activarse dentro de ellas por individuos conocedores de sus recursos y dueños de los intereses que motivan dicha activación.

En este apartado hemos establecido conceptos claves como *patrimonio* y *documentación*, que serán de utilidad para el desarrollo de la presente investigación. Asimismo, hemos resaltado la relación entre poder y patrimonio, además de la importancia de la participación de las comunidades en el proceso de documentación para lograr una activación significativa de su patrimonio. Sin embargo, para iniciar el proceso de activación patrimonial y de reconocimiento del patrimonio en el caso de la lengua Andwa, es indispensable empezar por la reapropiación de la lengua en las comunidades. Este proceso puede originarse de diversas maneras; sin embargo, el punto de partida relevante para este estudio es la educación formal, a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

1.4 La Educación Intercultural Bilingüe como espacio de revitalización de lenguas

Indudablemente, una esfera esencial para continuar el uso de una lengua es el ámbito educativo, pues éste condiciona también el uso de la misma en otros espacios. De este modo, si la escolarización ocurre exclusivamente en la lengua nacional, el uso de lenguas locales se reduce a un mínimo número de contextos (Grenoble y Whaley, 2006).

Como afirma UNESCO (2003), *la enseñanza impartida en una lengua es esencial para su vitalidad*, pero, ¿qué sucede en el caso de las lenguas extintas? El Andwa, lengua oficialmente extinta desde hace dos años (cf. *supra*), busca ser reintroducida por sus comunidades en diferentes contextos comunicativos, empezando por la educación formal, uno de los espacios donde los conocimientos de lengua pueden ser más fácilmente distribuidos.

También es importante reconocer que las políticas educativas de un país juegan un papel muy importante dentro de la revitalización de lenguas, pues la escuela, como entidad, no puede preservar por sí sola una lengua, una identidad y una cultura minorizadas. Para lograrlo, es necesario que otras instituciones sociales, políticas y culturales compartan este propósito (Fishman, 1989). En este sentido, sobre todo a partir de la década de los ochenta, varios países latinoamericanos cuentan con un marco legal que garantiza la educación bilingüe intercultural mediante el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Moya, 1999). Este sistema propone la recuperación y el uso de las lenguas indígenas en las áreas científicas y culturales, además del desarrollo del léxico y de la expresión oral y escrita, con el fin de lograr su inclusión en los diversos medios de comunicación dentro del país (DINEIB-MEC, 1993).

En Ecuador y en otros países de Sudamérica, las comunidades indígenas han aumentado su participación en el ámbito educativo durante las últimas décadas y, paralelamente, han tenido una marcada influencia en los terrenos social y político en sus respectivos países. Así, Moya (1999) sugiere que las experiencias de educación indígena han contribuido a incrementar la participación indígena en diversos aspectos de la sociedad y propone:

[E]l reconocimiento del plurilingüismo y de la pluriculturalidad [...] en las sociedades urbanas y rurales latinoamericanas; el reconocimiento de la participación social en el proceso educativo como soporte de las transformaciones del sistema; la importancia de asumir procesos de descentralización y desconcentración educativas en función de las realidades socioculturales, sociolingüísticas, socioeconómicas y políticas de las sociedades nacionales; la importancia de la recuperación y revalorización de la memoria histórica [y] de los saberes ancestrales (1999: XI-XII).

Por diversas razones, los grupos indígenas han optado por la EIB en lugar de una educación exclusivamente en su lengua ancestral. En este contexto, Abram (1992) sostiene que la EIB presenta varios modelos:

- De transición: el idioma materno se enseña en los primeros grados. A partir del segundo grado, se inicia la enseñanza en el idioma oficial y el idioma materno sirve como puente de transición para este cambio. Los contenidos culturales más importantes son los de la lengua dominante y el conocimiento de la cultura propia se deteriora hasta olvidarse por completo.

- De mantenimiento: el idioma materno se utiliza para la alfabetización y el oficial se introduce lentamente. Algunas materias se dictan en una de las dos lenguas y otras en ambas. El objetivo de este modelo es que los estudiantes dominen ambas lenguas.
- Intercultural: La cultura y el idioma dominantes se asumen como ajenos, pero son estudiados y analizados. En este tipo de bilingüismo, la cultura y la lengua ancestrales se continúan sintiendo como propios.
- Bicultural: Tiene como objetivo que el individuo maneje las dos lenguas y los dos códigos culturales al mismo nivel. Se suele dudar de su factibilidad.
- Con el idioma materno como segunda lengua: La lengua ancestral se estudia, pero se encuentra en posición subordinada. Se utiliza de vez en cuando, en ocasiones cuando el idioma oficial causa problemas de comprensión.

En el marco del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), se intenta fomentar, como su nombre lo indica, una educación bilingüe de carácter intercultural, donde la escuela sea transmisora de la lengua y cultura ancestrales, sin dejar de lado el aprendizaje de la lengua oficial.

Gasché (2008) problematiza la EIB y expresa que, en el ámbito educativo, el término *interculturalidad*, a pesar de su original carácter neutral, posee implicaciones de carácter social, en lo que él llama una relación de dominación/sumisión. El autor afirma que las relaciones entre la cultura y lengua dominantes y las dominadas son interculturales, pero que además son verticales, es decir, de dominación, y asegura que estas posiciones de superioridad blanca o mestiza son parte habitual de las relaciones pedagógicas interculturales en todos los programas educativos con grupos indígenas.

Con estas consideraciones, el autor propone que el objetivo de la EIB sea no solamente predicar el respeto, la tolerancia y la convivencia de las dos culturas (la dominante y la dominada), sino instruir a los niños para que “sean capaces de afirmarse a sí mismos contra el conjunto de fuerzas de dominación” (Gasché, 2008: 375). Así, la EIB debe buscar no solo la conservación o revitalización de una lengua, sino también el afianzamiento de la identidad y cultura indígenas dentro del proceso de adquisición de poder social y político frente a la sociedad dominante.

Es importante mencionar que no se puede diseñar un modelo educativo válido para todos los contextos de las comunidades indígenas, sino que las propuestas deben adaptarse a la diversidad de realidades nacionales, regionales y locales, así como también a las múltiples exigencias y expectativas políticas, sociales y educativas de los grupos indígenas (Bertely, 2008). En el caso que nos atañe, la propuesta que se desarrolla para los maestros de lengua Andwa toma en cuenta, sobre todo, la realidad social y política que envuelve a la nacionalidad, la lucha por un reconocimiento oficial y la búsqueda de beneficios y de un poder simbólico para las comunidades.

Otra crítica hacia la EIB gira en torno a su enfoque escriturario. Como sabemos, las lenguas indígenas tienen una tradición oral, por lo que la escritura carece, aún hoy en día, de una funcionalidad completa en el espacio escolar. Debido a la marginación histórica de los grupos indígenas y de sus lenguas, no podemos esperar que su enseñanza-aprendizaje se realice de la misma manera que en lenguas occidentales, pues “por toda la historia de discriminación y prejuicios en torno a las lenguas indígenas, es nueva [aún] la actitud de aceptación y comprensión respecto al uso y enseñanza de la escritura de dichas lenguas [...]” (Mena, et. al., 1999:225 en Cachimuel, 2005:69). Este enfoque en la escritura, de cierta manera artificial para las lenguas indígenas, ha desembocado en la elaboración de libros de texto en enormes cantidades, los mismos que están destinados a almacenarse en las aulas de clase, sin cumplir su propósito. Para el caso que nos atañe, al buscar una reinserción real y significativa de la lengua, hemos considerado salir de los parámetros que priorizan la escritura y centrarnos más bien en la transmisión oral de conocimientos.

En la presente sección se ha tratado la EIB como: 1) un espacio donde toman lugar procesos como la transmisión cultural y la revitalización lingüística, 2) como un resultado de diversas motivaciones, que no necesariamente son de carácter educativo y 3) como una propuesta homogeneizadora, que no siempre toma en cuenta las necesidades particulares de las lenguas indígenas y sus hablantes. Para iniciar nuestra propuesta de reintroducción de la lengua Andwa en la educación, nos basamos principalmente en la funcionalidad que adquiere la lengua reinsertada dentro de la sociedad, pues la primera es un producto de la última y sería ilógico tratar de analizarlas por separado. Una de las perspectivas que usaremos para

sustentar la presente propuesta es la visión funcional del lenguaje propuesta por Michael Halliday.

1.5 El lenguaje⁵ como semiótica social: una visión funcional del lenguaje

Una de las perspectivas tradicionales dentro de la lingüística es el enfoque estructuralista del lenguaje, que le confiere el carácter de “sistema de signos autónomo, separado de su uso e independiente de los individuos que lo usan” (Saussure, 1945:10). Este modelo ha sido seguido por años dentro del campo de la enseñanza de lenguas y es, quizá, el más alejado de la visión que tenemos al desarrollar la presente propuesta. En nuestra opinión, esta perspectiva no es lo suficientemente profunda para nuestros fines, ya que la reinserción de una lengua muerta reclamada por un grupo específico manifiesta, desde un inicio, un estrecho vínculo entre lengua y hablantes.

Por esta razón, partimos de una visión funcional del lenguaje como base para el diseño de nuestro modelo de enseñanza. Una de las numerosas teorías funcionales del lenguaje es la de Halliday (1982). Esta propuesta, lejos de considerar la lengua como un sistema aislado y separado de sus hablantes, la toma como el vínculo semiótico que crea y actualiza los significados culturales y los diversos recursos por medio de los cuales la sociedad se entiende y se reproduce.

Paralelamente, la visión del lenguaje como semiótica social presupone que, al ser el lenguaje un producto de la sociedad, su estudio se realiza tomando como base la teoría social (Van Leeuwen, 2005). El lenguaje es, por tanto, un mecanismo de intercambio que posee un importante valor dentro de los grupos humanos, pues es el vínculo que expresa y renueva las relaciones socioculturales en su interior. Además, desde esta visión, el lenguaje como fenómeno tiene un carácter dual, pues es un medio de reflexión sobre la realidad, pero también un medio de acción sobre ella, es decir, el lenguaje forma parte por sí mismo de la sociedad y la cultura, pero es además su medio de interpretación y ejecución (Halliday, 1982).

⁵ En el presente trabajo se utilizarán los términos “lengua” y “lenguaje” para referirnos al mismo fenómeno. Incluso, en varias secciones, se prefiere el primero, puesto que este abarca todo tipo de sistemas semióticos y no solamente el lingüístico. Para una diferenciación detallada entre los términos “lengua” y “lenguaje” véase Saussure (1945:16).

En relación con lo expuesto, un enfoque funcional del lenguaje, considerado como semiótica social, implica que, dentro de una sociedad, el interés de los individuos se centra en lo que ellos son capaces de hacer con la lengua en diferentes situaciones, es decir en la practicidad de la lengua (Halliday, 1982). Como veremos más adelante, esta posición da cuenta del caso del Andwa, donde la lengua que se reintroduce, además de reclamar una funcionalidad práctica, adquiere una motivación funcional simbólica e identitaria.

El enfoque funcional de la lengua de Halliday también hace referencia al aspecto educativo. Así, según el autor:

[S]on los maestros los que ejercen la mayor influencia sobre el entorno social. No lo hacen manipulando la estructura social, [...] sino desempeñando un papel importante en el proceso mediante el cual un ser humano llega a ser un hombre social: la escuela (1982:18).

Por lo tanto, se afirma en este punto que la escuela adquiere un papel fundamental dentro del proceso de enculturación del ser humano, es decir, “el proceso por el cual los miembros se tornan conscientes y coparticipantes de la propia cultura” (Bernardi, 1984:92).

Consideramos que la afirmación de Halliday en cuanto al papel enculturador de la escuela se refiere a la realidad de las sociedades occidentales, puesto que en la mayoría de ellas la educación formal es un hecho obvio e incluso obligatorio para todos los miembros de la sociedad, mientras que en las sociedades amazónicas, a pesar de la relativamente reciente inserción de la educación formal en varias comunidades, la escuela todavía no logra asumir por completo dicho papel enculturador, por lo que el proceso de enculturación del individuo inicia en el hogar y su principal responsable es, generalmente, la madre.

El papel de la lengua dentro del proceso de enculturación también es vital, pues, por medio de la lengua, el niño se convierte en un ser social, es decir, aprende a actuar como miembro de un grupo social, adoptando sus costumbres, su manera de pensar y de actuar, sus creencias y, en definitiva, su cultura. De esta manera, el niño empieza a tomar contacto e interactuar con otros miembros de su grupo social, con quienes comparte las mismas creencias y, en especial, la misma lengua.

En este apartado hemos delineado la perspectiva funcional de la lengua como semiótica social que enmarca la presente investigación. En la siguiente sección tratamos la

etnografía de la comunicación, modelo clave para la elaboración de nuestro modelo de enseñanza.

1.6 La Etnografía de la Comunicación

Como mencionamos en páginas anteriores, para el diseño de un modelo funcional es necesario ir más allá de las teorías tradicionales que tratan el lenguaje fuera de sus contextos de uso (cf. *supra*). Al ser el lenguaje un producto de la sociedad, es necesario analizarlo dentro de ella. En relación con lo expuesto, Hymes (1974) propone el modelo llamado “Etnografía de la Comunicación”, que surge como reacción a las teorías estructuralistas del lenguaje que lo analizaban alejado del aspecto social (Prado Ballester, 2012). El modelo de Hymes plantea que el estudio de una lengua debería basarse primordialmente en la capacidad de los hablantes para usarla en diversos contextos socioculturales. Según este autor, no se puede separar lo que los hablantes *hacen* de lo que los hablantes *dicen*, pues la lengua ocurre siempre dentro de un contexto determinado.

La Etnografía de la Comunicación “da cuenta de los procesos relacionados entre el habla y su uso” (Prado Ballester, 2012:2) y parte de dos supuestos básicos: primero, no se pueden tomar por separado los resultados de las diferentes ciencias sociales, sino que hay que correlacionarlos; y segundo, se debe tomar como marco de referencia para el análisis de eventos comunicativos no solamente la parte lingüística, sino toda la realidad extralingüística asociada con ella (Rodríguez, 1997). El objeto de estudio de la Etnografía de la Comunicación es la interacción lingüística y su unidad de análisis es el evento comunicativo (Centro Virtual Cervantes, 2015).

En la propuesta de Hymes existen varios conceptos clave que nos ayudarán en el desarrollo de nuestra propuesta. Los más importantes son: evento comunicativo, situación comunicativa, acto comunicativo, acto de habla, comunidad comunicativa, repertorio comunicativo y competencia comunicativa (Prado Ballester, 2012:3). A continuación exponemos una explicación breve de cada uno de estos términos:

- **Situación comunicativa:** Es el marco contextual donde se desarrollan los eventos y los actos comunicativos. La situación comunicativa es, por tanto, aquella que engloba la interacción lingüística. Así, una situación comunicativa puede ser una

fiesta, una comida familiar, etc. En el caso que nos atañe, la situación comunicativa base para la aplicación de nuestro modelo será el complejo festivo de la Nacionalidad Andwa, que tratamos a profundidad en el capítulo 2.

- Evento comunicativo: Es un acontecimiento de comunicación verbal único, una actividad cuyos componentes no se disponen arbitrariamente, sino que “a través de las prácticas sociales se van constituyendo en géneros identificables por unas pautas y unas convenciones que los hablantes siguen según el evento comunicativo de que se trate” (Casamiglia y Tusón, 1999:18). Un evento comunicativo sigue, por tanto, reglas determinadas que son conocidas y practicadas por los miembros de la comunidad comunicativa. Además, un evento comunicativo se define en términos del contexto, tiene un inicio y un fin, y la existencia o inexistencia de determinados eventos comunicativos varían de comunidad a comunidad. En relación con este estudio, los eventos comunicativos que componen el complejo festivo de la Nacionalidad Andwa son: la elaboración de la cerámica, la preparación comunitaria de la chicha, la pintura facial y el festejo en la casa comunal.
- Acto comunicativo: Es la unidad más pequeña de la interacción lingüística. Consiste en la emisión de un enunciado para conseguir un fin específico. Así, un acto comunicativo puede ser, por ejemplo, una invitación, una amenaza, etc. Para la aplicación de nuestro modelo, hemos elegido los siguientes actos comunicativos: la extracción de *manka allpa*⁶ y el tejido de cerámicas, la cosecha y la preparación de la yuca para la chicha, la extracción y preparación del wito y la ejecución de la pintura facial y, finalmente, el discurso del sacerdote y la comida comunitaria durante el festejo en la casa comunal.
- Comunidad comunicativa: Es una unidad de individuos que comparte (al menos) una variedad de la lengua y que interactúan entre sí en una localización común, delimitada por sus características de otras comunidades vecinas. Cada miembro de la comunidad cumple un rol específico dentro de ella y posee el conocimiento

⁶ *Manka* (olla) y *allpa* (barro) son términos provenientes del Kichwa que se combinan siguiendo el orden sintáctico del Kichwa (ADJ+N) para significar “olla de barro” (*allpa manka*) o “barro para ollas” (*manka allpa*). Ambas combinaciones se ven cargadas de significación cultural, simbólica y social para la cultura Andwa y para las demás culturas amazónicas de habla Kichwa.

necesario sobre las herramientas y recursos que le permiten formar parte de la misma. Finalmente, es importante mencionar que una comunidad comunicativa no solo se define por el aspecto lingüístico, sino que posee un conocimiento, un comportamiento y un mundo material compartidos. En cuanto a la presente propuesta, la comunidad comunicativa envuelve a todos los miembros de la nacionalidad Andwa, en los ámbitos familiar, educativo y comunitario.

- Repertorio comunicativo: Está constituido por los recursos verbales que poseen los miembros de la comunidad comunicativa para satisfacer sus necesidades de interacción. El repertorio comunicativo puede darse a nivel de lenguas, dialectos, registros, códigos y estilos de acuerdo a edad, sexo, estatus, etc. Además de los recursos verbales, el repertorio comunicativo de una persona incluye las reglas que gobiernan las elecciones de dichos recursos. Para nuestra investigación, el repertorio comunicativo aún no es conocido por los miembros de la comunidad comunicativa, es el objeto de enseñanza de nuestra propuesta.
- Competencia comunicativa: Comprende el conocimiento sobre una lengua y la habilidad para su uso. Sin embargo, este concepto no solamente se limita al plano lingüístico, sino que implica habilidades de interacción y un conocimiento cultural del contexto donde los hablantes se desenvuelven (Prados Ballester, 2012). En el caso que nos atañe, la competencia comunicativa de la comunidad de hablantes no se centra en la lengua (pues ésta aún es desconocida para la mayoría de miembros de las comunidades), sino que hace referencia a la cultura y tradiciones compartidas dentro de ella.

A partir de la Etnografía de la Comunicación, Hymes establece una guía para analizar las diferentes interacciones lingüísticas entre hablantes, tomando en cuenta los contextos de uso. El modelo propuesto, de gran ayuda para los investigadores, se denomina S.P.E.A.K.I.N.G., por las iniciales en inglés de sus elementos: *setting and scene* (ambiente y escena), *participants* (participantes), *ends* (fines), *act sequence* (secuencia del acto), *key* (clave), *Instrumentalities* (instrumentos), *norms* (normas) y *genre* (género). La casual coincidencia entre la función del modelo y el significado en inglés de sus siglas (*speaking*=hablar) plantea, desde el inicio, el objetivo de la propuesta: analizar el habla, las

interacciones verbales, la lengua. El modelo de Hymes guía el análisis de los componentes de los eventos y actos comunicativos (Hymes, 1974):

- Ambiente y escena (**Setting and Scene**): Relacionados con las circunstancias físicas y culturales de la ocurrencia de un evento comunicativo.
- Participantes (**Participants**): Este componente se relaciona con las personas que intervienen en el evento comunicativo. Por ejemplo, una persona es el hablante, otra es el destinatario, etc.
- Fines (**Ends**): Son los propósitos u objetivos del evento comunicativo.
- Secuencia de hechos (**Act Sequence**): Se relaciona con la forma de organización del evento y todos los factores que intervienen durante la ocurrencia del mismo.
- Clave (**Key**): Este elemento se establece por el tono o manera en la que los participantes del evento comunicativo intervienen.
- Instrumentalidades (**Instrumentalities**): Son los estilos y registros utilizados en el evento comunicativo.
- Normas (**Norms**): Son las reglas sociales que conducen las acciones de los participantes dentro del evento.
- Género (**Genre**): Es el tipo de evento comunicativo.

Para el diseño de la presente propuesta, el modelo S.P.E.A.K.I.N.G es de gran utilidad para analizar los actos comunicativos que ameritan la reintroducción de la lengua en las comunidades. Además, este modelo nos permite determinar los elementos lingüísticos de relevancia para cada acto analizado. Finalmente, en vista de que la presente propuesta busca ser integral y aplicable a varios contextos de la vida de las comunidades y que el modelo de Hymes se centra exclusivamente en las interacciones verbales entre hablantes, se realizarán ciertos cambios en el enfoque del modelo S.P.E.A.K.I.N.G. Mencionaremos estos cambios en la sección de la instrumentación de nuestra propuesta.

Una vez discutidos los fundamentos teóricos básicos para la presente investigación, es necesario adentrarnos a la historia de la Nacionalidad Andwa, a sus comunidades y a su situación actual, además de explicar varios de los contextos que ameritan la reinserción lingüística, enmarcados en el deseo de las comunidades por revivir su lengua, su cultura y su

identidad. Esto permitirá al lector comprender de mejor manera la propuesta de re inserción lingüística que planteamos en la presente investigación.

CAPÍTULO 2 - HISTORIA DE LA NACIONALIDAD Y LA LENGUA ANDWAS, DESCRIPCIÓN DE LAS ÁREAS DE ESTUDIO Y SU SITUACIÓN ACTUAL

En este capítulo tratamos la historia de la Nacionalidad Andwa y su lengua. Nos enfocamos principalmente en sus prácticas tradicionales y en la descripción general de las comunidades que forman la nacionalidad. Nos ocupamos, además, de la situación actual de la comunidad foco de la aplicación del presente modelo, Killu Allpa, tanto en el aspecto social como en el educativo. Finalmente, mediante comentarios de varios miembros de la nacionalidad, exponemos su deseo de reinserción de la lengua, principal motivador de esta investigación.

2.1 Sociedad e historia

Como hemos mencionado en secciones anteriores, la Nacionalidad Andwa de Pastaza-Ecuador (NAPE) fue la última nacionalidad de nuestro país en ser oficialmente reconocida como tal por el Estado ecuatoriano en el año 2003 (Manya, 2010). Sin embargo, esto no quiere decir que sea la nacionalidad con menos historia o que su pasado sea de menor profundidad que el de otras nacionalidades del país (Gómez Rendón, 2013). Algunos escritos y crónicas relatan partes del pasado Andwa, que, sin haber sido totalmente esclarecido a la fecha, presenta seis momentos clave que permiten su reconstrucción.

