

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 66

Luis Enrique López y Ruth Moya
Coordinadores

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 66

Número Monográfico Año Internacional de las Lenguas Indígenas



2019

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 66

Coordinadores

Luis Enrique López y Ruth Moya

Coedición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2 506-255 / 2 506-267
Telefax: (593-2) 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abayala.org
Quito-Ecuador

Editores de
este número: *Luis Enrique López y Ruth Moya*

Diagramación Ediciones Abya-Yala
digital: Quito-Ecuador
ISBN: 978-9942-xx-xxx-x
Impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre de 2019

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Julio-Diciembre 2019

Nº 66

CONTENIDO

Presentación	7
<i>Ruth Moya</i>	

Artículos

Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística ...	35
<i>Luis Enrique López</i>	
Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico.....	49
<i>Ana Carolina Hecht</i>	
La generalizada y acelerada extinción de los idiomas indígenas: el caso de Guatemala en el 2019	73
<i>Demetrio Cojtí Cuxil</i>	
La política de la lengua materna en la Unidad Educativa del Milenio Guardiania de la Lengua Shuar Bosco Wisuma	123
<i>Yamanua María Juank Kajekai</i>	
Reflexiones sobre la educación en la nacionalidad waorani: el caso de la escuela Ika.....	133
<i>Enrique Contreras</i>	
La Revolución Ciudadana y la apuesta por una educación intercultural y bilingüe para todos	153
<i>Sebastián Granda Merchán</i>	

¿Cómo se implementa la educación bilingüe en Guatemala?	175
<i>Romelia Mó Isém</i>	

Tradición oral

Tsunki, Arutam del agua	195
<i>Lauro Saant</i>	

Reseñas bibliográficas

Construyendo una sociolingüística del sur: Reflexiones sobre las lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios	209
<i>Marina Arratia y Vicente Limachi (eds.)</i>	
<i>Patricia Alandia Mercado</i>	

Aqupampa, reivindicación de las lenguas originarias	217
<i>Pablo Landeo Muñoz</i>	

Aqupampa, de Pablo Landeo Muñoz, la primera novela escrita en quechua	223
<i>César Itier</i>	

Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1989-2007): Voces.....	231
<i>Ariruma Kowii</i>	

Mapun Kimün: relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio	239
<i>Ruth Moya</i>	

Homenaje

Reminiscencias del maestro Matthias Abram	247
<i>Cristóbal Quishpe Lema</i>	

Presentación

Ruth Moya

Este número de la revista *Pueblos Indígenas y Educación* aparece en medio de sentimientos de tristeza y de esperanza. Tristeza por la desaparición de Matthias Abram, amigo y compañero ítalo-alemán con quien acariciamos ideas y proyectos para impulsar la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y en otros países de nuestra América Latina, donde la propuesta de crear procesos educativos innovadores desde una perspectiva de derechos, nos ha colocado siempre ante las estructuras del poder, que no se dejan dismantelar. Tristeza por la desaparición del P. Siro Pellizaro, conocedor e inveterado amante de la lengua y la cultura shuar, sus cantos y sus mitos. La partida de estos dos amigos nos deja un hoyo en el corazón. Sea para ellos este modesto homenaje.

El sentimiento de esperanza se deja animar por la promesa de que, pese a todas las condiciones adversas que logran replegar y desplazar las lenguas y culturas indígenas, los pueblos originarios se resisten a que éstas desaparezcan. Siguen reinventando formas de resistencia, a veces propositiva, a veces expectante, a menudo esgrimiendo los recursos de la negociación con el Estado, las más de las veces sustentando sus voces en la memoria colectiva.

En el marco del Año internacional de las Lenguas impulsado desde el sistema de las Naciones Unidas, esperamos contribuir en este número de nuestra revista a la reflexión y al diálogo, al reconocimiento, valoración y desarrollo de estas lenguas y estas culturas por su valor paradigmático para la identidad latinoamericana.

Este número de *Pueblos Indígenas y Educación* nos brinda un panorama de la situación de las lenguas y las culturas en nuestra región, con sus alcances y las limitaciones que aún se deben superar.

En este número presentamos diversos artículos y reseñas bibliográficas referidos a estudios y prácticas de la gestión pedagógica

e institucional que contribuyen al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en nuestra región y a un examen constante acerca de su calidad.