Alrededor de 1700, ya se tiene noticia de la presencia misionera jesuítica en el corazón de la selva, especialmente en la región de Maynas. La consecuente fundación de Santo Tomás de Andoas, el principal pueblo misión de la cuenca del Pastaza y sus afluentes, constituye el primer momento clave en la historia de la Nacionalidad Andwa. El segundo momento lo constituyen la expulsión de los misioneros jesuitas en 1767 y su posterior reemplazo por parte sacerdotes seculares durante la primera parte del siglo XIX. El tercer momento crucial en la historia Andwa es el retorno de los misioneros, esta vez de la orden dominicana, a finales del siglo XIX, cuya presencia se prolonga hasta 1941, año en que tiene lugar la guerra entre Ecuador y Perú, cuarto momento que marca de manera definitiva la historia Andwa. El reconocimiento oficial de la Nacionalidad Andwa por parte del Estado es el quinto momento importante, mientras que el último momento sobresaliente es el primer encuentro binacional entre Ecuador y Perú, hito que señala el inicio del proyecto de

recuperación cultural y lingüística dentro de la nacionalidad. En los siguientes párrafos narramos los aspectos más sobresalientes de las etimas mencionadas y sus implicaciones para el desarrollo sociolingüístico de su comunidad de hablantes.

Es difícil identificar el origen étnico del pueblo Andwa, pues, además de la falta de documentos y crónicas que ayuden a reconstruirlo, la presencia misionera que invadió su territorio los obligó a desplazarse, e incluso en ocasiones, a unirse con otras poblaciones para asegurar su supervivencia (Gómez Rendón, 2013). Sin embargo, esta misma presencia misionera nos permite recordar una parte del pasado Andwa, pues, según se conoce, el misionero jesuita Tomás Santos provee los primeros datos sobre este grupo a partir del siglo XVII (Casevitz *et al*, 1988).

Casevitz *et al* (1988) mencionan que, según los escritos jesuitas, habría cuatro focos principales de asentamientos Andwa para el siglo XVII (véase mapa 3). El primero, según se conoce, era la reducción de Borja y sus alrededores, de la cual Cipolletti (2008:508) habla en los siguientes términos:

En Borja y sus cercanías habitaban en épocas tempranas de su fundación sobre todo maina y un pequeño número de andoa, con el tiempo se convirtió en un conjunto multiétnico formado por algunos individuos de numerosas etnias [...] A escasas leguas de distancia de Borja se hallaban tres anexos o asentamientos satélites: en San Ignacio y Santa Teresa vivían maina tributarios y en un tercero andoa libres.

El segundo asentamiento estaría en la región del Tigre y el Bobonaza. El tercero en las cercanías del Huasaga, y un último grupo estaría ubicado cerca de Santiago y se habría fusionado con un grupo jíbaroano (Casevitz *et al*, 1988).

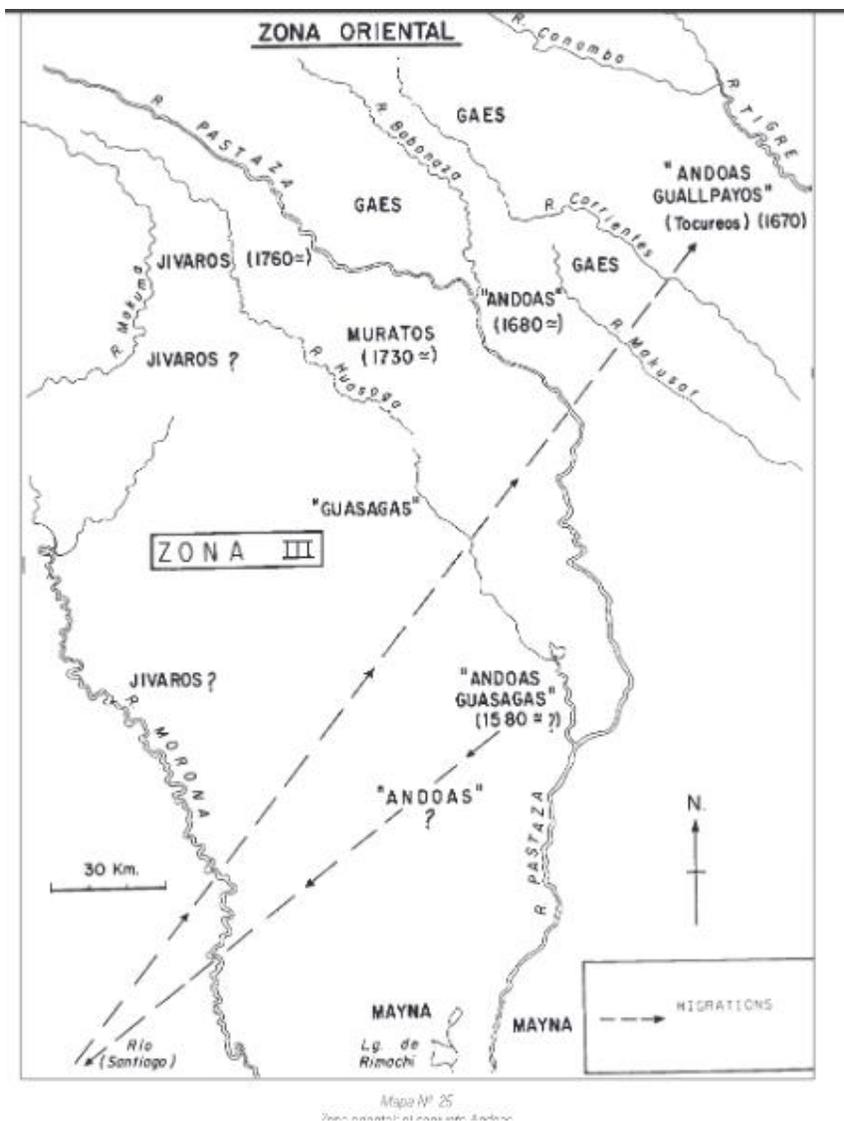
Los Andwas, los Gaes y los Semigaes habrían sido grupos étnicos bastante emparentados, tanto lingüística como culturalmente. Así lo afirman Chantre y Herrera (1904, 307 en Gómez Rendón, 2013:47):

[...] algunos Andoas y Semigayes, que aunque al principio fueron tenidos por nacionalidades distintas de los Gayes, en realidad eran sólo parcialidades numerosas de una misma nación, aunque entre sí encontradas, pues usaban de la misma lengua y guardaban los mismos usos y costumbres.

Durante la presencia de las misiones jesuitas en el siglo XVIII, estos grupos habrían tomado rumbos diferentes. Así, se afirma que los Gaes desaparecieron probablemente a causa de

enfermedades (Veigl, 1768 en Casevitz et al, 1988), mientras que los Semigaes y los Andwas se unieron en la misión jesuita de Santo Tomás de Andoas, “a tal punto que Andoas se convirtió en sinónimo de Semigaes” (Casevitz et al, 1988: 275). Precisamente la misión de Santo Tomás de Andoas, fundada en 1708 en la margen derecha del río Pastaza, además de mantener un número relativamente constante de habitantes, era una de las misiones que más variedad de miembros tenía, en el sentido étnico y lingüístico (Gómez Rendón y Salazar, 2015). La fundación de esta misión trajo consigo importantes consecuencias que marcaron el rumbo de la Nacionalidad Andwa. Así, además de la reducción, principal efecto de las misiones, la fundación de Santo Tomás de Andoas trajo consigo la sedentarización de las etnias integrantes, además de un crecimiento de las relaciones interétnicas y la imposición de una lengua franca para todos los grupos: el Kichwa (Manya, 2010). Esta imposición marca el inicio del proceso de deterioro y muerte de la lengua Andwa (cf. *supra*). Para cuando ocurrió la expulsión de la Orden Jesuita a finales del siglo XVIII, la misión de Santo Tomás de Andoas habría estado compuesta por dos naciones: Kanduas, un grupo Murato, y Semigaes o Andwas (Gómez Rendón, 2013).

En este punto resulta esencial mencionar las dificultades que se presentan al momento de reconstruir la historia Andwa, pues además de la ya mencionada falta de fuentes que provean de información, se presenta una confusión en el origen del nombre utilizado para denominar a este grupo. Así, se afirma que el etnónimo “Andoa” proviene de *Kandwash*, que a su vez se origina de *Kandoshi*, un grupo Murato-Jibaroano con el cual los Andwa (Semigaes) convivieron durante las misiones en el siglo XVIII (Gómez Rendón, 2013). El problema es, por tanto, la correcta identificación de los dos grupos en las crónicas y otros documentos, pues resulta difícil saber si *Andoa* se refiere al grupo Murato o al grupo Semigae. En la presente investigación se ha optado por tomar el etnónimo *Andoa* para denominar al grupo formado por Gaes y Semigaes, posibles ancestros de la Nacionalidad Andwa.



Mapa 1: Asentamientos Andwa en la zona Oriental

Fuente: Casevitz et al, 1988

Luego de su salida, los jesuitas fueron reemplazados por sacerdotes seculares que continuaron con el trabajo misionero. Para el año de 1776 la población de Santo Tomás de Andoas era de 524 habitantes (Gómez Rendón, 2013). Los sacerdotes seculares estuvieron a cargo de las misiones de Maynas desde los inicios de la Independencia, cuando los habitantes empezaron a abandonar las misiones casi por completo, hasta 1890, año en que la orden dominicana toma la posta en las misiones del Oriente ecuatoriano. Son estos misioneros los que lograron reconstruir la misión de Santo Tomás y conservarla hasta la guerra de 1941. Durante este período, los misioneros produjeron valiosísimos registros de la

lengua Andwa que sirvieron de base para investigaciones posteriores (Gómez Rendón, 2013). También fue la época de la explotación cauchera, en la cual, gracias a la relativamente fácil movilidad entre poblados, se propagaron epidemias que disminuyeron considerablemente la población de las misiones.

Como sabemos, el cuarto momento que marca la historia Andwa es la guerra peruano-ecuatoriana de 1941. Este acontecimiento fracturó a numerosas familias, que solo pudieron reencontrarse setenta y siete años más tarde. La guerra de 1941 incidió en el desarrollo de los Andwa en Ecuador y Perú. Los Andwa peruanos han sufrido un severo proceso de aculturación debido, sobre todo, a la explotación petrolera que se viene realizando en su territorio desde hace una década aproximadamente. En el Ecuador, a pesar de que la pérdida del Katsakati se dio antes que en el Perú, no hubo cambios tan drásticos (Gómez Rendón, 2013). La característica más sobresaliente que distingue a los miembros de la nacionalidad Andwa de ambos países ha sido la reciente pero consolidada organización política de los Andwa ecuatorianos, que les ha permitido desarrollar una conciencia étnica, “dentro de la cual la cultura y la lengua originarias son elementos identitarios irrenunciables” (Gómez Rendón y Salazar, 2015:7). El reconocimiento de dicha organización es el quinto hito de la historia Andwa. La consolidación de la NAPE en julio del 2003 marcó el inicio de los esfuerzos de la nacionalidad por recuperar su identidad.

Son precisamente este fortalecimiento político y la consiguiente toma de conciencia étnica los factores que han despertado el deseo de reintroducir la lengua originaria del pueblo Andwa, tanto dentro del territorio ecuatoriano como del peruano, y que han dado inicio a numerosos proyectos con el fin de conseguir este propósito. En este contexto, la nacionalidad Andwa de Pastaza-Ecuador inició esfuerzos para reunir a los miembros de sus comunidades de ambos países y celebrar la primera reunión binacional (Manya, 2010), con el fin discutir asuntos de carácter político-organizativo, cultural, social y ambiental. Esta reunión, celebrada en septiembre del año 2008, es el último momento sobresaliente de la historia Andwa, y en ella se formulan varios objetivos, entre ellos, “la elaboración de Planes de Vida para los territorios y comunidades de la Nacionalidad Andoa⁷ del Ecuador y Perú, para

⁷ Nótese que en la presente investigación se ha optado por utilizar el etnónimo *Andwa* para referirse tanto a la nacionalidad como a su lengua ancestral. No obstante, en documentos oficiales se prefiere el uso del término *Andoa*.

fomentar un proceso de desarrollo sustentable en las zonas fronterizas de ambos países” (Manya, 2010:6).

Dentro del Plan de Vida de la Nacionalidad Andwa, elaborado en el año 2010, se establece dentro del área de Educación, sabiduría ancestral, tecnología e innovaciones, entre otros objetivos, la elaboración de un programa de recuperación etnohistórica y lingüística del pueblo Andwa, la implementación y ejercicio de su lengua ancestral en las comunidades y centros educativos y la producción de materiales didácticos en Andwa para desembocar en la recuperación y reinserción de la lengua y cultura Andwas con el fin de que sean practicadas por las futuras generaciones (Manya, 2010).

Para una mejor comprensión de los momentos que marcaron la historia Andwa, proponemos, en el siguiente gráfico, una línea del tiempo de la Nacionalidad Andwa, basada en los acontecimientos narrados en esta sección:

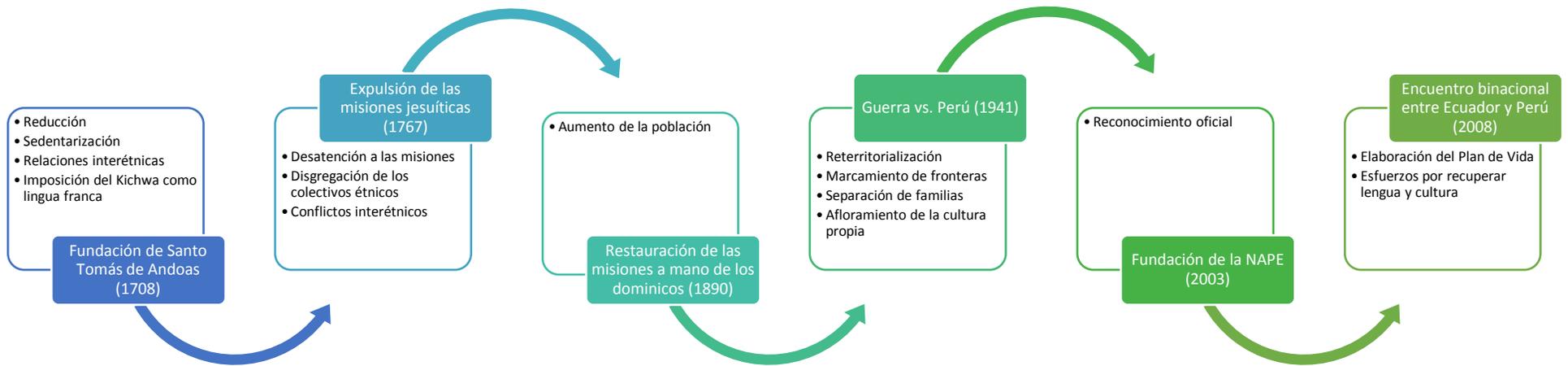


Gráfico 2: Línea del tiempo de la Nacionalidad Andwa

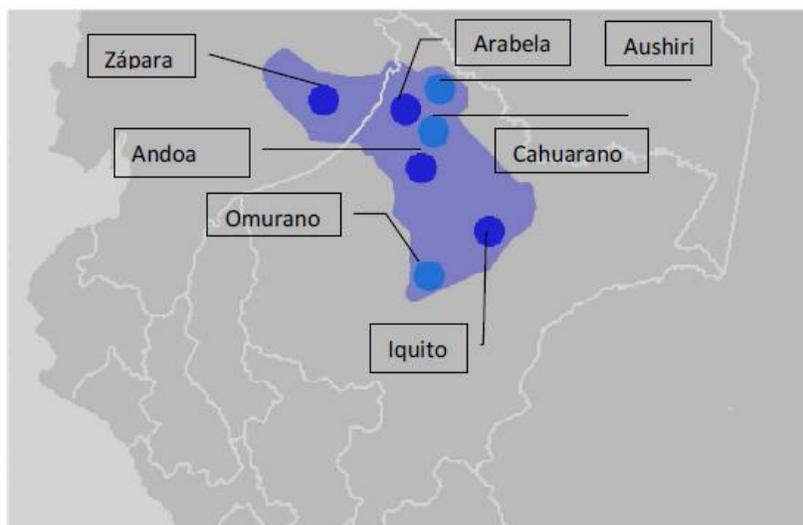
Luego de narrar brevemente la historia de la Nacionalidad Andwa, podemos apreciar cómo un proceso histórico de cientos de años ha desembocado en la necesidad de recuperar una lengua ancestral, hoy extinta, para reforzar, a su vez, una identidad, una cultura y un poder que se han perdido a través del tiempo. A continuación, exponemos algunos detalles sobre los orígenes del idioma Katsakati y sus características más sobresalientes. Además, hacemos mención del proceso de pérdida de la lengua y la documentación realizada hasta el momento.

2.2 Lengua e historia

Debido al intenso proceso de desplazamiento que ha sufrido durante más de 300 años, el Andwa o Katsakati es hoy una lengua oficialmente extinta. Como mencionamos en el capítulo anterior, la pérdida del Andwa no fue repentina, sino que sus hablantes atravesaron por un proceso de kichwización (tanto lingüística como cultural) que duró muchos años. Este hecho hace que la recuperación de las tradiciones y costumbres culturales y lingüísticas sean de vital importancia dentro del proceso político-identitario de la Nacionalidad Andwa.

El Andwa conforma junto con el Zápara, el Omurano (+)⁸, el Iquito, el Arabela, el Cahuarano (+) y el Aushiri o Abishira (+) la familia lingüística zaparoana (Lev *et al*, 2009). Según Casevitz *et al* (1988:273), “los hablantes de las lenguas zaparoanas estaban ubicados en las cercanías de los ríos Curaray, Pindoyacu, Conambo, Tigre, Villano y Bobonaza”. Cabe recalcar que el término “Andwa” para denominar a la lengua es relativamente nuevo, pues en fuentes tempranas no se encuentra la palabra “Andwa” o “Andoa” como glotónimo, sino más bien “Shimigae” o “Simigae”, lo cual, además, sustenta nuestra hipótesis de que los Gaes y Semigaes fueron los ancestros directos de los Andwa. Así lo podemos comprobar en varias obras (cf. Peeke, 1954) y crónicas tempranas redactadas principalmente por sacerdotes de las diferentes misiones (Gómez Rendón, 2013). Sin embargo, otras propuestas afirman que *el Andwa, el Gae y el Shimigae eran tres dialectos de una misma lengua* (Peeke y Sargent, 1954:30 en Gómez Rendón, 2011:3).

⁸ El símbolo (+) hace referencia a lenguas extintas.



Mapa 2: *Lenguas zaparoanas*
Fuente: Gómez Rendón, 2011

Se cree que a principios del siglo pasado existían 39 grupos de habla zaparoana, cada uno con su propia lengua o al menos un dialecto único. Lamentablemente, la mayoría de estos grupos se extinguieron sin haber sido documentados, por lo cual se carece de información sobre ellos (Gómez Rendón, 2015). En el caso del Andwa, como se mencionó en secciones previas, se cuenta con registros escritos y audiovisuales del trabajo con los últimos hablantes (cf. Peeke, 1954; Gómez Rendón, 2015; Michael et al, 2009). Es gracias a estos registros que se han podido analizar y describir rasgos gramaticales de la lengua y se han elaborado listas de palabras con su traducción al Kichwa amazónico y al castellano, las mismas que a su vez han permitido la preparación de material didáctico en Andwa, como parte de los esfuerzos por reinsertar esta lengua ancestral en las comunidades.

Luego de haber recorrido brevemente la historia de la Nacionalidad Andwa y de su lengua, es necesario, para esta investigación, acercarnos a su cultura, punto clave para el diseño de esta propuesta pedagógica, la misma que pretende partir de situaciones y contextos comunicativos en las mismas comunidades que requieran el uso de la lengua ancestral, para así poder determinar los aspectos lingüísticos-gramaticales más relevantes para la enseñanza de la lengua en las comunidades. En el siguiente apartado tratamos brevemente las prácticas culturales representativas de la Nacionalidad Andwa.

2.3 Prácticas culturales representativas de la Nacionalidad Andwa

Desde su establecimiento oficial como tal en el año 2003, la Nacionalidad Andwa ha seguido un proceso de recuperación de su identidad que incluye, además de la reinserción de su lengua ancestral, el fortalecimiento de sus costumbres y tradiciones. En nuestra investigación consideramos estos dos procesos como interdependientes y, por tal razón, hemos decidido crear un modelo de reinserción de lengua que parta desde las prácticas culturales de las mismas comunidades.

Con este propósito, durante los años 2013 y 2014, se realizaron observaciones participantes y no participantes de varias prácticas culturales dentro de las comunidades Andwa. Varias de estas prácticas se ven estrechamente relacionadas con el complejo festivo⁹ de la nacionalidad y se sitúan, especialmente, en torno a la fiesta del Niño, que se celebra en el mes de diciembre. Entender el complejo festivo de la Nacionalidad Andwa y su importancia nos servirá para el planteamiento de los contextos en los que serán implementados en la presente propuesta pedagógica.

Las fiestas son uno de los contextos donde la interacción social dentro de una comunidad es más intensa, pues implican poner en práctica un conjunto de rituales y asumir un conjunto de roles específicos, que no toman lugar en otras instancias de la vida comunitaria, además de poseer una carga emocional significativa en los miembros. Para nuestra investigación optamos por denominar a las fiestas *complejos festivos* (cf. *supra*), pues concordamos con la siguiente afirmación:

No existe la fiesta. Únicamente existen fiestas. Mejor, existen complejos festivos. Al ser la fiesta un hecho humano total, se reflejan en ella las dimensiones esenciales del hombre (“animal festivum”), y aún muchas accidentales: juego, espectáculo, arte, economía, religión [...] El elemento generativo y nuclearizador quizá sea estrictamente religioso, por poner un ejemplo, pero el resultado final del proceso festivo implicará, de una forma u otra, [otras] facetas humanas (La Opinión, junio de 1998).

Por esta razón es que sostenemos que las fiestas forman un complejo, el mismo que esconde detrás de la “fiesta” en sí, muchas otras prácticas culturales. Además, cada fiesta que tiene

⁹ Hemos optado por utilizar el concepto de *complejo festivo*, en lugar de *fiestas* para referirnos a los festejos dentro de un grupo social, con el fin de resaltar que estos eventos remiten a otros ámbitos de la realidad de dicho grupo, es decir, que de ninguna manera ocurren descontextualizados de la realidad social de la comunidad.

lugar (aunque sea la misma celebración) es distinta de la anterior, pues los participantes varían y cada vez deben rehacer y recrear el acontecimiento anterior.

En relación con lo expuesto, Geertz (1971), plantea la importancia y la riqueza simbólica de las fiestas para las culturas amazónicas y se refiere concretamente a la *Jista*¹⁰:

[E]l ritual puede ser visto como un texto a través del cual los actores descubren y dramatizan su situación política y social. En el ritual se recrea un consenso grupal sobre el ser colectivo y permite a los individuos encontrar un sentido en su universo social y con respecto al lugar que cada uno de ellos ocupa en él. Al igual que el mito y la tradición oral, el ritual es “un relato que (la gente) se narra a sí misma y versa sobre sí misma” (Geertz, 1971:26 en Reeve, 1987:122)

En el caso que nos atañe, el complejo festivo de la Nacionalidad Andwa engloba varias prácticas culturales propias y algunas otras compartidas con otros pueblos y nacionalidades y está cargada de una riqueza simbólica que nos permite adentrarnos a varios aspectos de la vida de las comunidades. Después de la observación realizada en campo, notamos que las prácticas culturales del complejo festivo Andwa se ven reflejadas al máximo en la Fiesta del Niño, cuya preparación y celebración describimos a continuación.

2.3.1. *La Fiesta del Niño*

La Fiesta del Niño es la más grande del año y reúne a miembros de todas las comunidades en Puka Yaku. Se festeja el 24 de diciembre de cada año y empieza con la elección de los sacerdotes (los anfitriones de la fiesta) y de sus 60 ayudantes dos semanas antes del festejo. Al siguiente día las mujeres cosechan yuca para preparar la chicha que enviarán a los hombres, quienes saldrán de cacería por aproximadamente dos semanas. Las ancianas de la comunidad preparan pigmentos vegetales con los que pintan a hombres y mujeres (cf. *infra*) con motivos de los animales que ellos deben cazar.

Posteriormente, las mujeres despiden a los hombres que salen de cacería con bailes y vuelven a la comunidad para preparar las vasijas con las que los recibirán a su regreso (cf. *infra*). Durante las dos semanas que dura la cacería, las mujeres de los cazadores no deben limpiar sus casas ni bañarse, pues se cree que esto ahuyenta a los animales del monte.

¹⁰ La *Jista* es un festejo Kichwa comparable con la Fiesta del Niño de la Nacionalidad Andwa.

Además, “no deben usar agujas bajo ninguna circunstancia, pues su esposo podría pisar una espina o ser picado por una serpiente” (Manya, 2010:9).

Una vez terminadas las cerámicas, las mujeres empiezan, en grupo, a preparar la chicha para recibir a los hombres el día de la fiesta (cf. *infra*). La víspera del retorno de los hombres, las mujeres se bañan y se pintan la cara, nuevamente con motivos de animales. Además, arreglan la casa donde se celebrará la fiesta y cubren el piso con hojas de palma para colocar ahí las piezas de caza que traen los hombres. Las mujeres reciben con bailes a los hombres, quienes llegan tocando tambores y adornados con las pieles de los animales cazados a manera de tocados y coronas. Varias piezas de caza se colocan en el centro de la casa de los anfitriones, mientras que otras se cuelgan en los postes de la misma. Posteriormente, el prioste ofrece un discurso a los asistentes y luego, los hombres tocan el tambor en círculos mientras las mujeres bailan. Todos toman chicha y festejan por dos días consecutivos.

Finalmente, el 24 de diciembre, todos se dirigen a la iglesia del pueblo, donde se celebra una misa y se entrega el Niño a la pareja de priostes que brindará la fiesta el próximo año. Luego, todos los asistentes toman chicha y la usan para mojarse unos a otros hasta que la bebida se termina. Finalmente, las vasijas que se elaboraron para la ocasión se rompen lanzándolas al techo, y todos los asistentes bailan al ritmo de los tambores (Manya, 2010).

Como se desprende de la información anterior, la Fiesta del Niño implica una ardua preparación con varias semanas de anticipación a la fecha de la festividad. Entre las prácticas culturales que forman parte de este complejo festivo de la Nacionalidad Andwa están, entre muchas otras: la elaboración de cerámicas, la elaboración comunitaria de la chicha y la pintura facial con motivos de animales. A continuación describimos estas prácticas con mayor detalle, pues adentrarnos a ellas nos permitirá entender de mejor manera la aplicación del modelo que presentamos.

2.3.2. *La elaboración de cerámicas*

El proceso de elaboración de pundos, *mocaguas* (vasijas) y *kallanas* (platos) es una tradición compartida por varios grupos amazónicos, entre ellos, la Nacionalidad Andwa. Esta tradición, que usualmente se transmite de madres a hijas, requiere de mucha práctica y,

aunque se trata de un trabajo más común entre mujeres, algunos hombres también lo practican. El proceso de elaboración de la cerámica se inicia con la extracción de *manka allpa*, el barro que servirá para realizar las piezas. En este caso se requiere que la mujer que extrae el barro no haya defecado antes y que al extraerlo, lo use, pues el barro de la cerámica tiene una “dueña” que lo vuelve inservible si no se cumplen estas reglas. Además, es importante anotar que existen cuatro tipos de barro (uno para cada tipo de recipiente mencionado al inicio de la sección), que únicamente alfareras con experiencia pueden distinguir (Gómez Rendón, 2013a).

El siguiente paso es la elaboración de la pieza de cerámica o *tejido de manka allpa*. Aquí, “se coloca el barro extraído sobre una mesa y la alfarera experimentada empieza a modelarlo, mientras que las jóvenes observan el proceso” (Gómez Rendón, 2013a:4). Existen diversas técnicas para el tejido de *manka allpa* que dependen de la persona y del recipiente que se va a elaborar.

El tercer paso en la elaboración de cerámica es la coloración del recipiente que se elaboró. Una vez que las piezas se han secado completamente, se las baña de color con sedimento obtenido a orillas del río. Generalmente se usa el color rojo, pues “se cree que el rojo es un color discreto que representa a Nunghui (señora y dueña del suelo, de la chacka y de la arcilla para la alfarería)” (Whitten 1981: 200 en Gómez Rendón, 2013a:9) y se combina con el blanco. Según la tradición, se debe bañar la cerámica tres veces para que no se haga negra en el proceso de quemado.

El proceso continúa con el diseño cromático de las piezas de cerámica. Aquí, las mujeres tienen la oportunidad de expresar su creatividad y realizan diversos diseños, generalmente de color negro y rojo. Cada diseño tiene un significado y se prefieren motivos de animales de la región amazónica. Posteriormente, se procede al quemado de la cerámica en un fogón y a su barnizado con *shilkillu*. El *shilkillu* “es una resina vegetal que se obtiene de un árbol de la zona y que al contacto con la cerámica caliente se derrite y abrillanta la superficie” (Gómez Rendón, 2013a:16).

La práctica de elaborar cerámicas se ha ido perdiendo paulatinamente, pues los recipientes han ido siendo reemplazados por contenedores plásticos y de aluminio traídos de

los centros urbanos. Finalmente, es importante mencionar que, durante todo el proceso de elaboración de la cerámica, las mujeres mayores y jóvenes cantan, cuentan historias y ríen juntas, con lo que esta costumbre también contribuye a la transmisión intergeneracional de la tradición oral entre las mujeres en las comunidades Andwa.

2.3.3. *La preparación comunitaria de la chicha*

En gran parte de la Amazonía, la chicha constituye la bebida principal consumida por hombres, mujeres y niños. Esta bebida se consume tanto en el hogar como en días festivos importantes en las comunidades. En las vísperas de la Fiesta del Niño, las mujeres se reúnen para elaborar la chicha en conjunto debido al gran número de asistentes y la cantidad de chicha que se requiere. El proceso de elaboración de la chicha inicia con la cosecha de la yuca en chacras familiares de la comunidad. Aquí, “las madres y sus hijas recogen toda la yuca necesaria para elaborar la bebida para la fiesta” (Gómez Rendón, 2013b:1).

Después de haber recogido la yuca, las mujeres se reúnen en un lugar comunitario para preparar la chicha. En este lugar (generalmente una casa comunal donde se realizan reuniones o asambleas) se pela la yuca, se la cocina y se la machaca hasta obtener una especie de puré. Luego, en una tinaja, se mezcla este puré con camote hervido y machacado, el mismo que ayuda a la fermentación. Las mujeres mastican, por puñados, la mezcla de yuca y camote durante algunos minutos y luego la escupen de vuelta a la tinaja y la mezclan con agua.

Para finalizar, la bebida se coloca en recipientes grandes de barro que se cubren con hojas de plátano y se deja que fermente por varios días. Esta práctica cultural es de gran importancia para la nacionalidad puesto que representa uno de los pocos momentos en que las mujeres pueden reunirse e intercambiar pensamientos sin la presencia de los hombres, quienes se encuentran de cacería para conseguir carne para la fiesta (Gómez Rendón, 2013b).

2.3.4. *La pintura facial con motivos animales*

Esta práctica es un rasgo identitario que comparte la Nacionalidad Andwa con otras nacionalidades de la amazonia ecuatoriana. El largo proceso de kichwización, no solamente lingüística, sino también cultural (cf. *supra*), ha incidido en la adopción de esta práctica por

parte de la nacionalidad Andwa. La pintura se realiza a partir del tinte vegetal de la semilla del árbol de wito y tiene motivos diversos, siendo los más frecuentes en la Nacionalidad Andwa los animales como el puma y la anaconda. La pintura facial se realiza en hombres, mujeres y niños, sobre todo en ocasiones especiales como fiestas en las comunidades y también, según se ha observado, cuando las personas visitan otros territorios, como una forma de identificación. Además, es importante mencionar que:

[L]a pintura con wito no solo es un adorno corporal o un elemento cosmético que se añade a la vestimenta tradicional [,] sino que encierra además un simbolismo profundo a partir de los motivos que traza con ciertas especies animales de tierra y agua que representan poderes naturales y sobrenaturales (Gómez Rendón, 2013c:5).

La pintura facial con motivos de animales es una de las puertas de entrada a la cosmovisión y simbología Andwas, de acuerdo a la cual, la persona que lleva la pintura, desea adquirir características propias del animal representado en su piel (Gómez Rendón, 2013c).

Las prácticas mencionadas en esta sección forman parte, con muchas otras, del complejo festivo de la Nacionalidad Andwa. Estas prácticas constituyen el punto de partida de la presente propuesta pedagógica funcional que se tratará en el siguiente capítulo. En la siguiente sección exponemos la situación actual de las comunidades Andwa, tanto en el aspecto socioeconómico como en el educativo.

2.4 Las comunidades Andwa: generalidades y situación actual

En este apartado brindamos información general sobre la Nacionalidad Andwa y sus comunidades. Además, nos centramos en el aspecto educativo y presentamos los datos obtenidos mediante la guía de observación aplicada a la comunidad Andwa de Killu Allpa. Finalmente, tratamos la situación actual de dicha área, tanto en el aspecto social como en el educativo, y nos enfocamos en el deseo de reinsertar la lengua ancestral y los esfuerzos que hasta la fecha se han realizado para alcanzar dicho fin.

2.4.1. Información general

De acuerdo a los datos del CODENPE, el territorio de la Nacionalidad Andwa del Ecuador comprende 65.000 hectáreas y se encuentra en la provincia de Pastaza, en la subcuenca baja del río Bobonaza y en la cuenca media del río Pastaza, entre Ecuador y Perú.

Se conoce que la población Andwa comprende alrededor de 1.076 habitantes, distribuidos en las comunidades de Puka Yaku, Jatun Yaku, Killu Allpa, Ashari (hoy desaparecida) y Santa Rosa (Manya, 2010). La comunidad de Ashari pasó a manos de la Nacionalidad Shiwiar luego de un enfrentamiento entre las dos nacionalidades en el año 2010 (El Comercio, 10 de septiembre de 2010), por lo que en la actualidad ya no forma parte de las comunidades Andwa y no será tomada en cuenta para la presente investigación.

Se ha optado por presentar en este estudio los datos demográficos oficiales de la NAPE, ya que los del último censo de población realizado en el 2010 son poco confiables por varias razones, entre ellas por la forma en que se realizó el levantamiento. Así, la información obtenida en el portal REDATAM del Instituto Nacional de Estadística y Censos muestra información totalmente errónea. Por ejemplo, al revisar la variable “Nacionalidad o pueblo indígena al que pertenece”, se observa que, según el censo de población de 2010, existen en el país 6.416 personas que afirman reconocerse como Andwas. Si comparamos este dato con la información contenida en el Plan de Vida de la nacionalidad, vemos que existe una gran inconsistencia, pues el censo arroja un valor seis veces más alto que la cifra señalada por la NAPE, lo que reduce, sin duda, la confiabilidad de los datos censales.

Por otra parte, al analizar los datos con más detalle, vemos que los miembros de la Nacionalidad Andwa no solamente se encuentran en la provincia de Pastaza, sino que estarían distribuidos en las 24 provincias del país. Así, por ejemplo, en Guayas se encontrarían, según el INEC, 1194 personas que se identifican como Andwa, mientras que en Loja, serían 9. En el siguiente gráfico podemos apreciar el número de personas que se identifican como Andwa en cada provincia.

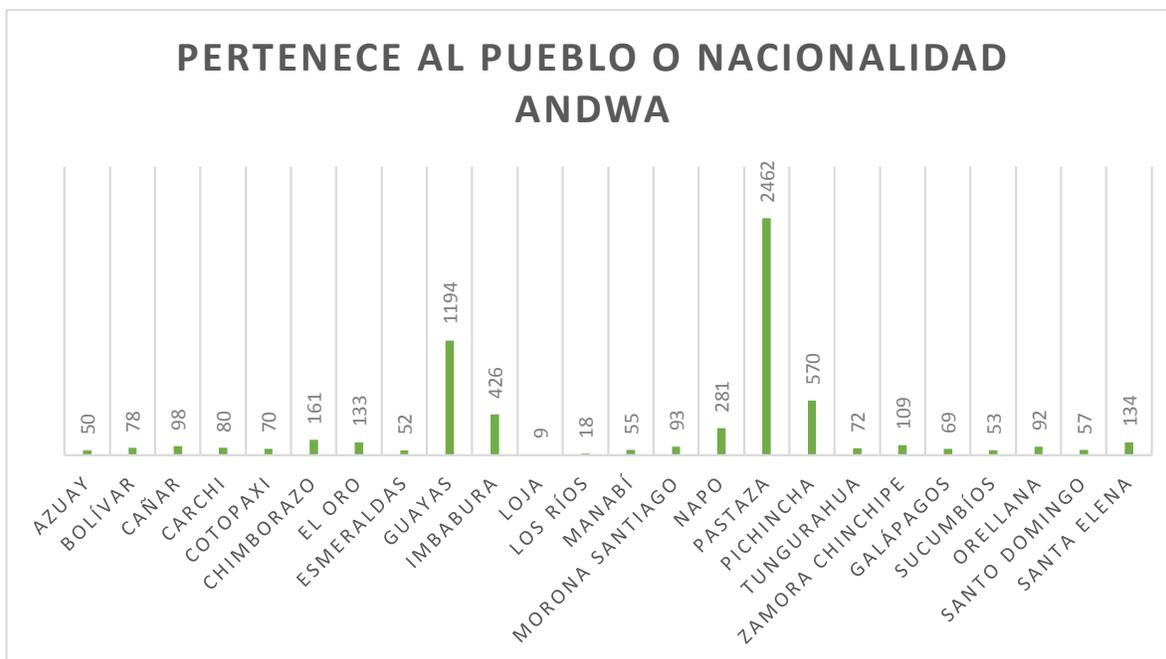


Gráfico 3: Pertenencia al pueblo o nacionalidad Andwa por provincias

Fuente: INEC, 2010

Si bien puede haberse dado una movilidad de la población de la Nacionalidad Andwa hacia otras provincias del país, hemos dicho ya que el total de miembros de la nacionalidad es de 1.076. El dato propuesto por el INEC es, pues, contradictorio. En cuanto a los datos del INEC con respecto al indicador “Lengua indígena que habla”, observamos el mismo error, pues el censo de población del 2010 muestra que en varias provincias del país hay hablantes del Katsakati (323 en total). En este caso, la información se vuelve más contradictoria aún, pues al tratarse de una lengua extinta, esperaríamos que su número de hablantes fuera 0. Además, curiosamente, las provincias donde más hablantes del Andwa existirían son Guayas y Cotopaxi, pero no Pastaza.

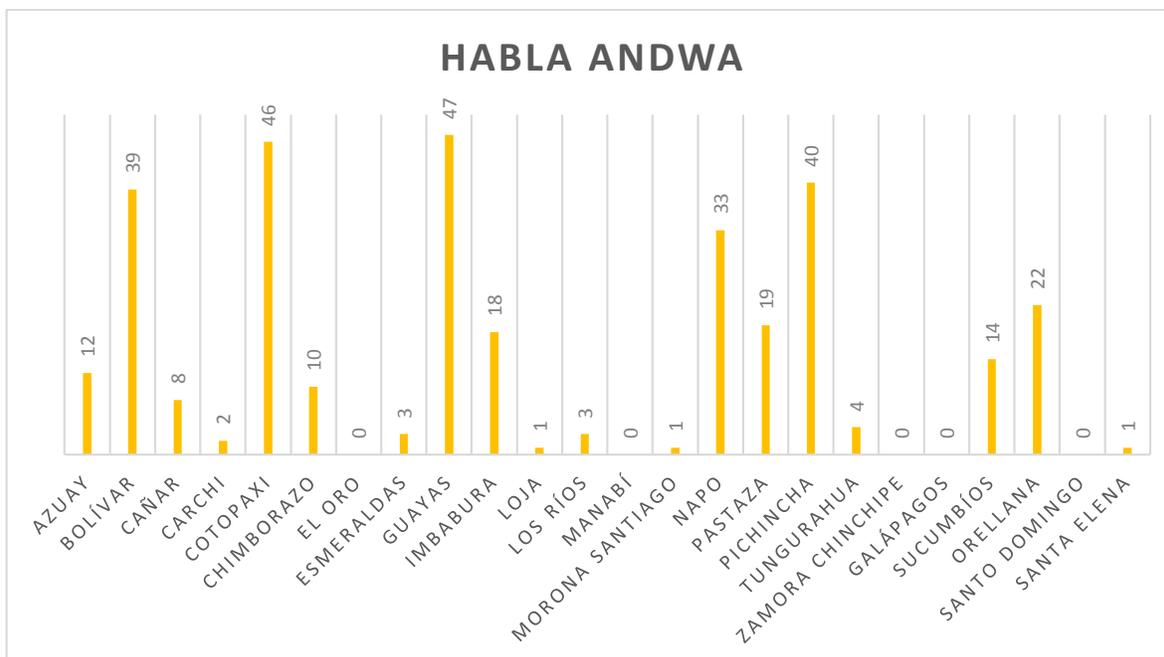


Gráfico 4: *Hablantes de lengua Andwa por provincias*
Fuente: INEC, 2010

Es debido a estas inconsistencias en la información que hemos optado por basarnos, para el desarrollo de esta sección, en los datos recogidos por la misma nacionalidad. Sin embargo, es fundamental hacer alusión al fuerte peso político que tienen los datos oficiales del Censo de Población y Vivienda realizado en el 2010, pues, de acuerdo a ellos, la Nacionalidad Andwa podría reclamar su lengua como viva y utilizada en sus comunidades. Este hecho contribuiría al proceso de fortalecimiento organizativo por el que está atravesando, dado por la política étnica del Estado, que reconoce a los colectivos en base a tres exigencias: una historia, un territorio y una lengua (Constitución del Ecuador, 2008).

2.4.2. *La educación formal en las comunidades Andwa*

Como mencionamos en la sección introductoria, uno de los más importantes y recientes sucesos en la educación dentro de la Nacionalidad Andwa ha sido el paso del sistema de educación hispano al bilingüe, con el fin de otorgar los medios y materiales necesarios para el aprendizaje de su lengua ancestral a las futuras generaciones (Gómez Rendón y Salazar, 2015). Sin embargo, a pesar de los avances, el sistema educativo Andwa “sigue experimentado la marginalidad, la falta de calidad educativa, [de] presupuestos, [la]

carencia de acceso a tecnologías actuales [y el] equipamiento adecuado y partidas presupuestarias para nuevos maestros” (Manya, 2010:29).

Existen tres escuelas primarias en las comunidades Andwa: Fray Sebastián Acosta (Puka Yaku), Luis Felipe Jácome (Jatun Yaku) y Coronel Miguel Iturralde (Killu Allpa). La comunidad de Santa Rosa no cuenta con una institución educativa (Manya, 2010). De estas tres escuelas, solamente la primera es pluridocente y cuenta con cinco maestros, mientras las dos últimas son unidocentes. De acuerdo con los últimos datos recogidos por la NAPE en el año 2010, había en las comunidades Andwa 179 niños y niñas en edad escolar, de los cuales 144 tenían acceso a la educación primaria (Manya, 2010).

Con respecto a la educación secundaria, el único colegio que existe en las proximidades de las comunidades Andwa está en la cabecera parroquial, Montalvo. Esta institución carece de personal e infraestructura adecuados y solamente ofrece una opción de especialización: Administración de Turismo Comunitario. Es por esta razón que muchos jóvenes, al terminar la primaria, optan por migrar a Puyo para continuar con sus estudios o buscar trabajo (Manya, 2010).

Luego de esta breve descripción del estado de la educación en la Nacionalidad Andwa, pasamos a tratar la comunidad foco de estudio (Killu Allpa), donde discutiremos, entre otros aspectos, su particular situación educativa a fin de tener una idea más clara de las deficiencias existentes en este sector, que serán de gran importancia para la creación de nuestro modelo de enseñanza.

2.4.3. La comunidad de aplicación del modelo: Killu Allpa

La comunidad de Killu Allpa es la segunda comunidad Andwa más grande después de Puka Yaku. Está ubicada en la parte sur del territorio de la nacionalidad (ver mapa 2) y, según el último censo realizado por la NAPE en 2010, tiene 118 habitantes (Manya, 2010). Sin embargo, según David Dagua, presidente de la comunidad, actualmente (2015) viven en Killu Allpa 12 familias con un total de 72 habitantes. Para acceder a esta comunidad desde Shell, se requiere de transporte aéreo hasta Montalvo (aprox. 50 min en avioneta) y posteriormente de transporte fluvial (de 2 a 3 horas en embarcación con motor fuera de borda). El clima de la región es cálido-tropical y la flora y fauna son propias del bosque

húmedo tropical. En la visita a la comunidad se pudo observar además que sus habitantes son indígenas, y que las viviendas son de construcción tradicional y se encuentran dispersas. Estas viviendas son, en su mayoría, unifamiliares, pero en algunas viven dos familias, pues, según David Dagua (octubre, 2014), algunas parejas recién casadas permanecen con los padres hasta poder construir su propia casa.

En cuanto a los servicios básicos, la comunidad no cuenta con acceso a electricidad ni agua potable. Killu Allpa posee un generador eléctrico particular, que se usa en casos excepcionales cuando se dispone de combustible. La comunidad cuenta con agua entubada. Se puede observar que la comunidad es bastante limpia, pues la producción de desechos inorgánicos es limitada y los desechos orgánicos se usan en compostaje. La comunidad no cuenta con ningún medio de comunicación ni servicios de salud, por lo que en casos de emergencia, se debe viajar hasta Montalvo.

La vestimenta de los habitantes es, casi en su totalidad, occidental, tanto en niños como en adultos, con algunas excepciones, observadas sobre todo en mujeres de edad avanzada. En relación con los eventos comunitarios, se suelen organizar asambleas convocadas por el presidente de la comunidad. Para este fin, se cuenta con una sala comunal en la parte central del pueblo. Las actividades de subsistencia principales son la agricultura y la pesca. El idioma más hablado en Killu Allpa es el Kichwa, aunque la mayoría de sus habitantes hablan también el castellano con diferentes niveles de bilingüismo.

En cuanto al ámbito educativo, en Killu Allpa existe solamente una escuela primaria, la misma que es unidocente. Esta situación trae consigo varios problemas, los mismos que se detallan en la siguiente sección.

2.4.4. El sistema educativo en Killu Allpa

En este apartado presentamos el testimonio de la única docente de la escuela Coronel Miguel Iturralde sobre el sistema educativo en Killu Allpa y en la Nacionalidad Andwa. Este testimonio nos permitirá apreciar la perspectiva de un maestro sobre la situación de la educación en las comunidades y nos ayudará a determinar mejor el perfil de entrada de los principales usuarios de nuestro modelo.

Angélica Dagua tiene 29 años, es de Killu Allpa y trabaja como maestra unidocente (de 1ro. a 7mo. de Básica) en la Escuela Fiscal Coronel Miguel Iturralde. En un día normal de clases, Angélica trabaja aproximadamente siete horas (una hora con cada grado), desde las 7:30 hasta las 14:00. Angélica está a cargo de 17 alumnos (10 niñas y 7 niños) y dicta las siguientes materias: Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Lengua y Literatura, Matemáticas, Computación, Katsakati e Inglés. El acceso a materiales didácticos es limitado y la maestra debe elaborar su propio material. Además, al no contar con electricidad, le resulta bastante difícil dictar la materia de computación, lo cual se pudo observar en la visita a la comunidad, pues muchos de los niños no sabían cómo funcionaba una computadora.

Angélica es profesora en Killu Allpa desde enero y afirma que, hasta la fecha, no ha habido autoridad alguna del Ministerio de Educación que fuera a la comunidad a observar las clases o corroborar que esté cumpliendo con los horarios dispuestos. En la entrevista, se puede observar una cierta frustración en la maestra cuando afirma que:

[E]s difícil manejar eso porque [uno] se siente de una u otra manera, por falta de las autoridades, solitario [...] [S]e siente como si no estuviera haciendo nada y las autoridades no pueden entender el nivel de necesidades que tiene la comunidad, los niños y el maestro [...] [N]adie, nadie se preocupa por acá y [las autoridades] piensan que estamos en un lugar donde podemos gozar de todas las comodidades (Angélica Dagua, entrevista personal, 7 de octubre de 2014).

Claramente, la situación de los maestros en Killu Allpa es más complicada que la de los maestros de comunidades más cercanas a Montalvo, ya que el acceso a internet e incluso a telefonía fija requiere un viaje bastante largo. Por esta razón, Angélica está desactualizada en lo que tiene que ver con las nuevas disposiciones y la información enviadas por el Ministerio de Educación.

La mayoría de niños de Killu Allpa no continúan con su formación después de terminar la primaria, pues el colegio más cercano está a 3 horas en embarcación a motor. Angélica quisiera que haya un colegio en Killu Allpa para que los niños continúen estudiando y tengan los mismos conocimientos que los niños en Puyo.

En Killu Allpa, Angélica no dicta clases de Kichwa porque, en su opinión, los miembros de la comunidad no son Kichwas. No obstante, sí utiliza esta lengua como medio de comunicación en las clases. Además, expresa su deseo de elaborar más material en Andwa

para cumplir con los requerimientos del MOSEIB y lograr que los niños aprendan progresivamente su lengua ancestral. Para ella, la principal importancia de impartir clases de lengua Andwa radica en preservar la identidad:

[T]enemos una identidad y hay que mostrar nuestra identidad, hay que identificarnos tal cual somos. Entonces, es un deber personal de cada individuo de aprender y de saber el idioma. No podemos decir que el idioma se aprende porque hay que aprenderlo, sino porque es nuestro, es propio de nosotros y hay que valorar lo que es de nosotros [...] Yo aspiro que algún momento nos sintamos orgullosos de saber que todos los niños y adolescentes [...] manejan el Andwa como manejamos el idioma Kichwa (Angélica Dagua, entrevista personal, 7 de octubre de 2014).

Este testimonio ilustra no solo la situación educativa actual en la comunidad foco de este estudio sino también el deseo de la maestra de reinsertar la lengua Andwa en las comunidades. Este deseo es el principal factor que motiva esta investigación y no se limita a maestros y líderes, sino que involucra de una u otra forma a todos los miembros de la nacionalidad. En la siguiente sección exponemos este deseo de reinsertación por medio de ejemplos obtenidos a lo largo del trabajo con la nacionalidad, desde el año 2013 hasta la presente fecha.

2.5 Deseo de reinsertación de la lengua

Como hemos mencionado en secciones anteriores, el deseo de reinsertación de la lengua ancestral en las comunidades Andwa inició en el año 2003, al consolidarse la Nacionalidad Andwa de Pastaza Ecuador. Dicho proceso se fortaleció con el encuentro binacional en el año 2008 y desde entonces ha permanecido dentro de la nacionalidad, no solamente como un deseo, sino como un proceso a largo plazo. De esta forma, dentro de la sección de Educación, sabiduría ancestral, tecnología e innovaciones del Plan de Vida de la Nacionalidad Andwa, se exponen los siguientes objetivos (Manya, 2010:34):

- A corto plazo: “Establecer un programa de recuperación etnohistórica y lingüística Andoa con la finalidad de documentar origen, rasgos, costumbres, lengua originaria y conocimientos ancestrales”
- A mediano plazo: “Implementación y ejercicio del idioma Andoa en la comunidad y centros educativos” e “Investigación y producción de materiales didácticos y audiovisuales en idioma Andoa”

- A largo plazo: “Recuperación del idioma, cultura y conocimientos que garantice su práctica en las generaciones nuevas de la nacionalidad Andoa”

A pesar de que este deseo de reinscripción de la lengua se originó en la organización, se ha difundido en todos los miembros de las comunidades: niños y adultos, hombres y mujeres, consideran necesario recuperar su lengua ancestral para así fortalecer su identidad y reclamar sus derechos como nacionalidad indígena en el Ecuador. A continuación exponemos las opiniones de varios miembros de las comunidades Andwa con respecto al deseo y a la necesidad de reinscripción del Katsakati recogidas durante el trabajo en talleres de lengua y cultura durante los años 2013 y 2014, en las ciudades de Quito y Puyo y en la comunidad Andwa de Killu Allpa.

Varios entrevistados mostraron su deseo de reinsertar el Katsakati, por considerarlo un paso importante para el fortalecimiento de su identidad como Andwa:

“Los compañeros de otras nacionalidades cuando ven nuestra cédula dicen – mira ahí dice que eres Andwa, habla pues Andwa para creerte.” (Rony Andi, Quito, 2013)

“Si es que ya 100% hablaríamos lengua Andwa eliminaríamos el Kichwa y hablaríamos solo lo que es en idioma Katsakati y ahí si cambiaría en la Nacionalidad porque tendría su propia, propia identidad.” (Daniel Dagua, Puyo, 2014)

Algunos maestros y líderes relacionaron la reinscripción de su lengua ancestral con un reconocimiento por parte de otras nacionalidades y también a nivel político:

“En una conversación [con otras nacionalidades] podemos decir que tenemos otro idioma que no es el mismo que ellos.” (Paulina Cuji, Quito, 2013)

“Si se recupera la lengua, las otras nacionalidades nos verían con mucho más respeto. A veces dicen que no existimos porque las comunidades Andwas no se comunican en Andwa. La gente que visita dice que no existen los Andwas. Si se hablaría Andwa tendrían más respeto las nacionalidades vecinas.” (Rony Andi, Puyo, 2014)

“Con la lengua podemos fortalecernos más y ser reconocidos. Sin lengua casi no pueden reconocer. Es importante recuperar la lengua Andwa porque la lengua Kichwa no es nuestra propia lengua, no es la lengua de nuestros ancestros.” (Plinio Manya, Puyo, 2014)

“Si nosotros aún tuviéramos nuestra lengua, nos reconocerían más a nivel nacional e internacional como Andwas y podríamos representar a nuestra nacionalidad en diferentes instituciones.” (Jesús Nango, Puyo, 2014)

“Con nuestro idioma nos daríamos a conocer como una de las nacionalidades de Ecuador que estuvo a punto de extinguirse.” (Jorge Báez, Puyo, 2014)

Además, otras opiniones sugieren que la reinsertión de la lengua ancestral tendría incidencias directas en las comunidades, cambiando de raíz la vida cotidiana de las mismas:

“Se cambiaría la forma de vivir, las costumbres, la forma de tratar dentro de la comunidad en comparación de lo que es ahora con lo que era antes.” (Jorge Báez, Puyo, 2014)

Finalmente, el testimonio de un líder de la nacionalidad, nos permite dar cuenta de la magnitud que ha adquirido el proceso de reinsertión del Katsakati para la nacionalidad, tanto en la vida en las comunidades como en el discurso político:

“Cuando pierdo mi idioma quiere decir que yo mismo estoy perdido, no tengo nada, entonces... Estoy muerto” (David Dagua, Killu Allpa, 2014)

Gracias a los testimonios que presentamos en esta sección, nos damos cuenta de la importancia que ha tomado el tema de recuperación de la lengua dentro de las comunidades. Las ideas expuestas previamente constituyeron la motivación más importante para la propuesta que se presentará a continuación, la misma que busca contribuir a la reinsertión del Katsakati en la Nacionalidad Andwa. Es importante, sin embargo, recordar lo difícil que resultaría reinsertar una lengua en todos los contextos de uso y conseguir que los hablantes tengan un dominio materno de la lengua. Tener esto en mente nos permitirá mantener expectativas realistas durante la elaboración e implementación de nuestro modelo.

Ahora que conocemos la realidad histórica, social y educativa de la Nacionalidad Andwa y su deseo manifiesto de recuperar su lengua ancestral, surge la interrogante de cómo reinsertar una lengua extinta a través de la educación en varios espacios sociocomunicativos de las comunidades. A continuación, presentamos las consideraciones metodológicas que darán paso a nuestro modelo funcional de enseñanza de lengua Andwa para maestros.

CAPÍTULO 3 - CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En este capítulo analizamos los fundamentos metodológicos que guiaron la presente investigación. Primeramente, exponemos el tipo de diseño de nuestra propuesta, con énfasis en los sitios de estudio y en los participantes. Luego, hacemos referencia a las técnicas e instrumentos utilizados durante el tiempo de investigación, tanto en la ciudad de Quito como en las comunidades Andwas. Finalmente, analizamos las técnicas para el procesamiento de datos de nuestro modelo y proponemos un resumen de la metodología de investigación.

3.1 Tipo de diseño

El presente estudio está basado en investigación etnográfica y es de carácter analítico-descriptivo, pues tiene como punto de partida diversas teorías lingüísticas y busca desarrollar y aplicar un modelo de enseñanza tomando en cuenta las prácticas sociales de las comunidades. Además, es importante mencionar que, si bien esta investigación es de corte sincrónico, por tratarse de una lengua oficialmente extinta, se toman en cuenta para su desarrollo los procesos históricos y sociales por los que la lengua y sus hablantes han atravesado a lo largo del tiempo.

Esta investigación se llevó a cabo principalmente en la provincia de Pastaza, dentro del territorio de la Nacionalidad Andwa, en las comunidades de Puka Yaku y Killu Allpa. La recolección de información etnográfica relevante para nuestro modelo se realizó en ambas comunidades, mientras que la instrumentación del mismo se planea realizar en Killu Allpa, por ser la comunidad Andwa que más ha conservado las prácticas culturales propias de la nacionalidad, pues ni miembros de otros grupos, ni colonos mestizos han podido ingresar a ella por ser la más alejada y de difícil acceso. Esto plantea, además, un desafío para la implementación del modelo, puesto que la dificultad de acceso ha presentado diversos problemas en el aspecto educativo y social (cf. *infra*). Adicionalmente se realizó trabajo de consulta bibliográfica y parte de la producción del modelo en la ciudad de Quito.

Los participantes en este estudio fueron los líderes de la nacionalidad y los maestros asignados por la NAPE, por su conocimiento sobre las comunidades y por ser quienes implementarán en sus clases el modelo a diseñar y conseguirán multiplicarlo. El tiempo total de investigación en campo fue de aproximadamente un mes, con entradas repartidas a lo largo

de los meses de julio de 2013 y octubre de 2014. El tiempo de investigación en la ciudad de Quito fue de 3 meses.

Por lo expuesto, resulta esencial mencionar dos aspectos que serán de fundamental importancia para el desarrollo de nuestra propuesta. En primer lugar, se considerarán los actores sociales que intervienen, es decir, los miembros de la comunidad que contribuirán en el desarrollo del presente modelo y tendrán un efecto multiplicador del mismo. En segundo lugar, se considerarán los espacios físicos y las situaciones sociocomunicativas de la comunidad donde se instrumentará la presente propuesta, pues estos contribuirán a determinar el alcance y el contenido de la misma.

3.2 Técnicas e instrumentos de investigación

Para la presente investigación se llevó a cabo un proceso de recolección y prospección bibliográfica en la ciudad de Quito. Posteriormente, se realizaron dos entradas a las comunidades Andwa. La primera tuvo lugar en el mes de julio de 2013, en la comunidad de Puka Yaku y coincidió con el festejo de los 10 años de la Nacionalidad. En esta ocasión, pudimos observar el complejo festivo de la Nacionalidad Andwa, incluyendo todos los preparativos para la Fiesta del Niño¹¹, lo que permitió recabar información etnográfica importante para el desarrollo de nuestro modelo. Durante la estadía de la investigadora en campo, se pudo, además, constatar el deseo de reinserción de la lengua por parte de todos los miembros de la nacionalidad. La segunda entrada se realizó en octubre de 2014. En esta ocasión, visitamos la comunidad de Killu Allpa para realizar observaciones de diferentes contextos comunicativos como una comida familiar, una hora de clase en la escuela, entre otros¹².

Durante las visitas en las comunidades Andwa se ejecutaron las siguientes actividades:

- Observación no participante y participante para determinar situaciones de posible funcionalidad de la lengua. Para el proceso de observación no participante se contó

¹¹ Normalmente, la Fiesta del Niño se celebra en diciembre, sin embargo, ese año se realizó el festejo anticipadamente, para que coincidiera con la celebración de los 10 años de la Nacionalidad Andwa.

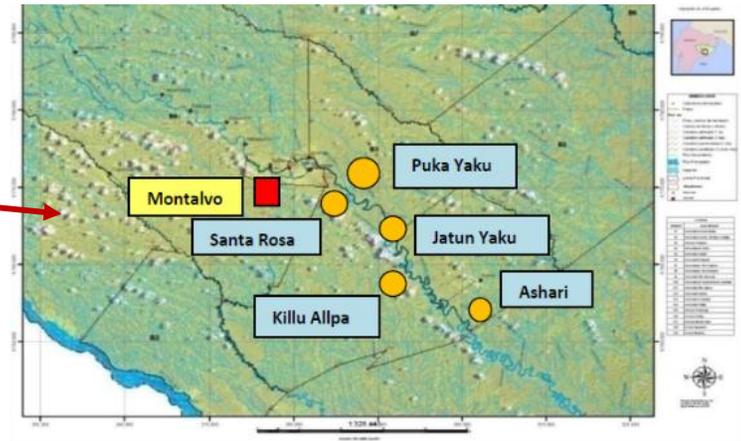
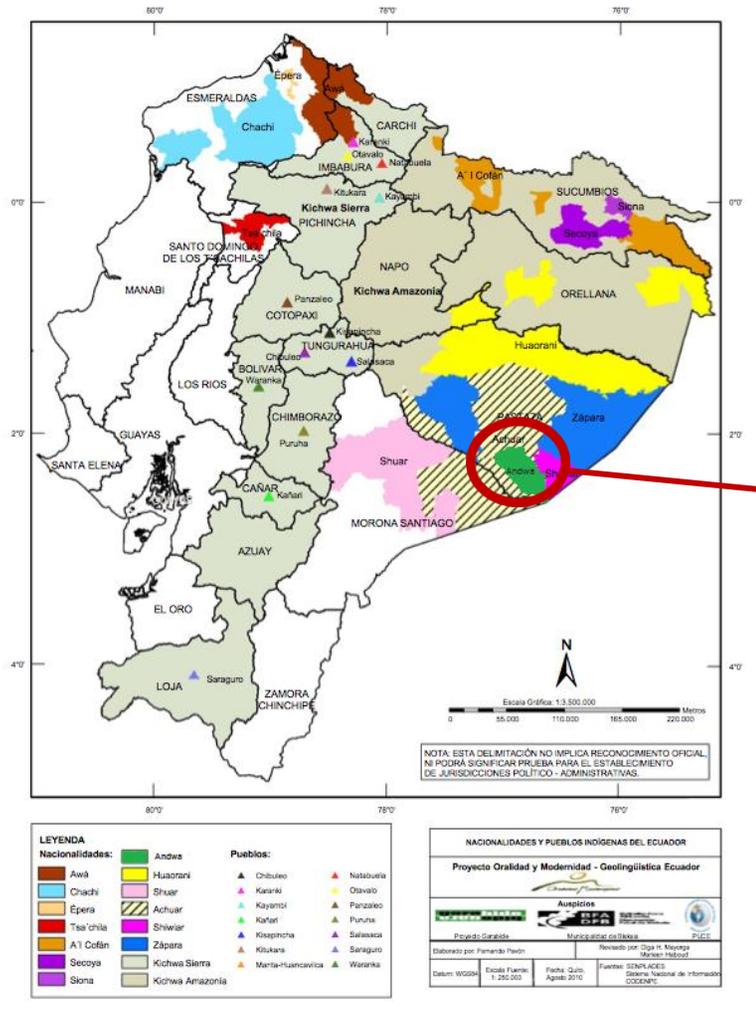
¹² Los contextos comunicativos fueron simulados debido a la falta de tiempo y recursos para permanecer más tiempo en la comunidad.

con una guía de observación para las comunidades (ver anexo 1) y otra para eventos comunicativos (ver anexo 3), basada en el modelo S.P.E.A.K.I.N.G propuesto por Hymes (1974).

- Entrevistas semiestructuradas y conversaciones libres dirigidas a los líderes y maestros de la comunidad que sirvieron para determinar el deseo y la utilidad de reintroducir la lengua Andwa en las comunidades y para encontrar las situaciones comunicativas que requieren de ella (ver anexo 2).

Según el consentimiento de la nacionalidad, varias de las etapas mencionadas previamente, tanto en la recolección como en el procesamiento de datos, fueron registradas en audio y video para su posterior análisis. Además, durante todas las etapas de la investigación se llevó un diario de campo para promover la autorreflexión de la investigadora en relación con la información recolectada.

Mapa de localización de Nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador



Mapa 3: Comunidades de la Nacionalidad Andwa
 Fuente: NAPE, 2010

Mapa 4: Localización de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador
 Fuente: Haboud y Mayorga, 2010

3.3 Procesamiento de datos

Una vez recabada la información pertinente para esta investigación, se procesaron los datos obtenidos. A partir del análisis bibliográfico, se organizó la información relacionada con teorías funcionales de la lengua, con la historia del pueblo y lengua Andwas y con información sobre lenguas indígenas que han sido revitalizadas. Del mismo modo, se sistematizaron los datos etnográfico-comunicativos de los diferentes espacios sociales obtenidos a partir de la observación en campo y las guías de análisis de actos comunicativos previamente elaboradas.

Durante los meses de investigación, se organizaron grupos de trabajo con los profesores de las comunidades Andwa, quienes, junto con la investigadora, discutieron los datos recolectados para determinar, en conjunto, las situaciones comunicativas que sirvieron como base para la elaboración del presente modelo. La elaboración del modelo en sí se llevó a cabo en la ciudad de Quito.

El proceso de socialización de la presente propuesta con líderes y maestros se llevó a cabo a lo largo de todas las etapas de investigación y diseño, desde el inicio de este estudio hasta la presentación de sus resultados. La socialización con los miembros de las comunidades de la Nacionalidad Andwa se hará efectiva mediante talleres participativos (cf. *supra*) que se organizarán para instrumentar el modelo a proponerse.

Se pretende, en la medida de lo posible, aplicar nuestra propuesta mediante talleres periódicos durante los meses de julio – septiembre de 2015 con los maestros de las comunidades Andwas¹³. El carácter de estos talleres será participativo y estarán abiertos a todos los miembros de las comunidades interesados en conocer nuestra propuesta.

Las consideraciones metodológicas que guiaron el proceso de investigación y diseño del modelo se pueden resumir en el siguiente diagrama:

¹³ Este punto depende de la facilidad de acceso que se tenga a las comunidades, puesto que, incluso durante los meses de investigación se pudo visitar solamente una vez la comunidad donde se pretende implementar el modelo debido a algunas trabas de carácter político-organizativo que impidieron el ingreso de la investigadora a campo.

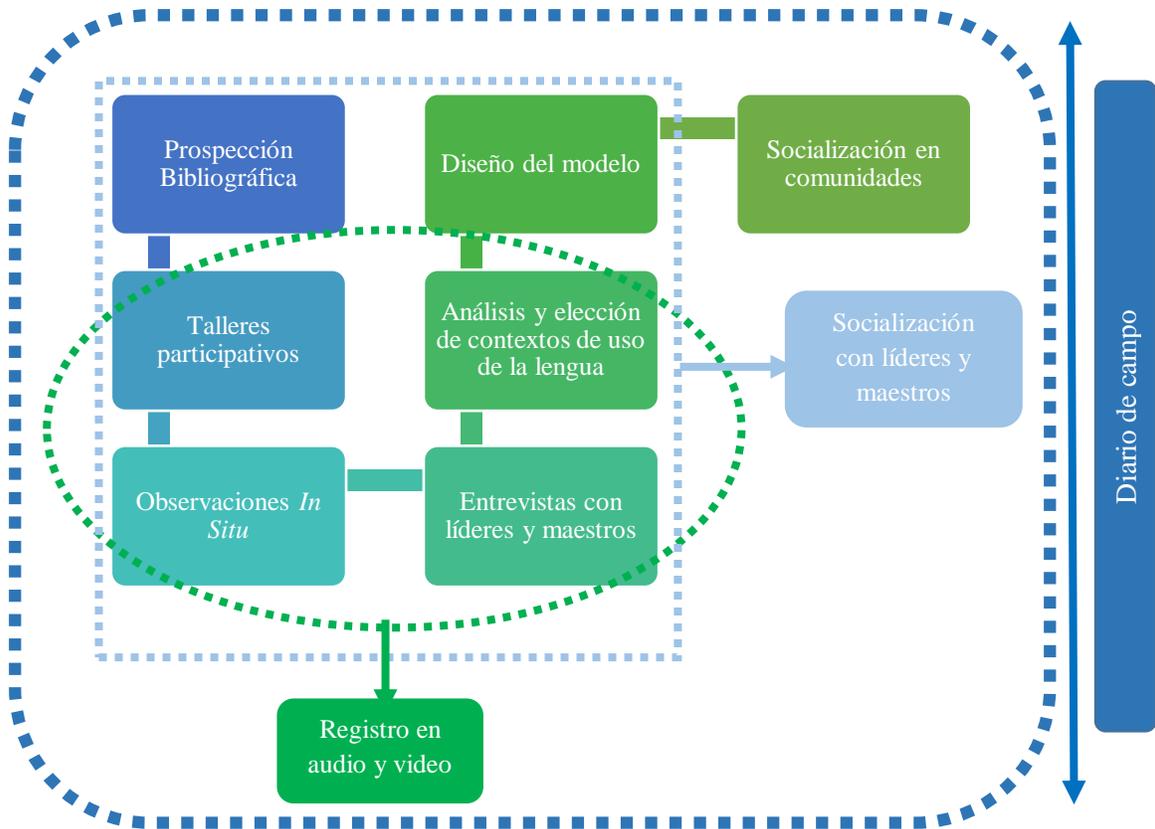


Gráfico 5: *Proceso metodológico de la investigación*

Luego de haber establecido las bases teórico-históricas y los parámetros que guiaron el diseño, la recolección y el procesamiento de datos de la presente investigación, presentamos, en el siguiente capítulo, nuestra propuesta funcional de reinserción de la lengua ancestral de la Nacionalidad Andwa.

CAPÍTULO 4 - MODELO FUNCIONAL DE ENSEÑANZA DE LENGUA ANDWA PARA MAESTROS

En el presente capítulo proponemos un modelo funcional de lengua Andwa orientado a la adquisición de las herramientas lingüísticas y etnográficas necesarias para la enseñanza de la lengua por parte de los maestros. Este modelo es fruto del trabajo bibliográfico y de campo realizado entre los meses de julio de 2013 y octubre de 2014, en Quito, Puyo y en las comunidades Andwa de Puka Yaku y Killu Allpa. Debemos también mencionar que parte del trabajo se realizó de manera conjunta con los maestros y líderes de las comunidades a través de talleres de lengua y cultura, los cuales sirvieron tanto para adentrarnos en la lingüística y cultura Andwas, como para determinar el deseo de reinserción expuesto por los miembros de la nacionalidad y las situaciones que ameritan tomarlo en cuenta.

4.1 Punto de partida

A manera de recordatorio y como discutimos en la primera sección de nuestro trabajo, se podría pensar que no existe nada menos funcional que una lengua extinta, pues, de acuerdo con las teorías expuestas, la muerte de una lengua no es más que la pérdida de funcionalidad de la misma en todas las áreas en que era usada antes. Sin embargo, nuestro modelo busca demostrar lo contrario: una lengua extinta presenta un gran potencial de funcionalidad tanto instrumental como simbólica, puesto que su ausencia en todos los espacios comunicativos permite a los hablantes decidir cómo, cuándo y en qué situaciones reinsertarla y, por supuesto, con qué finalidad.

Durante varios talleres de lengua y cultura Andwa realizados entre los años 2013 y 2014 en Quito, Puyo y en las comunidades Andwa de Puka Yaku y Killu Allpa, se trabajó con los principales destinatarios de esta propuesta, los maestros, para determinar las situaciones que más requerirían del uso del Katsakati. Así, en uno de los primeros talleres, realizado en la ciudad de Quito, los maestros determinaron que la reinserción de la lengua Andwa debería comenzar en el hogar, en la escuela y en las comunidades. Además, establecieron los objetivos que tendría la reinserción en dichos contextos y los aspectos relacionados con la lengua que serían relevantes para cada uno de ellos, como se aprecia en el siguiente gráfico:

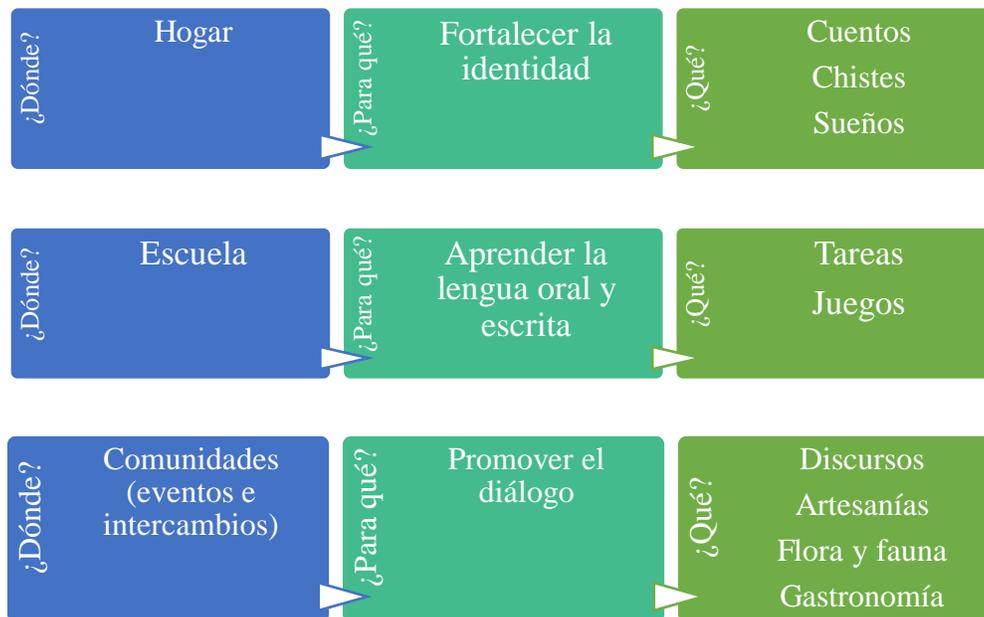


Gráfico 6: Contextos, objetivos y aspectos lingüísticos de relevancia para la reinsertión del Katsakati
Fuente: Talleres de lengua y cultura Andwa, 2013

Puesto que durante los talleres de lengua y cultura, nos dimos cuenta de que la reinsertión del Katsakati requiere de un modelo que vaya más allá de la enseñanza de la lengua; se requiere que esta enseñanza sea significativa para los miembros de la nacionalidad, que la lengua se entretaja con las prácticas cotidianas de las comunidades para que su reinsertión tenga sentido. Es por esto que decidimos combinar los conocimientos lingüísticos con conocimientos de tipo etnográfico para el desarrollo de esta propuesta, pues, como mencionamos en párrafos anteriores, la preservación de lengua y cultura van de la mano y sería ilógico tratar de promover la primera sin considerar a la segunda. Además, la inclusión de las prácticas sociales en el aprendizaje de la lengua contribuye, sin lugar a dudas, a la preservación integral del patrimonio lingüístico y cultural de la Nacionalidad Andwa.

4.2 Desarrollo del modelo

En vista de la importancia del análisis etnográfico para el planteamiento de la presente propuesta y siguiendo las líneas metodológicas establecidas, realizamos observaciones de tipo participante y no participante en las comunidades Andwa, enmarcados en los contextos que requerirían, según los hablantes, del uso de la lengua. Posteriormente, elegimos las situaciones comunicativas en las que aplicaríamos nuestro modelo, las dividimos en eventos

y en actos comunicativos y realizamos un análisis S.P.E.A.K.I.N.G. de las mismas para determinar los aspectos lingüísticos que se aplicarían en cada acto comunicativo.

4.2.1. Elección de situaciones, eventos y actos comunicativos

Después de recabar información importante sobre los diferentes contextos para la reinscripción del Katsakati de acuerdo a las consideraciones metodológicas de la investigación, decidimos centrar la aplicación de nuestro modelo en el complejo festivo de la Nacionalidad Andwa, por constituir un símbolo identitario sobresaliente de la Nacionalidad Andwa y por ser la situación comunicativa de la cual se posee mayor cantidad de material etnográfico. Así, enmarcados en la Etnografía de la Comunicación, dividimos el complejo festivo Andwa en los diferentes eventos comunicativos que lo componen, desde los preparativos hasta el festejo en sí y determinamos los diferentes actos comunicativos¹⁴ para cada evento, como se puede apreciar en el gráfico 7.

¹⁴ Los actos comunicativos son, para nuestra propuesta, la unidad mínima de análisis etnolingüístico mediante el modelo S.P.E.A.K.I.N.G.

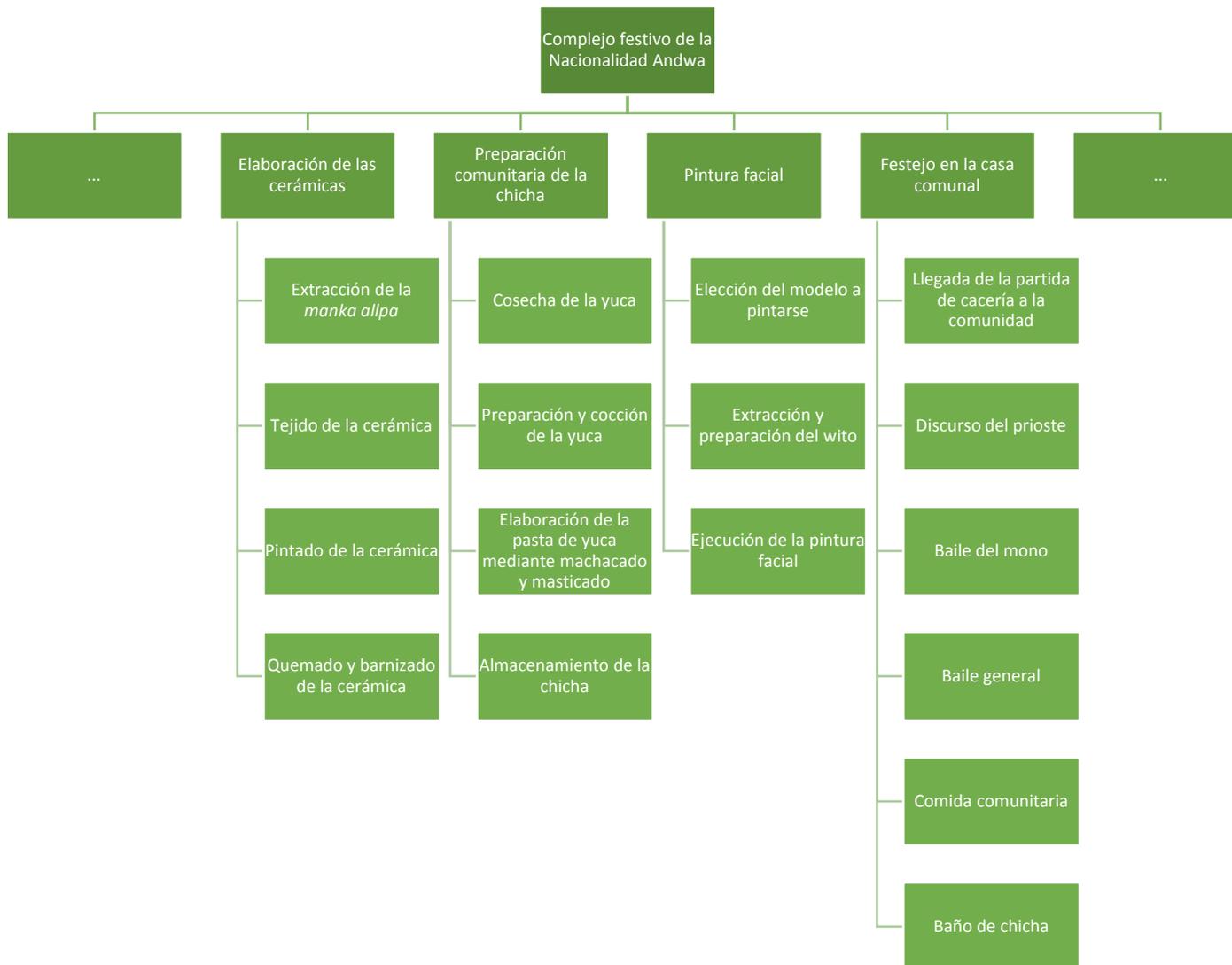


Gráfico 7: El complejo festivo de la Nacionalidad Andwa, sus eventos y actos comunicativos en base a la Etnografía de la Comunicación

4.2.2. *Enfoque semiótico integral del modelo S.P.E.A.K.I.N.G.*

Una vez determinados los actos comunicativos, se procedió a analizar cada uno en el marco del modelo S.P.E.A.K.I.N.G de Dell Hymes (ver anexo 3). Es importante recordar que le hemos dado a este modelo un enfoque semiótico integral, que va más allá del análisis de los factores que determinan las interacciones exclusivamente verbales (tal como plantea la Etnografía de la Comunicación). Así, para proponer el modelo de enseñanza, se realizó un análisis etnolingüístico más profundo que el propuesto en el modelo de Hymes, asociando los factores de análisis S.P.E.A.K.I.N.G. no solamente con el repertorio comunicativo de las interacciones entre hablantes, sino también con el entorno sociocomunicativo real y completo en el que dichos hablantes se desenvuelven y con los signos no verbales que afectan su comunicación (Gómez Rendón y Salazar, 2015a).

Al no limitar su alcance exclusivamente a la lengua, este modelo nos permite determinar los factores extralingüísticos (paralingüísticos) relevantes para la comunicación, como por ejemplo: vestimenta, postura, gestos, etc. y comprueba, una vez más, que

[...] el hecho de hablar una lengua no se limita, bajo ninguna circunstancia, a lo lingüístico, sino que implica una serie de conexiones entre elementos de naturaleza distinta, conexiones que surgen de manera natural durante la comunicación y no pueden ser ignoradas al momento de plantear una propuesta etnográfica-funcional de reinserción de una lengua extinta (Gómez Rendón y Salazar, 2015a:10)

Una vez establecido el enfoque que se le ha dado a la propuesta de la Etnografía de la Comunicación, procedemos a instrumentar nuestra propuesta a los eventos comunicativos del complejo festivo de la Nacionalidad Andwa.

4.3 Instrumentación del modelo

A continuación aplicamos nuestra propuesta de enseñanza a la situación y a los actos comunicativos que hemos elegido. Las oraciones que se muestran como ejemplos podrán ser mejor comprendidas si se toma en cuenta el anexo 4, que presenta un glosario Andwa-castellano de los términos que hemos utilizado en este trabajo. Además, se incluyen imágenes tomadas de las visitas a las comunidades para que el lector tenga una mejor comprensión del modelo. Por motivos de tiempo y de recursos disponibles, hemos seleccionado dos actos comunicativos por cada evento del complejo festivo para el análisis

y aplicación de nuestra propuesta. No obstante, como mencionamos en secciones anteriores, el modelo es replicable para cualquier situación, evento y acto comunicativo dentro de las comunidades y, lógicamente, para otros grupos cuya lengua haya desaparecido o esté en peligro de hacerlo.

EVENTO COMUNICATIVO: ELABORACIÓN DE CERÁMICAS

ACTO COMUNICATIVO: EXTRACCIÓN DE LA *MANKA ALLPA* (BARRO)

ANÁLISIS DEL ACTO COMUNICATIVO

- **Ambiente y escena (Setting and Scene):** Esteros en los alrededores de la comunidad, a los que generalmente se llega caminando varias horas a pie. El contexto de esta práctica favorece al intercambio de conocimientos entre las mujeres Andwa, no solo mediante la lengua, sino también a través de la observación e imitación de técnicas manuales. Además, esta es la única etapa del proceso de elaboración de cerámicas que se realiza fuera de la unidad doméstica. El ambiente también tiene un contenido simbólico, asociado a la diosa de la cerámica, que se asegurará del buen uso que le den las alfareras a la misma.
- **Participantes (Participants):** Mujeres de la comunidad de Pukayaku.
- **Fines (Ends):** Recolectar barro para la elaboración de piezas de cerámica que serán utilizadas en la Fiesta del Niño.
- **Secuencia del acto (Act Sequence):** Las mujeres preparan sus *ashangas* para transportar el barro. Colocan hojas de plátano dentro de ellas para que la *manka allpa* recolectada no se derrame por los orificios de la canasta. Después, van en dirección al río, pues el barro se encuentra generalmente en pozas cercanas a él. Una vez ahí, varias mujeres extraen la *manka allpa* del fondo de la poza con las manos. El resto de mujeres sujeta las canastas donde las primeras colocan el barro. Las mujeres que sumergen sus manos en la poza extraen pequeñas porciones de *manka allpa*, las moldean, eliminan posibles impurezas y las colocan en la canasta. Una vez obtenida la cantidad deseada, las mujeres vuelven a la comunidad, al lugar donde empezarán a trabajar la *manka allpa*.
- **Clave (Key):** las mujeres hablan en un tono jovial, se escuchan muchas risas.
- **Instrumentos (Instrumentalities):** Generalmente, las mujeres hablan en un registro espontáneo e informal y el tema central de conversación es el barro que será o ha sido recogido. En cuanto a la cultura material, las herramientas utilizadas para esta práctica están la *ashanga* (cesto) para transportar el barro y la hoja de plátano en la que se envuelve el barro recolectado para que no se derrame.
- **Normas (Norms):** En este acto participan las mujeres de la comunidad, mínimo una por unidad doméstica. Antes de extraer el barro, la mujer no debe defecar, pues esto podría echarlo a perder. Existen diferentes tipos de barro de acuerdo a la pieza que se desee elaborar.
- **Género (Genre):** Actividad comunitaria relacionada con los preparativos de una festividad (pero también puede realizarse fuera del ambiente festivo).

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

• Sufijos genéricos y especificadores:

En el momento de la recolección de *manka allpa*, se suele hablar sobre ella, explicando características de un referente general o específico de ese momento.

“Esta manka allpa (en específico) es suave.”

“Kawshi iyaja rapashinya”

“Las mucahuas (en general) se hacen rápido.”

“Atsáshiko senota najamiji”

“La manka allpa tiene dueña.”

“Kawshi iyaja namanaká nikya”

• Léxico relacionado con los colores:

El barro que se usará en la elaboración de las piezas de cerámica tiene diversos colores y cada uno se utiliza con finalidades diferentes.

“Aquí encontré barro amarillo”

“Ani mendashine mara kikitya”

“En el río hay barro rojo”

“Muwakajiya nóshkiya mara nikya”

“Este barro está negro.”

“Maratu meroshiji.”

ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS

La vestimenta de las mujeres es occidental. La posición de la mujer para recolectar la *manka allpa* es con las piernas abiertas y semi-flexionadas, con la falda alzada y agachada, estirando sus manos.



Imagen 1: Extracción de la manka allpa.
Fuente: INPC, 2013



Imagen 2: Manka allpa extraída.
Fuente: INPC, 2013

EVENTO COMUNICATIVO: ELABORACIÓN DE CERÁMICAS

ACTO COMUNICATIVO: TEJIDO DE LA CERÁMICA

ANÁLISIS DEL ACTO COMUNICATIVO

- **Ambiente y escena (Setting and Scene):** Casa comunal o unidad doméstica de una de las mujeres del grupo de alfareras. El ambiente, al igual que el acto anterior, contribuye a la transmisión de conocimientos relacionados a la distribución del trabajo de acuerdo al género. Además, al realizarse dentro de la unidad doméstica y en ausencia de hombres, este acto promueve la confianza entre las participantes y desemboca generalmente en conversaciones de asuntos muy privados, que en otras ocasiones no se tratarían.
- **Participantes (Participants):** Prioste y mujeres ayudantes
- **Fines (Ends):** Tejer las vasijas y los platos de cerámica que serán utilizados en la Fiesta del Niño.
- **Secuencia del acto (Act Sequence):** Primero, las mujeres preparan su área de trabajo (generalmente una mesa de madera) donde colocan la manka allpa que han recolectado en el río. Las mujeres se sientan alrededor de la mesa y amasan la arcilla hasta formar una masa homogénea y la colocan en el centro de la mesa. Cada mujer empieza a tejer su pieza tomando la arcilla que necesite del centro de la mesa. Primero, forman la base de su pieza, y sobre ella van tejiendo el cuerpo con tiras de arcilla que se moldean hasta obtener el largo deseado, una tras otra. Si la arcilla se ha secado demasiado, se la sumerge en agua para que recupere su maleabilidad. La pieza se va tejiendo con las tiras y moldeando con las yemas de los dedos hasta que tome la forma deseada. Finalmente se pule la cerámica con un pedazo de pilche y se la deja reposar un día antes de lijarla.
- **Clave (Key):** Las mujeres cuentan historias en un tono jovial.
- **Instrumentos (Instrumentalities):** Generalmente, las mujeres adultas transmiten, en un registro informal y de fácil comprensión, este conocimiento a sus hijas durante el proceso de tejido. Las mujeres narran historias y cantan. En cuanto a los instrumentos materiales, se utiliza un pilche con agua para suavizar el barro endurecido y trozos de pilche para moldear la cerámica.
- **Normas (Norms):** Se trata de una actividad exclusivamente femenina. Durante el proceso de tejido, la mujer no deberá soltar gases, pues esto hará que la pieza se rompa durante la etapa de secado.
- **Género (Genre):** Actividad comunitaria relacionada con los preparativos de una festividad.

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

• Pronombres demostrativos:

Al momento de elaborar las piezas de cerámica, se suele describir y mostrar el proceso que se sigue, los materiales que se utilizan, los lugares donde se ha recogido el barro, etc.

“Esta mucahua es linda.”

“Inio atsáshi ishiji.”

“Cogí el barro en aquel pueblo”

“Kono iyakijiya mara kikyatari”

“Tráeme ese pilche con agua.”

“Anó mukwaja muwakata kiantee”

• Conectores:

Al momento de dar instrucciones para realizar el tejido de las piezas, se necesita vincular oraciones para describir así un proceso con pasos concatenados entre sí.

“Entonces, aplastamos el barro con las manos.”

“Nanajá, mara awashita pajidya”

“Tejí con cuidado, Sin embargo, la kallana se rompió.”

“Kikwerari kichityari. Awakwa atsáshi nasaukari”

“Después, trabajamos la kallana en la tabla.”

“Muwajé, atsáshi warájiya paperakaja”

ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS

Durante el acto comunicativo, las hijas de las ayudantes se sientan junto a sus madres, iniciándose así en el arte de la alfarería. No necesariamente se usa una mesa, también pueden sentarse alrededor de hojas de plátano en el piso. Las participantes se sientan de manera circular/semicircular (nunca en línea recta). Se puede observar una gestualidad rica, especialmente al narrar historias durante el tejido de la cerámica.



Imagen 3: Preparación de materiales
Fuente: INPC, 2013



Imagen 4: Tejido de la cerámica
Fuente: INPC, 2013

EVENTO COMUNICATIVO: PREPARACIÓN COMUNITARIA DE LA CHICHA

ACTO COMUNICATIVO: COSECHA DE LA YUCA

ANÁLISIS DEL ACTO COMUNICATIVO

- **Ambiente y escena (Setting and Scene):** Chacras familiares en la comunidad de Puka Yaku, aproximadamente dos semanas antes de la Fiesta del Niño, en el mes de diciembre. Las chacras pertenecen al prioste, quien un año antes ha sembrado la yuca necesaria para elaborar suficiente chicha para los asistentes a la festividad. El ambiente en este acto, a pesar de no ser propiamente festivo, tiene un tinte alegre, pues es la antesala a la festividad más importante del año que coincide con el cambio de autoridades (Kurakas) en la comunidad. En este punto, es importante mencionar que la chacra es un espacio femenino por excelencia: el hombre lo crea y lo trabaja al inicio, pero es la mujer quien se encarga de mantenerlo en el tiempo. La chacra es un espacio público en unos casos y privado en otros, donde la mujer acude para trabajar con otras mujeres, pero también cuando desea tener un momento de soledad o reflexión (Descola, 1996).
- **Participantes (Participants):** Prioste (mujer) y mujeres ayudantes con sus hijas e hijos pequeños (aprox. 30 personas en total).
- **Fines (Ends):** Cosechar la yuca para elaborar la chicha que consumirán los asistentes a la Fiesta del Niño.
- **Secuencia del acto (Act Sequence):** La prioste, sus ayudantes y sus hijas jóvenes se dirigen a varias chacras familiares de la comunidad (en el caso de la comunidad de Puka Yaku, a pie) donde, divididas en grupos pequeños, cosechan la yuca madura y la transportan hacia la casa comunal en *ashangas* (cestos) elaboradas por los hombres con este propósito.
- **Clave (Key):** El tono de voz es generalmente alto, pues las mujeres se encuentran separadas por largas distancias dentro de la chacra. El volumen de su voz es modulado para comunicación a distancia.
- **Instrumentos (Instrumentalities):** En cuanto a la lengua, el registro usado es informal. Los elementos de la cultura material usados en este acto son machetes para extraer la yuca del suelo y *ashangas* para su recolección y transporte.
- **Normas (Norms):** Las niñas que van con sus madres deben ayudar en la cosecha y en el cuidado de los niños pequeños y permanecen en la misma chacra asignada a la madre.
- **Género (Genre):** Práctica comunitaria relacionada con los preparativos de una festividad.

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

• Verbos de desplazamiento:

Durante el trabajo en la chacra, la mujer prioste, sus ayudantes y sus hijas no permanecen en un solo lugar, sino que se desplazan dentro de la chacra.

“Vengo de la chacra para descansar.”

“Apuejijaji ketsawanóra kwani”

“Vamos a trabajar.”

“Perakajanó pikyae”

“Corre a la casa y trae una ashanga.”

“Tajápojia kiantee. Apaka kiantee”

• Morfemas de caso:

Al momento de la cosecha, se desplazan entre lugares, generalmente se va DESDE un lugar, A otro, CON alguien, EN un medio de transporte y se usa varios instrumentos

“Voy con mi hija a la chacra.”

“Apuejia kyatóta kikya”

“Corto la rama con el machete.”

“Iyoke majíta kinyukuu”

“La chicha es para nuestros esposos.”

“Tsukiyaká pinyákarani”

ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS

La vestimenta de las mujeres es occidental. Las hijas jóvenes de las ayudantes trabajan con ellas en la chacra que les fue designada (madre e hija permanecen juntas sin separarse). Las mujeres están separadas entre sí por grandes distancias. No hay contacto visual, la gestualidad es reducida.



Imagen 5: Chacra de yuca

Fuente: INPC, 2013

EVENTO COMUNICATIVO: PREPARACIÓN COMUNITARIA DE LA CHICHA

ACTO COMUNICATIVO: PREPARACIÓN Y COCCIÓN DE LA YUCA

ANÁLISIS DEL ACTO COMUNICATIVO

- **Ambiente y escena (Setting and Scene):** Casa comunal en la comunidad de Puka Yaku, aproximadamente entre dos semanas y un día antes de la Fiesta del Niño. La preparación de la chicha para esta ocasión toma lugar en la casa comunal, puesto que este es el lugar socialmente sancionado para reuniones a nivel comunitario, además, la cantidad de chicha que se prepara bordea los 1500 litros, por lo cual se requiere de un espacio amplio para almacenar las tinajas. Además, a pesar de que la casa comunal no es un espacio exclusivamente femenino, en este acto, la mujer se apropia del mismo para la creación de la chicha, un bien de consumo ritual (Gómez Rendón, comunicación personal, 1 de abril de 2015)
- **Participantes (Participants):** Prioste y mujeres ayudantes con sus hijas y niños pequeños (aprox. 30 personas en total).
- **Fines (Ends):** Preparar la yuca para la elaboración de la chicha que consumirán los asistentes a la Fiesta del Niño.
- **Secuencia del acto (Act Sequence):** La prioste, sus ayudantes y las hijas de éstas se reúnen en la casa comunal en Puka Yaku. Aquí, el proceso consiste en retirar la corteza de la yuca con un cuchillo, cortarla en piezas pequeñas, lavarlas y hervirlas en varias ollas grandes.
- **Clave (Key):** Las mujeres conversan en un tono tranquilo y alegre, además cantan en ocasiones.
- **Instrumentos (Instrumentalities):** El registro es espontáneo e incluye bromas realizadas entre las mujeres. En cuanto a las herramientas utilizadas, estas son principalmente utensilios de cocina como ollas, pundos y tinajas, además de cuchillos y leña, necesaria para producir el fuego.
- **Normas (Norms):** Los niños pequeños también pueden acompañar a sus madres, pero solo ellas y sus hijas adolescentes se dedican a la labor de preparación de la yuca. Las labores parecen estar claramente repartidas: unas mujeres recogen agua para lavar la yuca, otras la pelan y la pican y finalmente otras la lavan se encargan de su cocción.
- **Género (Genre):** Práctica comunitaria asociada a los preparativos de una festividad.

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

• Discurso indirecto – evidencialidad:

Durante la preparación de la yuca, las mujeres ayudantes suelen hablar sobre lo dicho o hecho por terceros. El discurso indirecto y los marcadores de evidencialidad se relacionan con la veracidad de la fuente de información, característica importantes de las lenguas y culturas amazónicas.

“Así dizque hacen las cerámicas en Killu Allpa.”

“Atsáshi Killu Allpajiya nana najamiji”

“Las mujeres de Sarayacu dizque hablan rápido”

“Maají Sarayacuji senotana najapukwa”

“Ella dizque se ha ido al Puyo”

“Najá Puyojiana nikyari”

• Léxico relacionado con prácticas y objetos de la cultura material Andwa:

En prácticas asociadas al trabajo manual o corporal, es de suma importancia conocer los nombres de los materiales e instrumentos que se utilizan para realizarlas.

“Trae rápido la leña.”

“Ishukwá senota kiantee”

“Tapamos el pondo con hojas de plátano.”

“Tawakalé námeta kawshi patone”

“Pelé la yuca con cuchillo.”

“Muerúta morejá kishukwari”

ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS

Las participantes se sientan sobre troncos alrededor de la olla donde se cocinará la yuca. Las labores se reparten claramente, las mujeres más jóvenes recogen agua para lavar y cocinar las yucas, todas las ayudantes la pelan y cocinan y son las mujeres más jóvenes son las encargadas de masticarla en el siguiente paso.



Imagen 6: Preparación comunitaria de la chicha

Fuente: Archivo personal, 2013



Imagen 7: Yuca lista y tinajas de chicha

Fuente: Archivo personal, 2013

EVENTO COMUNICATIVO: PINTURA FACIAL

ACTO COMUNICATIVO: RECOLECCIÓN Y PREPARACIÓN DEL WITO

ANÁLISIS DEL ACTO COMUNICATIVO

- **Ambiente y escena (Setting and Scene):** Comunidad Andwa de Puka Yaku, momentos antes de la llegada de la partida de cazadores a la comunidad, durante la Fiesta del Niño en diciembre. Esta práctica también se realiza como preparativo para otras festividades o reuniones intercomunitarias. La pintura facial, a más de tener un simbolismo cultural, cumple un papel “identificador” de la nacionalidad hacia el exterior, es decir, además de los significados que denotan los diseños, los mismos tienen una connotación identitaria.
- **Participantes (Participants):** Niños, mujeres y hombres de la comunidad que participarán en la festividad.
- **Fines (Ends):** Recolectar y preparar el wito que será utilizado para pintarse la cara para la Fiesta del Niño.
- **Secuencia del acto (Act Sequence):** Primero, uno o dos de los adultos participantes de esta práctica se encarga de recoger las semillas de wito de árboles cercanos a la comunidad. En ocasiones es difícil alcanzar las semillas, por lo que la persona encargada se sirve de un horcón para esta tarea. Luego, se perforan las semillas y colocan en su interior un poco de agua. Posteriormente, se colocan las semillas en el fuego por 5 minutos. Se dejan enfriar y después se mezcla el contenido de las mismas con un poco de carbón para intensificar el color. Se vacía el contenido de las semillas en un recipiente de cerámica para proceder a su uso.
- **Clave (Key):** Durante la preparación, el pintor y la persona que será pintada charlan en un tono amistoso.
- **Instrumentos (Instrumentalities):** Las personas hablan sobre las pinturas que se realizarán. En cuanto a los instrumentos materiales, se utiliza un horcón para alcanzar las semillas demasiado altas y una kallana (plato de barro) para colocar el wito preparado.
- **Normas (Norms):** El wito preparado se debe usar de inmediato, pues si se guarda, el color negro pierde su intensidad.
- **Género (Genre):** Práctica tradicional relacionada a un acto festivo.

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

• Numerales:

En esta fase, los numerales son importantes ya que se suele hablar de cuánto material se necesita, cuánto tiempo toma, para cuánto alcanza, cuántas pinturas se hacen, etc.)

“Trae una kallana para poner el wito.”

“Tanú nokwáji wito inyanóra kiantee”

“Haré cinco boas.”

“Peichika kwajaker kimijitia”

“Cuatro personas pintan bonito.”

“Choskwo pueano ishiji najananijio”

• Verbos de desplazamiento vertical:

Al momento de recoger el wito, la persona sube al árbol, baja las semillas, posiblemente se cae, etc.

“Sube rápido al árbol.”

“Amakajiya senota kityakae”

“El niño se cayó duro.”

“Machajá kumashi nakyajomyareri”

“Baja al río para lavarte las manos”

“Muwakajiya awashi netoonóra kiaukee”

ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS

La persona encargada de recoger el wito está dotada de gran movilidad, la misma que le permite subir y bajar de los árboles sin mayor problema. Además, la persona encargada de preparar el wito es hábil para encender el fuego.



Imagen 8: Wito preparado
Fuente: INPC, 2013



Imagen 9: Gilberto Dahua, pintor facial Andwa
Fuente: INPC, 2013

EVENTO COMUNICATIVO: PINTURA FACIAL

ACTO COMUNICATIVO: EJECUCIÓN DE LA PINTURA

ANÁLISIS DEL ACTO COMUNICATIVO

- **Ambiente y escena (Setting and Scene):** Comunidad de Puka Yaku, momentos antes de la llegada de la partida de cacería a la comunidad. Esta fase del evento tiene un toque alegre ya que es la antesala para la celebración. Además, contribuye a una interacción amistosa entre el pintor y el pintado. Los diseños de las pinturas, aparte de su simbolismo propio (relacionado a cada animal), contribuyen a fortalecer la identidad de los participantes como Andwa.
- **Participantes (Participants):** Hombres, mujeres y niños de la nacionalidad.
- **Fines (Ends):** Pintar las caras de los participantes con diseños propios de la cultura Andwa con motivo de la Fiesta del Niño.
- **Secuencia del acto (Act Sequence):** La persona que va a pintar el modelo sostiene el recipiente con wito y prepara un pincel que es una rama muy fina y delicada para que no lastime el rostro. Se introduce el pincel en el wito y se eliminan con los dedos posibles excesos de pintura. Se inicia el diseño con trazos largos y por la frente, para terminar en la barbilla. El pintor apoya su mano en la cara de la persona pintada para conseguir mayor estabilidad al momento de realizar los trazos más finos. Se concluye con los detalles procurando no salirse de los bordes trazados al inicio.
- **Clave (Key):** Mientras se realiza la pintura, los participantes hablan en un tono amistoso, jovial e informal. El pintor describe los pasos que sigue en la pintura.
- **Instrumentos (Instrumentalities):** El registro usado es informal, el tema central de conversación son los modelos de la pintura, la calidad del wito, los resultados esperados de la pintura, etc. Los instrumentos que el pintor usa son: un recipiente de cerámica con el wito preparado y una rama fina que sirve como pincel. En ocasiones, borra con un poco de saliva pequeños errores que pueden haber tenido lugar durante la pintura.
- **Normas (Norms):** Generalmente, la pintura facial se realiza con ocasión de las fiestas de la nacionalidad, o de algún evento representativo fuera de ella. Es una marca identitaria y los miembros de la nacionalidad son conscientes de su simbolismo.
- **Género (Genre):** Práctica tradicional relacionada a un acto festivo.

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

• Nominalizadores:

Son de posible utilidad ya que al momento de la pintura, se dialoga principalmente sobre ella misma y sobre las acciones que se realizan o han realizado en relación a ella, frecuentemente, nominalizándolas.

“Lo que pintaste está bonito.”

“Kiananijiorija ishiji”

“Lo que recolecté alcanzó para pintarnos todos.”

“Kinyonerekurija parejó nanijionóra napapaktari”

“Lo que pintó está feo.”

“Nananijiorija kwarashinya”

• Léxico relacionado con animales representativos para la cultura Andwa:

Los modelos de pintura facial llevan como motivo a animales de agua y tierra que cargan un enorme simbolismo para la cultura Andwa.

“Me pintaron una anaconda.”

“Kwajaker kijaunanijiori”

“La carachama es la más bonita.”

“Tsocompyó ishiji”

“La piel de puma es difícil de pintar.”

“Atsari ichoké kumashí nanijionóta”

ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS

Al momento de la ejecución de la pintura, hay dos opciones: el pintor permanece de pie, mientras que el pintado se sienta en una silla o un tronco, o los dos se sientan en el suelo al mismo nivel. La proximidad entre los dos participantes es grande e implica contacto visual y físico.



Imagen 10: Ejecución de la pintura facial
Fuente: Archivo personal, 2013



Imagen 11: Pintura facial terminada
Fuente: INPC, 2013

EVENTO COMUNICATIVO: FIESTA EN LA CASA COMUNAL

ACTO COMUNICATIVO: DISCURSO DEL PRIOSTE

ANÁLISIS DEL ACTO COMUNICATIVO

- **Ambiente y escena (Setting and Scene):** Puka Yaku, fiesta del Niño, 24 de diciembre. Esta festividad estaba asociada inicialmente con el cambio de jefe de las comunidades (Kuraka), sin embargo, en la actualidad tiene un tinte religioso y combina prácticas cristianas y otras propias del simbolismo indígena (Manya, 2010 y Duche, 2005). Esta festividad se celebra en la casa comunal, lugar socialmente sancionado para reuniones de diversión o para discutir asuntos de importancia para la comunidad.
- **Participantes (Participants):** Pareja de sacerdotes, Jóvenes cazadores y sus parejas, líderes de la nacionalidad, hombres, mujeres y niños de varias comunidades Andwa.
- **Fines (Ends):** Agradecer a los presentes e inaugurar el festejo que durará tres días.
- **Secuencia del acto (Act Sequence):** Los sacerdotes se paran y se colocan en un lugar visible de la casa comunal (la sacerdote tiene a una figura del Niño Jesús en brazos, sujetado a su cuerpo con una tela colorida). Todos los invitados hacen silencio y el sacerdote empieza a hablar. Primero agradece a los ayudantes por su ayuda en la preparación de la festividad, después se dirige a las autoridades para agradecerles por su presencia y finalmente inaugura oficialmente el festejo e invita a los asistentes a bailar y tomar chicha.
- **Clave (Key):** El sacerdote habla en un tono medio-bajo y de manera pausada, mientras que los asistentes al evento se mantienen en silencio.
- **Instrumentos (Instrumentalities):** El sacerdote utiliza un lenguaje respetuoso con los invitados y las autoridades a lo largo del discurso. Además utiliza una gestualidad que le da un tono formal al acto. Aparte del cetro o bastón que el sacerdote tiene consigo durante el discurso, no se usa ningún otro instrumento en esta práctica.
- **Normas (Norms):** Los asistentes deben permanecer en silencio mientras el sacerdote habla. La esposa del sacerdote tampoco habla y solo permanece de pie a su lado.
- **Género (Genre):** Práctica discursiva ritualizada en el contexto de una festividad.

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

• Pronombres personales:

En el discurso, hay un hablante o emisor (prioste) que se dirige a un público receptor (invitados a la fiesta) y habla sobre él mismo (primera persona), sobre el público receptor (segunda persona) o sobre asuntos o personas fuera de la fiesta (tercera persona).

“Les agradezco (a ustedes) por su ayuda.”

“Kijyá kijaujá kijaunidikya kicheao”

“Nosotros somos un pueblo rico.”

“Pejá kwakidyaka iyakíni”

“Vamos a mostrarles nuestras mucahuas.”

“Pejá patsáshi panikityotia”

• Conjugación verbal en pasado, presente y futuro:

Los preparativos para la Fiesta del Niño (pasado) empiezan mucho antes del evento en la casa comunal (presente) y se prolongan hasta tres días más tarde (futuro). En el discurso, se hace referencia a las tres fases del festejo, pues se agradece por eventos pasados hablando en el presente y se invita a disfrutar de la fiesta en el futuro.

“Las ayudantes hicieron la chicha.”

“Kanyashinyo tsukiyaká najamijiri”

“Los cazadores traen la comida al pueblo.”

“Kajitiró atsanajá iyakíjia najantea”

“Vamos a bailar y tomar en Puka Yaku.”

“Pejá Puka Yakujiya pikyatukujutia paratutia”

ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS

Al ofrecer el discurso, el prioste se encuentra de pie junto a su esposa en el centro de la casa comunal. La vestimenta de ambos es occidental. Usa sus manos para señalar a las personas que menciona en su discurso y otros gestos que acompañan a las palabras, hay contacto visual con las autoridades y los ayudantes, más no con el resto de invitados.



Imagen 12: Casa comunal en Puka Yaku
Fuente: Archivo personal



Imagen 13: Daniela y Carlos Manyá, priostes de la Fiesta del Niño del año 2013
Fuente: Archivo personal, 2013

EVENTO COMUNICATIVO: FIESTA EN LA CASA COMUNAL

ACTO COMUNICATIVO: COMIDA COMUNITARIA

ANÁLISIS DEL ACTO COMUNICATIVO

- **Ambiente y escena (Setting and Scene):** Casa comunal en la comunidad de Puka Yaku, fiesta del Niño, 24 de diciembre. El ambiente en este acto es más relajado que en el anterior, que tenía un tono más solemne. Aquí, los invitados participan de la comida, pero también de una intensa interacción entre sí, que aumenta el ambiente festivo de la celebración. Aquí, la casa comunal es, nuevamente, el lugar sancionado para encuentros festivos que involucran a varias comunidades. Por otra parte, es importante mencionar la gran carga ritual y simbólica que se observa al compartir la comida: este acto es símbolo de unión y contribuye a afianzar los lazos de amistad entre los participantes.
- **Participantes (Participants):** Pareja de sacerdotes, Jóvenes cazadores y sus parejas, líderes de la nacionalidad, hombres, mujeres y niños de varias comunidades Andwa.
- **Fines (Ends):** Compartir una comida comunitaria entre todos los miembros de la nacionalidad y los invitados.
- **Secuencia del acto (Act Sequence):** Las mujeres ayudantes de los sacerdotes preparan la comida: la carne que trajo la partida de cacería, yuca y plátano cocidos. Las mujeres llaman a los niños y niñas a comer primero, ellos hacen una fila para recibir su porción. Después, se tienden hojas de palma en el piso de la casa comunal y las ayudantes reparten la carne en *kallanas* y colocan el verde y la yuca sobre las hojas. Los asistentes a la fiesta comen de manera comunitaria compartiendo los platos de comida entre ellos.
- **Clave (Key):** Las mujeres llaman a los niños a comer en voz alta. Mientras comen, los invitados entran en un intercambio verbal de conversación espontáneo.
- **Instrumentos (Instrumentalities):** Se nota un tono autoritario en la voz de las mujeres al llamar a los niños a comer. Los asistentes emplean un registro espontáneo e informal en su diálogo. Se habla especialmente sobre la fiesta y el contenido que está presente en la mayoría de conversaciones es la comida. En cuanto a la cultura material, los instrumentos utilizados son recipientes para comida y bebida. Además, varios de los asistentes traen consigo una cuchara (pues esta no se proporciona en la fiesta), la misma que con gusto comparten con sus conocidos después de usarla.
- **Normas (Norms):** Los niños comen primero y no de manera comunitaria, pues cada uno tiene su plato y comen de forma aislada. Los adultos comparten la comida en comunidad, pues grupos de varias personas comen de un solo plato.
- **Género (Genre):** Actividad comunitaria contextualizada en una festividad.

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

• Imperativo:

El prioste y sus ayudantes son los únicos socialmente sancionados para convocar a los asistentes a comer.

“¡Vengan a comer, niños!”

“Atsanó kijanie machajá”

“Coma este sahíno que atraparon los cazadores.”

“Narashi kajitiró najakajitijyarija kiatsae”

“Trae una mucahua de la casa.”

“Atsáshi tajápojiyaji kiantae”

• Secuencia de preguntas y respuestas:

En las conversaciones casuales de las que se tiene registro en la Fiesta del Niño, existe un intercambio de información entre los hablantes, generalmente mediado por pares adyacentes de pregunta y respuesta. El objeto ritual (la comida) es el tema de conversación principal, aunque también se tratan temas como el baile, la chicha, los asistentes a la fiesta, etc.

-“¿De qué pueblo eres?”

“Katsaji iyakí kiajá.”

- “De Killu Allpa.”

“Killu Allpaji.”

-“¿Vino (usted) con su esposa?”

“Kianikyokwata kianiri.”

- “No.”

“Wake.”

-“¿Comiste o no comiste?”

“Kiatsaria kiatsarini.”

-“Sí, comí,”

“Ajau, kwatsari.”

ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS

Los participantes de este acto se sientan uno junto a otro en una banca larga. Se da preferencia a las autoridades, a los invitados de otras comunidades y a las mujeres para ocupar la banca. Los hombres que no consiguen puesto comen de pie. La gestualidad es limitada ya que la atención se centra en la comida.



Imagen 14: Comida comunitaria durante la Fiesta del Niño

Fuente: NAPE, 2013

4.4 Resumen de la propuesta

El modelo funcional de enseñanza de lengua Andwa para maestros que acabamos de desarrollar se puede resumir en el siguiente esquema:

COMUNIDADES ANDWA

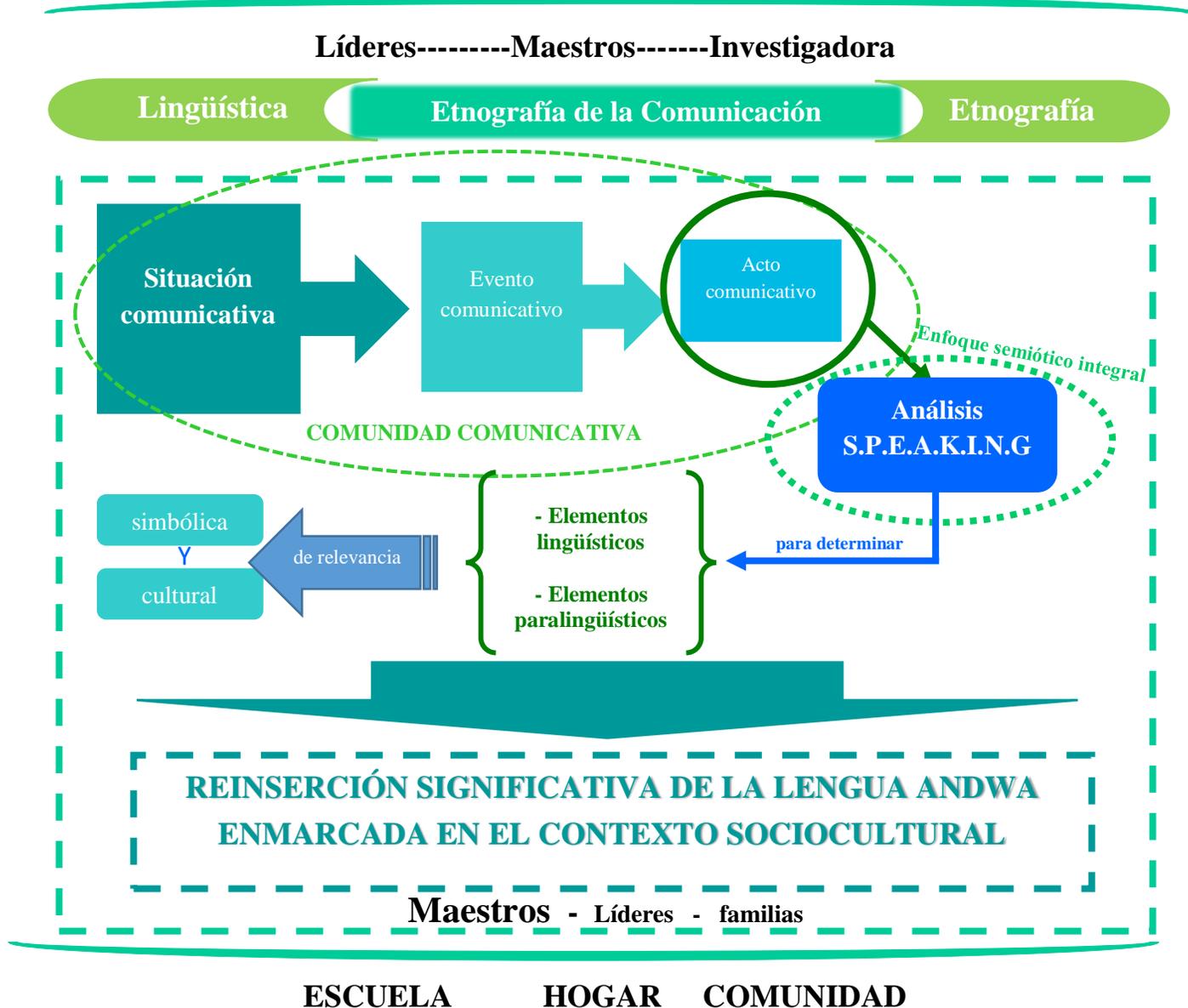


Gráfico 8: Modelo funcional de enseñanza de lengua Andwa para maestros

CAPÍTULO 5 – EL MODELO EN LA PRÁCTICA

Basados en la filosofía de enseñanza englobada en los párrafos anteriores, cuyos principios resumimos a continuación y tomando en cuenta que el modelo etnográfico funcional que hemos propuesto en este estudio puede ser replicado en varios ámbitos sociocomunicativos, entre los cuales, está, sin duda, el educativo; proponemos a continuación una ilustración parcial de la aplicación del modelo en el aula de clase a manera de guía para el facilitador de lengua.

5.1 Principios que guían la aplicación del modelo

Antes de exponer el ejemplo de aplicación de nuestro modelo, tomemos en cuenta que en los casos de lenguas en peligro o extintas, la educación formal no siempre constituye el espacio idóneo para su revitalización o reinserción, puesto que esta última se origina exclusivamente mediante un trabajo conjunto de todos los entes socializadores y enculturadores dentro del grupo de hablantes. Aun así, consideramos que los maestros pueden ser los principales multiplicadores del modelo de reinserción debido al papel de liderazgo que cumplen en la escuela y en la comunidad en general.

Por otra parte, considerando la naturaleza oral de las sociedades indígenas, resulta indispensable proponer una aplicación que se ajuste a la misma, por lo que la ilustración que proponemos a continuación no se centrará exclusivamente en la escritura, sino más bien en la transmisión oral de conocimientos y en otros elementos semióticos que se entretujan para dar paso a la comunicación.

Este ejemplo de aplicación no debe considerarse como una lista de actividades para la clase que debe cumplirse al pie de la letra (como se haría en un aula de clases tradicional), sino más bien como una guía escrita para los facilitadores que contribuya al empoderamiento de su lengua ancestral y que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la ejecución de prácticas culturales relevantes para la Nacionalidad.

Otorgarle a nuestro ejemplo de aplicación del modelo el nombre de “plan de clase” significaría entenderlo bajo parámetros tradicionales que no resultan efectivos para la realidad de la Nacionalidad Andwa, por lo tanto, el uso de este concepto y de otros similares

dentro de la pedagogía tradicional será exclusivamente para facilitar la comprensión por parte del lector de la ilustración.

Al originarse en las prácticas socioculturales relevantes para la comunidad, la aplicación de nuestro modelo debe atenerse a las consecuencias de dichas prácticas. Así, por ejemplo, existen en las comunidades prácticas sociales que son exclusivas del género masculino y otras del género femenino. En el caso del evento comunicativo que utilizamos para esta ilustración, el modelo puede ser aplicado significativamente solamente entre las niñas. Lo mismo ocurriría con la aplicación del modelo en un evento comunicativo como el tejido de canastas (*ashangas*), que es una actividad exclusivamente masculina. En este sentido, es necesario planificar la clase tomando en cuenta estas divisiones de género, que no se oponen sino que son complementarias.

Finalmente, es esencial en cuenta la situación de las comunidades donde se instrumentará el modelo. Como mencionamos en el capítulo 2, la primera comunidad de aplicación será Killu Allpa. Por lo tanto, debemos recordar que la comunidad no tiene acceso a energía eléctrica y que el único generador que poseen se utiliza solamente en casos aislados. En segundo lugar, el viaje hacia la comunidad dura 3 horas en embarcación a motor, por lo que los habitantes no tienen acceso a ningún medio de comunicación. En cuanto al aspecto educativo, la única escuela de la comunidad cuenta con una sola maestra que imparte clases a niños desde segundo hasta séptimo año de básica. Por esta razón, cada grado tiene alrededor de una hora de clase al día, donde la maestra debe abarcar las materias establecidas por el Ministerio de Educación.

Tomando en cuenta la realidad sociocultural y lingüística de la Nacionalidad Andwa, resulta difícil proponer una aplicación del modelo que siga parámetros establecidos en las metodologías diseñadas para el aula de clase tradicional. Por lo tanto, la implementación de nuestro modelo en el aula se realizará tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Se dirige a niños de 6-7 años (segundo año de básica)
- Se plantea como un plan de clase para una semana (una hora diaria, cinco horas en total)
- Se centra en las áreas de lengua y estudios sociales, de instrucción obligatoria

- Se propone de manera escrita para guiar al facilitador, pero se enfoca mayoritariamente en las habilidades de comprensión y producción oral por parte de los estudiantes.
- Se basa en el evento comunicativo de elaboración de cerámicas, por ser este uno de los más completos y dinámicos para su aplicación.
- Tiene dos partes: una teórica que permite la participación de todos los estudiantes y otra práctica que se dirige específicamente a las niñas.
- Combina clases “tradicionales” en el aula y prácticas socioculturales fuera de ella.

5.2 Ilustración del uso del modelo en el aula: plan de clase

Basados en los principios mencionados en la sección anterior, proponemos un plan de clase diseñado bajo los parámetros establecidos en nuestro modelo. Debemos recordar que esta es una ilustración parcial de la aplicación del modelo en la clase y que sirve como guía para el facilitador, quien tiene la potestad de realizar los cambios que considere necesarios para que nuestra propuesta sea eficiente dentro de su aula. Además, se ha planificado una sola actividad por día de clase, puesto que el tiempo es limitado debido al carácter unidocente de la institución educativa de la comunidad de aplicación.

Día 1

INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS

Se familiariza (en Kichwa) a los niños con la práctica cultural de elaboración de cerámicas, se evalúa su conocimiento previo y se establece su relevancia para la Nacionalidad. En este punto, se menciona el vocabulario relevante en Kichwa y su traducción al Andwa por medio de juegos y canciones, de preferencia, locales. Queda a discreción del maestro escribir las palabras en el pizarrón.

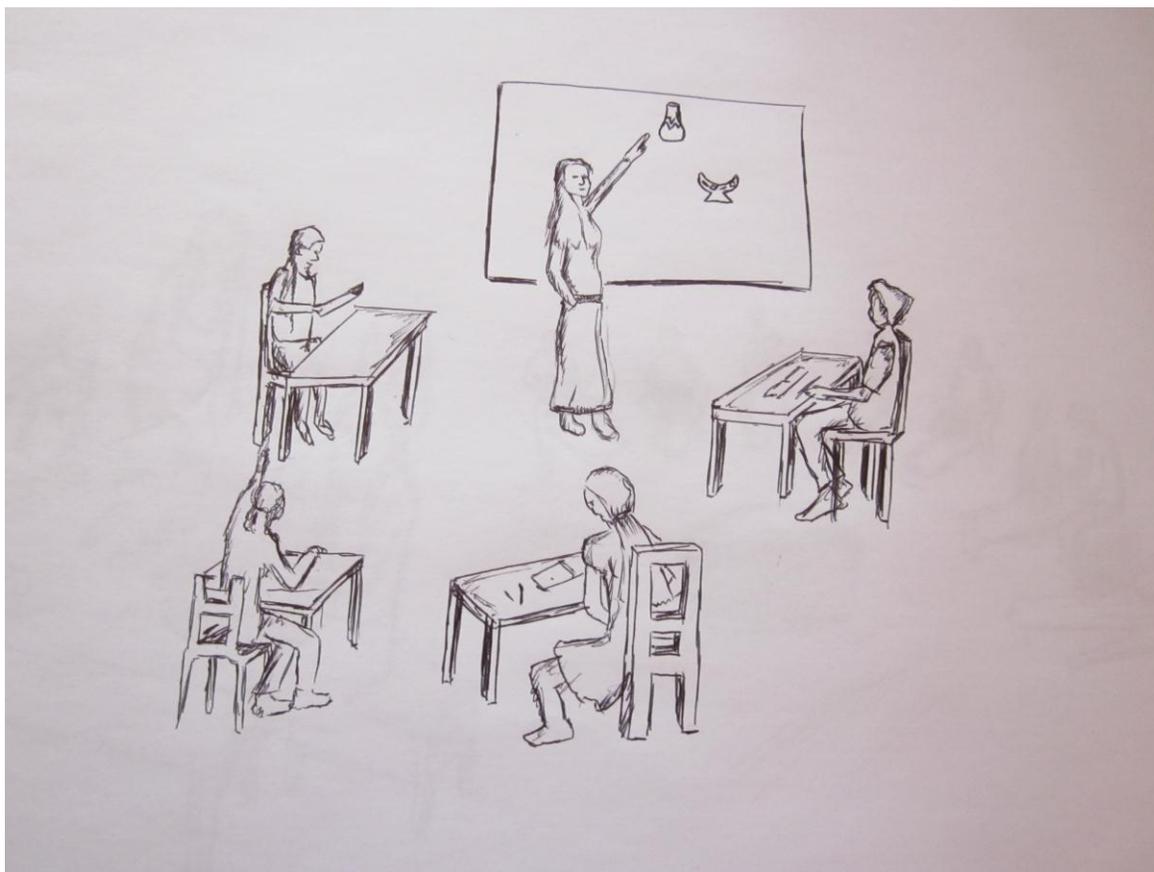


Imagen 15: Día 1 - Introducción de conceptos

Día 2

REPASO Y ASOCIACIÓN DE VOCABULARIO

Se repasa el vocabulario aprendido y se empieza a formar oraciones. No es necesario que los niños sepan cómo, por ejemplo, conjugar un verbo, sino que simplemente se deberá formular la oración y ellos la aprenderán en esa forma, persona y tiempo verbal y la replicarán en otro contexto, donde la maestra introducirá la otra forma, persona y/o tiempo adecuado. La maestra asocia los conceptos adquiridos con instrumentos de la cultura material (barro, vasijas, pinceles, platos, etc.) que los niños observan y manipulan durante la clase mientras dicen, en voz alta, los nombres de cada objeto para internalizar el vocabulario.

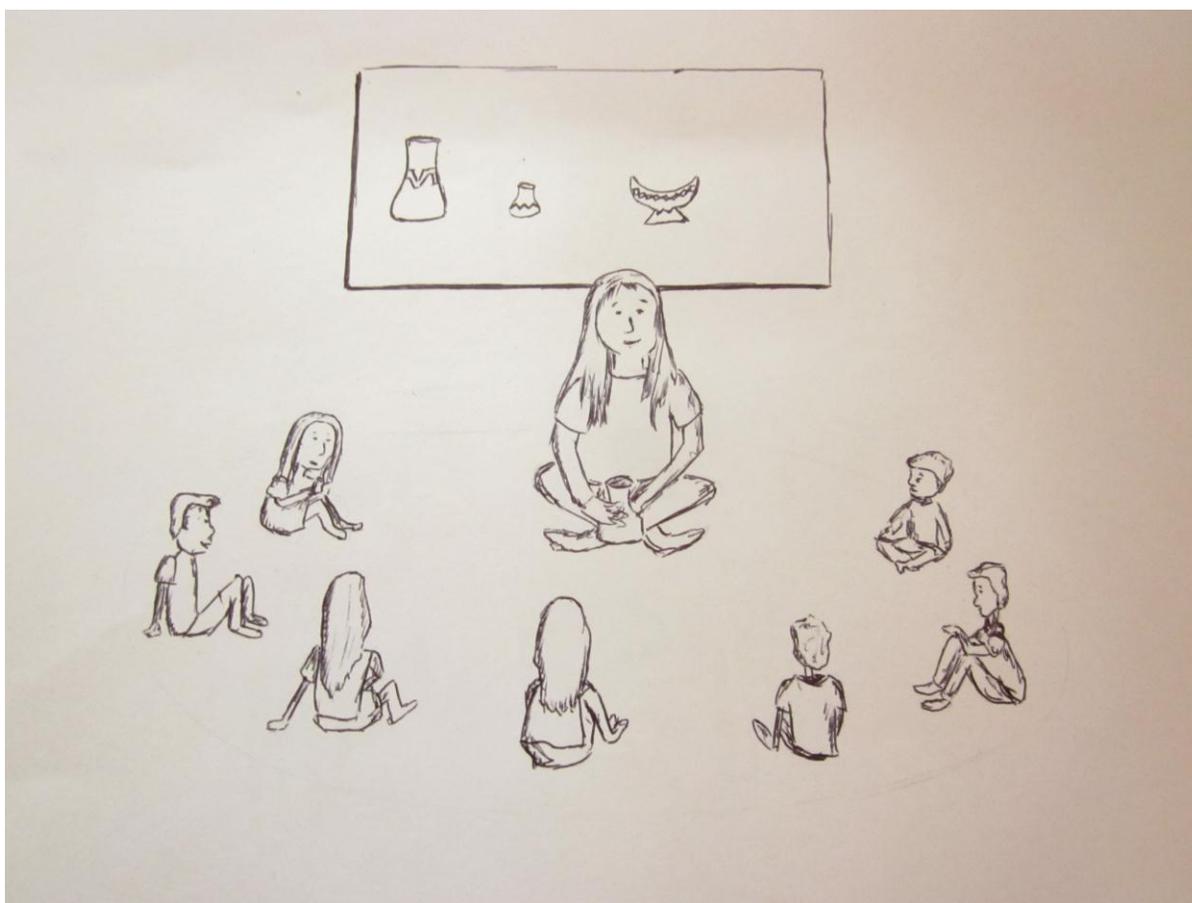


Imagen 16: Día 2 - Repaso y asociación de vocabulario

Día 3

VISITA DE ALFARERAS

En este día, la clase se divide en dos grupos. Los niños se dedican a la elaboración de *ashangas*, mientras que las niñas reciben la visita de alfareras de la comunidad (quienes deben conocer, en lengua Andwa, los conceptos y vocabulario básicos para la elaboración de cerámica), las mismas que comparten su conocimiento acerca de este arte (en Kichwa) y detallan el proceso de realización de la cerámica en lengua Andwa, de manera sencilla, para que las niñas identifiquen los conceptos que han adquirido en la clase durante los dos días anteriores.



Imagen 17: Día 3 - Visita de alfareras

Día 4

RECOLECCIÓN DE BARRO Y PREPARACIÓN DE MATERIALES

En este día, la maestra, las niñas de la clase y las alfareras se dirigen a los esteros para recoger el barro que se utilizará para la elaboración de las piezas de cerámica. Aquí se refuerzan los conceptos relacionados con la *manka allpa* y se introduce vocabulario sobre los diferentes colores que el barro puede tener. Una vez recolectado el barro, se prepara en conjunto el resto de materiales que se utilizarán para el tejido de cerámicas que se realizará el siguiente día.



Imagen 18: Día 4 - Recolección de barro y preparación de materiales

Día 5

ELABORACIÓN DE LAS PIEZAS DE CERÁMICA

Las niñas se reúnen en la sala comunal con la maestra, las alfareras involucradas y las mujeres de la comunidad que deseen participar para elaborar vasijas y otros utensilios de cerámica. La explicación del proceso se realiza en Andwa (las alfareras, como sabemos, tienen un conocimiento previo de la lengua). En este punto, si las estudiantes no comprenden alguna palabra, una explicación oral de la misma no será necesaria, puesto que la maestra puede representar la palabra o frase usando gestos o valiéndose de los materiales para la elaboración de la cerámica. En caso de requerir tiempo adicional para terminar su pieza de cerámica, las niñas seguirántrabajando con las alfareras en la casa comunal.



Imagen 19: Día 5 - Elaboración de las piezas de cerámica

Vale la pena recordar que este plan de clase es perfectamente replicable para los niños con el evento comunicativo de elaboración de *ashangas* (canastas para recolección de alimentos), con la diferencia que los actores sociales que intervendrán serán los hombres tejedores de la comunidad, sin poder dejar de lado la presencia de la maestra para coordinar y guiar las actividades que se realicen.

5.3 Implicaciones de la aplicación

Después de diseñar la aplicación de nuestro modelo, pudimos darnos cuenta de que esta encierra cierto dilema: usar el modelo en el aula permite tener un mejor control de la situación de enseñanza-aprendizaje, pero al mismo exige salir de las paredes de la clase, pues para conseguir una instrumentación efectiva, se requiere la comprensión y conexión entre otros elementos semióticos que no se pueden encontrar en el espacio de la escuela. En este contexto, el maestro deberá, en la medida de lo posible, salir del aula con los niños e integrarse en la vida diaria de las comunidades para enseñar la lengua en los contextos en que esta puede adquirir funcionalidad.

Por otra parte, la implementación de nuestro modelo implica un enfoque en la oralidad, razón por la cual el maestro deberá salir de aquel paradigma impuesto por el mundo occidental y reforzado por la EIB, que hace indispensable el uso de libros de texto y otros materiales escritos. Para otorgarle a la lengua aprendida en clase una funcionalidad real, es necesario partir desde las prácticas socioculturales (y orales) propias de la Nacionalidad.

Finalmente, la aplicación de nuestro modelo en la clase da cuenta de la enorme diferencia entre reintroducir una lengua de manera artificial, centrados en la gramática y en los libros de texto, y reintroducirla partiendo de su origen real: “prácticas sociales articuladas con un propósito y llenas de significado referencial, instrumental y simbólico” (Gómez Rendón y Salazar, 2015a:17). Además, nos muestra la importancia de la integración de todos los entes enculturadores dentro de un grupo social para lograr un aprendizaje efectivo para la vida.

Conclusiones

El principal objetivo de este estudio fue proponer un modelo funcional de enseñanza de lengua Andwa para maestros. Para lograrlo, hemos realizado una prospección bibliográfica en la ciudad de Quito, varios talleres de lengua y cultura en las ciudades de Quito y Puyo y dos visitas a las comunidades Andwas de Puka Yaku y Killu Allpa con el fin de recabar la información necesaria para este estudio. A partir de los datos obtenidos, hemos desarrollado e instrumentado nuestra propuesta para su mejor comprensión y hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Los contextos sociocomunicativos de reinserción de la lengua relevantes para los miembros de la nacionalidad fueron: el hogar, la escuela y la comunidad. Para el ejemplo de implementación de nuestra propuesta, hemos tomado el tercer contexto por la cantidad y la calidad de la información etnográfica disponible al respecto. Por cuestiones de tiempo y recursos lingüísticos disponibles, para la instrumentación de nuestro modelo hemos escogido: una situación, cuatro eventos y ocho actos comunicativos dentro del contexto comunitario.
- La propuesta presentada sistematiza y organiza varios de los datos de lengua Andwa existentes hasta el momento, tomando como base los actos comunicativos seleccionados y el contexto sociocultural de la nacionalidad
- Los destinatarios principales de esta propuesta son los maestros, puesto que son ellos los principales agentes transmisores del conocimiento en las comunidades. Sin embargo, dada su simplicidad, este modelo puede ser implementado por cualquier miembro de la nacionalidad familiarizado con él.
- Los usuarios del modelo deberán contar con un conocimiento vasto sobre las prácticas culturales de la Nacionalidad Andway con una formación de carácter lingüístico-etnográfico que les permita aprovechar al máximo las herramientas presentadas en el modelo propuesto.
- El modelo de enseñanza que propusimos es perfectamente replicable para otras situaciones, para otras comunidades dentro de la nacionalidad, e incluso para otras lenguas extintas o en peligro de desaparecer.

- Esta propuesta contribuye a la preservación de las prácticas socioculturales de la Nacionalidad y a la reinserción y reapropiación de su lengua ancestral a través de dichas prácticas.
- Nuestro modelo de reinserción, por lo tanto, se aleja de la unificación de la educación formal y busca adecuarse a las necesidades, al medio y a las perspectivas de la Nacionalidad Andwa.
- Las prácticas educativas consuetudinarias y la marcada institucionalidad de la educación tradicional e incluso de la EIB podrían constituir un impedimento para la aplicación de este modelo en los programas de estudios en las escuelas de la nacionalidad.
- La aplicación de nuestro modelo en el aula de clase requiere de
- Debido a inconvenientes de carácter político-organizativo, todavía no se ha podido socializar el modelo con las comunidades. Se espera poder hacerlo con la brevedad posible.

Recomendaciones

A continuación, proponemos acciones que podrían complementar nuestra investigación y aportar a su implementación dentro de las comunidades Andwa y de otras comunidades donde se puede replicarlo:

- Analizar y sistematizar material lingüístico adicional para completar el registro gramatical que se tiene de la lengua y de esta manera enriquecer el modelo presentado.
- Ampliar el trabajo etnográfico y de campo en las comunidades para guiar la compleción de la presente investigación, analizando otras situaciones y contextos sociocomunicativos que requieran de la reinserción de la lengua.
- Aplicar el modelo en otros ámbitos de las comunidades, por ejemplo, en el hogar, para comprobar su efectividad fuera del ambiente educativo.
- Ofrecer talleres de formación etnográfica para los maestros de las comunidades, para que logren una implementación y una expansión efectiva del presente modelo.

- Crear, junto con los maestros de las comunidades, secuencias didácticas basadas en el modelo propuesto para su efectiva instrumentación dentro del marco de la EIB.
- Registrar, audiovisualmente, la aplicación del modelo en los diversos contextos, para contar con material audiovisual que podría usarse para complementar la enseñanza de lengua Andwa en las escuelas y en otros ámbitos de la vida comunitaria.
- Finalmente, y haciendo hincapié en el carácter integral de la propuesta presentada, se recomienda implementarla no solamente en la clase de lengua, sino también en las demás materias dictadas en las instituciones educativas de la Nacionalidad Andwa y de otras nacionalidades que se interesen en nuestro modelo.

Bibliografía citada

- Abram, M. (1992). *Lengua, cultura e identidad: el proyecto EBI 1985-1990*. Quito: Abya-Yala.
- Appel, R., Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bernardi, B. (1984). *Age Class Systems: Social Institutions and Politics Based on Age*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Bertely, M. et al (2008). *Educando en la diversidad*. Quito: Abya-Yala.
- Bhatia, T., Ritchie, W. (Eds.) (2004). *The Handbook of Bilingualism*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Bourdieu, P. (1991). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Cachimuel, G. (2005). *Vuelta arriba acabamos la escuela, vuelta abajo no podemos. La comunidad educativa frente a la EIB en Ecuador*. La Paz: Plural editores.
- Casevitz, F. M., et al. (1988). *Al este de Los Andes: relaciones entre las sociedades amazónicas y andinas entre los siglos XV y XVII*. Quito: Abya-Yala
- Centro Virtual Cervantes. (2015). *Etnografía de la comunicación*. Recuperado el 3 de enero de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/etnografiacomunicacion.htm
- Cipolletti, María Susana. (2008). Nostalgia del monte. Indígenas del Oriente peruano según un manuscrito del jesuita Juan Magnin (Borja 1743). *Anthropos*, (103), 507-525.
- Codenpe. (s.d.). *Nacionalidades indígenas del Ecuador*. Recuperado el 10 de enero de 2015 de http://www.codenpe.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=130:andoa&catid=84
- Complejo Festivo. *La Opinión, el correo de Zamora*. 11 de junio de 1998. Recuperado el 4 de febrero de 2015 de <https://lenguajesculturales.wordpress.com/>
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008). Recuperado el 8 de febrero de 2014 de http://www.asambleanacional.gob.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Descola, P. (1996). *La selva culta: simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar*. Quito: Abya Yala.
- DINEIB– MEC. (1993). *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.

- Disputa territorial según 2 vidas en Pastaza. *El Comercio*. 10 de septiembre de 2010
Recuperado el 11 de enero de 2015 de <http://www.elcomercio.com/actualidad/seguridad/disputa-territorial-sego-vidas-pastaza.html>
- Duche, C. (2005). *Los andoas - Kandwash ajustushkani*. Quito: Abya Yala.
- Fishman, J. (1989). *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Gippert, J., Himmelmann, N., Mosel, U. (Eds.) (2006). *Essentials of Language Documentation*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Gómez Rendón, J. (2010). *Diccionario Andoa-Kichwa*. Fundación Aurelia Figueras. Quito: Docutech.
- Gómez Rendón, J. (2010). El patrimonio lingüístico del Ecuador: Desafío del siglo XXI. *Revista del patrimonio cultural del Ecuador – INPC*. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de <http://revistas.arqueo-ecuatoriana.ec/es/revista-inpc/revista-inpc-1>
- Gómez Rendón, J. (2011). *Lingüística Andoa*. Manuscrito sin publicar.
- Gómez Rendón, J. (2012). Una nueva perspectiva de las políticas lingüísticas: las lenguas indígenas del Ecuador como patrimonio cultural inmaterial. *Quo vadis, Romania?*, (39), 85-99.
- Gómez Rendón, J. (2013). Los andoas: construcción histórica y narrativa de su identidad. *Revista Nacional de Cultura del Ecuador*, (21), 37-104.
- Gómez Rendón, J. (2013a). *Ficha de registro de patrimonio cultural inmaterial: Elaboración de cerámicas en las comunidades Andwa*. Quito: INPC.
- Gómez Rendón, J. (2013b). *Ficha de registro de patrimonio cultural inmaterial: Preparación comunitaria de la chicha en las comunidades Andwa*. Quito: INPC.
- Gómez Rendón, J. (2013c). *Ficha de registro de patrimonio cultural inmaterial: Pintura facial en las comunidades Andwa*. Quito: INPC.
- Gómez Rendón, J., Salazar, D. (2015). La lengua andwa: una experiencia en documentación y reapropiación lingüística a través de la educación. *Zona Próxima*, (23).
- Gómez Rendón, J., Salazar, D. (2015a). Un modelo etnográfico-comunicativo de reinserción lingüística: la lengua andwa o katsakati. *Pueblos indígenas y educación* (artículo pendiente de publicación).
- Grenoble, L., Whaley, L. (2006). *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya-Yala.

- Haboud, M. (2009). South America. Andean Region. *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO.
- Haboud, M. (2012). *Documentación activa: desde y para la comunidad de hablantes*. Ponencia expuesta en el 54 congreso internacional de americanistas, Viena. Recuperado el 18 de marzo de 2014, de <http://ica2012.univie.ac.at/index.php?id=68477>
- Haboud, M. et.al. (2016). Linguistic Human Rights and Language Revitalization. Latin America and the Caribbean. In Coronel-Molina, S. & McCarty, T. (Eds.), *Indigenous Language Revitalization in the Americas*. New York: Routledge (pendiente de publicación).
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- INEC. (2010). *Nacionalidad o pueblo indígena al que pertenece*. Recuperado el 10 de enero de 2015 de <http://redatam.inec.gob.ec/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CPV2010&MAIN=WebServerMain.inl>
- INEC. (2010). *Población indígena que habla una de las lenguas indígenas del Ecuador*. Recuperado el 9 de febrero de 2014 de http://www.inec.gob.ec/inec/index.php?option=com_remository&Itemid=420&func=startdown&id=1105&lang=es
- Johns, M. (1998). *Language Obsolescence and Revitalization. Linguistic Change in Two Sociolinguistically Contrasting Welsh Communities*. Oxford: Oxford University Press.
- Llamas, C., Watt, D. (Eds.) (2010). *Languages and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Manya D. et al (2010). *Andwa ishiji nujuano awkeno. Andua Sumak Kawsana Ñambi. Plan de Vida de la Nacionalidad Andoa*. Pukayaku: NAPE.
- Michael, L., et al. (2009). *Katsakáti: el idioma antiguo del pueblo de Andoas*. Houston: Cabeceras Aid Project.
- Moya, R. (Ed.) (1999). *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. Quito: Abya-Yala
- Nettle, D., Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices. The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Prado Ballester, C. (2012). *La etnografía de la comunicación. Un modelo olvidado*. Recuperado el 3 de febrero de 2015 de <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2014/02/cristian-prado-ballester-la-etnografia-de-la-comunicacion.pdf>

- Prats, L. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y Sociedad*, (27), 63-76.
- Prats, L. (2004). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Ravindranath, M. (2009). *Language shift and the speech community: Sociolinguistic change in a Garifuna community in Belize*. Recuperado el 4 de marzo de 2014 de <http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3405395>
- Reeve, E. (1987). *Los Quichuas del Curaray: El proceso de formación de la identidad*. Quito: Abya-Yala.
- Rodríguez, M. (1997). La etnografía de la comunicación: Una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura. *Enunciación*, (2), 24-28. Recuperado el 10 de enero de 2014 de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2498/3499>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Saville Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell
- Thomason, S. (2001) *Languages in Contact*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Thompson, J. (Ed.) (1991). *Language and Symbolic Power*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Tsunoda, T. (2004). *Language Endangerment and Language Revitalization: An Introduction*. Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- UNESCO (2013). *Preservación del patrimonio lingüístico de los pueblos indígenas-MUNENP*. Recuperado el: 15 de marzo de 2014 de <http://www.munenp.unam.mx/2013/handbooks/HANDBOOK%20UNESCO.pdf>
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Recuperado el 3 de marzo de 2014 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf
- UNESCO. (2010). *Lenguas en peligro*. Recuperado el 9 de febrero de 2014 de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Nueva York: Routledge.
- Viatori, M. (2007). Zápara Leaders and Identity Construction in Ecuador: The Complexities of Indigenous Self-Representation. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, (12), 104–133.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton Publishers.

Anexo 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN EN COMUNIDADES ANDWAS

Fecha	
Nombre del investigador	

Medios de acceso y transporte

Terrestre		Observaciones
Carreteras de primer orden		
Carreteras de segundo orden		
Caminos vecinales		
Senderos		
Ninguno		
Aéreo		
Privado (fletado)		
- Capacidad	() pasajeros	
De la nacionalidad		
- Capacidad	() pasajeros	
Servicios militares		
- Capacidad	() pasajeros	
Fluvial		
Privado		
- Con motor		
- Sin motor		
De la nacionalidad		
- Con motor		
- Sin motor		

Servicios militares		
- Con motor		
- Sin motor		

Datos de la comunidad y población

Nombre de la comunidad	
Extensión	
Distancia desde Montalvo (indicar medio de transporte)	
Clima	
Flora	
Fauna	
No. de viviendas	
- concentradas en un lugar	
- dispersas	
Características de la población	
- Indígenas (%)	
- Colonos (%)	
Religión mayoritaria observada	

Vivienda

Tipo	
Tradicional	
Occidental	
No. de habitantes	
Unifamiliar	
Multifamiliar	
Materiales de la vivienda	

Madera	
Bloque	
Otros	
Materiales de los techos	
Palma	
Zinc	
Otros	

Servicios básicos

Agua	
Potable	
Entubada	
De río	
Otro	
Luz eléctrica	
Cableada	
Planta generadora	
No dispone	
Manejo de desechos	
Camión recolector	
Quema	
Otros	
Servicios de salud	
Hospital	
Clínica	
Centro/subcentro de salud	
Consulta privada	

Curandero	
Otro	
No dispone	

Educación formal

Pre-primaria	
Primaria	
Secundaria	

Medios de comunicación

T.V.	
Radio	
- Pública	
- De la comunidad	
Prensa escrita	
Internet	
- Privado	
- De acceso comunitario	
Teléfono	
Radio (transmisora a larga distancia)	
Otros	

Vestimenta

Tradicional	
- Hombres	
- Mujeres	
- Niños	

Occidental	
- Hombres	
- Mujeres	
- Niños	
Mixta	
- Hombres	
- Mujeres	
- Niños	

Eventos comunitarios

Asambleas	
Mingas	
Festividades (describir de qué tipo)	
Deporte (campeonatos, etc.)	
Ferias	
Otro	

Idioma más hablado

Entre mayores	
Castellano	
Kichwa	
Otro	
Entre jóvenes	
Castellano	
Kichwa	
Otro	
Entre hombres	

Castellano	
Kichwa	
Otro	
Entre mujeres	
Castellano	
Kichwa	
Otro	
Entre niños	
Castellano	
Kichwa	
Otro	

Actividades económicas

Agricultura (especifique los productos)	
Ganadería	
Pesca	
Artesanía	
Otro (explique)	

OBSERVACIONES

Anexo 2

**GUÍA DE ENTREVISTA CON LÍDERES DE LA NACIONALIDAD Y
MAESTROS DE LAS COMUNIDADES**

Fecha: _____

Lugar: _____

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Edad: _____

Cargo: _____

Comunidad: _____

Lenguas que habla: _____

PREGUNTAS

1. ¿Considera que la nacionalidad Andwa tiene tanto poder como las demás nacionalidades indígenas en el país? ¿Por qué?
2. Si la nacionalidad aún tuviera la lengua Andwa, ¿sería su respuesta a la pregunta anterior diferente?
3. Si se recuperara la lengua Andwa en su nacionalidad, ¿cree ud. que ocurrirían cambios dentro de ella? ¿Cuáles?
4. ¿Cree usted que es necesario recuperar la lengua Andwa? ¿Por qué?
5. ¿Para qué ámbitos/situaciones/lugares/personas cree ud. que sería útil recuperar la lengua?
6. ¿Cómo cree ud. que se podría recuperar la lengua Andwa? ¿Por qué miembros de la nacionalidad se debería empezar?
7. ¿Cree ud. que un modelo de lengua para maestros sería una buena opción para iniciar la recuperación de la lengua? ¿Por qué?
8. Comentarios adicionales

Anexo 3

**GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE ACTOS COMUNICATIVOS BASADA EN EL
MODELO S.P.E.A.K.I.N.G. (DELL HYMES)**

FECHA: _____

LUGAR: _____

SITUACIÓN COMUNICATIVA: _____

EVENTO COMUNICATIVO: _____

ACTO COMUNICATIVO: _____

SETTING AND SCENE (AMBIENTE Y ESCENA)

*Ambiente: circunstancias físicas (tiempo, lugar, etc.)

*Escena: “ambiente psicológico”, circunstancias culturales y simbólicas para la nacionalidad

PARTICIPANTS (PARTICIPANTES)

*Hablante, destinatario, oyente. Personas que intervienen en el acto de habla.

ENDS (FINES)

*Propósitos, objetivos, resultados. Fuerza ilocutiva del acto de habla.

ACT SEQUENCE (SECUENCIA DEL ACTO)

*Forma y organización del acto (generalmente cronológica)

KEY (CLAVE)

*”Tono, manera o espíritu” del acto de habla

INSTRUMENTALITIES (INSTRUMENTOS)

*Estilo, registro del habla (Incluir también instrumentos de la cultura material)

NORMS (NORMAS)

*Reglas sociales que rigen el acto

GENRE (GÉNERO)

*Tipo de acto comunicativo

Anexo 4

GLOSARIO ANDWA-CASTELLANO DE TÉRMINOS UTILIZADOS

A - a

ajau *interj. sí.*

amaka *s. árbol, madera; palo.*

ani *adv. aquí; acá.*

aninió *vfin. venir.*

anó *pron. ese; esa.*

anteanó *v. traer.*

apaka *s. canasta; cesta.*

apue *s. chacra; huerta.*

atsanajá *var. atsajajá. s. comida.*

atsanó *var. atsaná. v. comer; alimentarse.*

atsáshi *s. mucahua; tiesto.*

awakwa *conj. sin embargo*

awashi *s. mano; brazo.*

awkenó *v. caminar.*

Ch - ch

chityanó₁ *v. tejer.*

chityanó₂ *v. sacar.*

choskwo *num. cuatro.*

I - i

ikyanó *v. ir.*

ikyanó₂ *v. tener; haber.*

ikyatukujunó *v. bailar.*

inyanó *v.; poner.*

inyáka *s. marido; esposo.*

ishiji *adj. lindo.*

ishukwá *var. ayshokwá. s. leña.*

ishukwanó *var. isishukwa. v. pelar.*

iya *var. iaka; iyá. s. tierra.*

iyakí *var. iyakí. s. pueblo.*

iyoke *s. rama.*

J - j

jidyano *v. machacar; aplastar.*

K - k

kajitijano *v. cazar; atrapar.*

kajitiró *s. cazador.*

kanyashinyo *s; adj. criado; ayudante.*

katanó *v. arrancar; coger..*

katsa *pro.int; s. 1 • qué.
2 • cosa.*

kawshi *s. olla.*

ketsawanó *v. descansar.*

kijaujá *pro. 2PL.*

kijyá *var. kijá. pro. 1SG.*

kityanó *v. encontrar.*

kono *pron. ese; esa.*

kumashí *adj. duro; fuerte.*

Ky - ky

kyajá *pro. 2SG.*

kyajomyarenó *v. caer.*

Kw - kw

kwakidyaka* *var. kwadiaká. adj. rico.*

kwarashinya *var. tsakwaáshija. adj. feo, negro.*

kwajaker *var. kwajakeró. s. boa; anaconda.*

kweranó *v; interj. 1 • cuidar.
2 • ¡cuidado!*

M - m

maají *var. máaji. s. mujer.*

machajá *s; adj. niño (grande).*

mara *s. lodo; barro.*

mají *var. majé. s. machete.*

mendashine *var. mindashí. adj. amarillo.*

meroshiji *var. mroshi; mroshijá; miróshija. adj. negro.*

mijinyó₁ *v. hacer; realizar.*

mijinyó₂ *v. volverse; convertirse; transformarse.*

morejá *var. murjá; morjá. s. yuca.*

muerú *s. cuchillo.*

muwaka *var. moáka; moaká. s. 1 • agua.
2 • río.*

muwajé *adv. después.*

2 • adv. luego.

N - n

namanaká *s. dueño.*

náme *var. naamé. s. hoja.*

nanajá *adv. entonces.*

nanijionó *v. pintar; pintarse.*

narashi *var. naráshi. s. saíno.*

najá *pro. 3SG.*

netenó *v. correr.*

netoonó *var. pantó. v. barrer; limpiar.*

nidikyanó₁ *v. ayudar.*

nidikyanó₂ *v. viajar.*

nikityonó *v. indicar; mostrar; señalar.*

nikyokwa *s. esposa.*

nokwáji *s. plato, kallana.*

nonerekunó *v. recoger; recolectar.*

nóshkiya *var. nóshki; noshkiá. adj. rojo.*

nukuunó *v. talar; tumar, cortar.*

P - p

papaktanó *v. alcanzar.*

parejó *pro; adv. todos; totalmente.*

peichika *num. cinco.*

perakajanó *v. trabajar; hacer; realizar.*

pueano *var. piáno. s. gente; persona.*

pukwanó *v. 1 • hablar; conversar.*

2 • Yapata rimana; *hablar demasiado; ser charlatán.*

R - r

rapashinya *adj. blando; suave.*

ratunó *v. beber; tomar.*

S - s

saukanó *v. romper; rasgar.*

senota *adv. rápido.*

T - t

tajápo *var. ta; tya. s. casa; vivienda.*

takanó *v. subir; ascender.*

tanú *num. uno; otro.*

tawakalé *var. tsawakadí; tsawarí. s. plátano.*

tonenó *v. tapar; cubrir; cerrar.*

Ts - ts

tseanonó *v. honrar; agradecer.*

tsukiyaká *var. tsukiñaká. s. chicha agria fermentada.*

W - w

wake *var. wakya. adv. no.*

wará* *s. tabla.*

wito *s. wito.*

Y - y

yató *s. hija.*

PREFIJOS Y SUFIJOS

-e	<i>suf.v.</i> Sufijo de modo imperativo; <i>IMP.</i>	naja-	<i>var. naj-.</i> <i>pref.v.; pref.n.</i> 1 • Prefijo verbal; <i>3PL</i> 2 • Prefijo posesivo; <i>POS-3PL</i>
-ja	<i>var. -já; ; -jya; -jyá.</i> <i>suf.v.</i> 1 • Sufijo nominalizador que indica un sujeto específico; entra en la formación de pronombres; <i>NMLZ.</i> 2 • Sufijo nominalizador que indica un sujeto específico; entra en la formación de pronombres; <i>ENF.</i>	-ni	<i>suf.</i> Sufijo pronominal nominativo; <i>PRN.</i>
-ji	<i>suf.n.</i> Sufijo nominal de caso ablativo; <i>ABL.</i>	-nó	<i>var. -nú; -ñó.</i> <i>suf.v.</i> Sufijo de infinitivo; <i>INF.</i>
-jia	<i>suf.n.</i> Sufijo nominal de caso adlativo; <i>ADL.</i>	pa-	<i>var. p-; paj-.</i> <i>pref.v.; pref.n.</i> 1 • Prefijo verbal; <i>1PL</i> 2 • Prefijo posesivo; <i>POS-1PL</i>
-jiya	<i>suf.n.</i> Sufijo nominal de caso locativo; <i>LOC.</i>	-ra	<i>var. -rá.</i> <i>suf.</i> 1 • Sufijo adverbializador; <i>ADVBL.</i> 2 • Sufijo nominal de caso benefactivo; <i>BEN.</i>
ki-	<i>var. k-; kw-; kji-.</i> <i>pref.v.; pref.n.</i> 1 • Prefijo verbal; <i>1SG</i> 2 • Prefijo posesivo; <i>POS-1SG</i>	-ri	<i>suf.v.</i> Sufijo de tiempo pasado; <i>PSD.</i>
kia-	<i>var. k-; ki-; kiaj-.</i> <i>pref.v.; pref.n.</i> 1 • Prefijo verbal; <i>2SG</i> 2 • Prefijo posesivo; <i>POS-2SG</i>	-ta	<i>var. -tá.</i> <i>suf.n.</i> 1 • Sufijo nominal de caso instrumental; <i>INST.</i> 2 • Sufijo nominal de caso comitativo; <i>COM.</i>
kijau-	<i>var. kij-.</i> <i>pref.v.; pref.n.</i> 1 • Prefijo verbal; <i>2PL</i> 2 • Prefijo posesivo; <i>POS-2PL</i>	-ti	<i>var. -ti.</i> <i>suf.</i> Sufijo interrogativo; en las preguntas informativas suele acompañar al pronombre interrogativo katsa 'qué' 'cosa', similar al kichwa ima 'qué'; <i>INT.</i>
-ko	<i>suf.v.</i> Sufijo verbal que indica ir a realizar una acción y volver (cislocativo); <i>CISCL.</i>	-tia	<i>var. -tianiya.</i> <i>suf.v.; suf.n.</i> 1 • Sufijo de tiempo futuro; <i>FUT.</i> 2 • Sufijo demostrativo; <i>DEM.</i>
-ko	<i>var. -kó.</i> <i>suf.n.</i> Sufijo nominal generalizador o genérico; <i>GNR.</i>	-yá	<i>suf.v.</i> Sufijo de acción continua; <i>PROG</i>
-kwa	<i>suf.v.</i> 1 • Sufijo verbal potencial; <i>POT.</i> 2 • Sufijo verbal enfático; <i>ENF.</i>		
-na	<i>suf.</i> Sufijo reportativo; <i>REP.</i>		
-na	<i>suf.</i> Sufijo interrogativo negativo; <i>POL.</i>		
na-	<i>var. n-; naj-.</i> <i>pref.v.; pref.n.</i> 1 • Prefijo verbal; <i>3SG</i> 2 • Prefijo posesivo; <i>POS-3SG</i>		