El artículo de Luis Enrique López “Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística” propone la revitalización cultural y lingüística como “el uso cotidiano y activo de aquellos idiomas que se encuentran amenazados y en condición de vulnerabilidad o incluso al borde de la extinción”, por parte de los distintos actores comunitarios o externos. El uso de los idiomas, confiere a sus usuarios un sentido de identidad y de pertenencia. La pérdida de las lenguas ocurre en un complejo entramado de orden socioeconómico y cultural, donde la interrupción de su traspaso intergeneracional amenaza su pervivencia y continuidad. Los procesos, generalmente exógenos, de subalternidad confluyen en la pérdida de las lenguas, de allí que su revitalización se sustente en procesos individuales y colectivos de descolonización.

Luis Enrique López afirma que dos condiciones pueden propiciar este proceso descolonizador: la recuperación de la memoria histórica; y la renovación de los hablantes y de sus sociedades, a lo cual llama “sanación”.

La recuperación de la memoria histórica a partir de la segunda mitad del siglo XX, la recuperación de la memoria histórica por parte de los grupos histórico-sociales objeto de la opresión, eventualmente puede transformarse como lo mostraría el caso de los afroamericanos estadounidenses que, al recuperar el sentido de lo que significó la esclavitud pudieron protagonizar una serie de movilizaciones que culminaron, entre otros, en la generación de una jurisprudencia que condenaba la segregación racial (otro ejemplo traído por el autor es la lucha del movimiento feminista. A estas luchas se suman, en América Latina, las de los movimientos indígenas, particularmente a partir de 1960. Las experiencias señaladas permiten, dice el autor, una comprensión del presente y una visión y sentido del mundo.

L.E. López sustenta que la recuperación de la memoria puede ser un proceso conflictivo y hasta doloroso, que sin embargo puede permitir el sacar del silenciamiento a las lenguas e incluso proponer

su mantenimiento y desarrollo. Es este tipo de transformación y de cambio es lo que el autor sitúa como sanación.

Siguiendo el pensamiento de un líder indígena colombiano, A. Green, L.E. López sustenta que la recuperación de la memoria y la sanación son procesos simultáneos, basados en la espiritualidad y la convivencia con naturaleza. De otro líder indígena colombiano Víctor Jacanamijoy retoma su idea de “desempolvar la alegría”, y, tal recuperación del espíritu, contribuye a la autonomía lingüística y, sobre todo, al disfrute de las lenguas y al de la valoración y desarrollo de las mismas. En este sentido, dice L.E. López, la recuperación de las lenguas no es una cuestión lingüística exclusivamente sino una acción política con consecuencias políticas.

Este autor también nos remite a las acciones de las indígenas chilenas que desarrollaron la campaña “Mujeres indígenas orgullosas de su lengua e identidad”. Estas mujeres se encuentran desarrollando diversas propuestas como las de obtener sus documentos de identidad donde se exprese su identidad indígena. Estas mujeres disputan sus derechos identitarios a través de sus lenguas y sus trajes.

Estos ejemplos traídos por el autor, puede acotarse, nos permiten recordar y reflexionar sobre el sentido de distintas luchas continentales en favor de los derechos lingüísticos y culturales y los derechos de la naturaleza.

El artículo concluye con la afirmación de que la recuperación de las lenguas si bien es una acción técnica es sobre todo una acción política, de carácter integral.

El artículo de Ana Carolina Hecht “Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico” ubica las reflexiones sobre la educación indígena en Argentina. La autora se remite a los procesos de escolarización de minorías —o mayorías— etnolingüísticas en América Latina bajo los modelos de Educación Intercultural Bilingüe, cuyas variadas expresiones constituyen formas de interpe-lación a la educación oficial. En este sentido, dice la autora, las lenguas indígenas en el marco de la EIB se asumen como expresiones de la identidad y del ejercicio de derechos.

Ana Carolina Hecht aborda el uso de la lengua indígena toba/qom en el contexto escolar la región central de la provincia del Chaco en noreste argentino.

Este artículo se organiza en tres secciones: 1) una contextualización histórica de las políticas educativas para la diversidad lingüística en Argentina; 2). la gestión de a la lengua toba/qom en la EIB en Chaco y, 3) los desafíos de la política de EIB con miras al mantenimiento de las lenguas indígenas.

Respecto al tema (1) de las políticas para la diversidad lingüística la autora revisa las principales políticas públicas al respecto. El español, como lengua nacional, está en contacto con catorce lenguas indígenas a más de las lenguas extranjeras de los migrantes. Entre las primeras constan las lenguas tapiete, chiriguano-chané/ava-guaraní, mbyá guaraní, quechua, wichí, chorote, chulupí, nivaklé/ashuslay-mocoví, pilagá, vilela, tehuelche, mapudungun y el toba/qom, objeto del tratamiento de este artículo.

Este apartado se organiza en tres momentos: a) las lenguas como escollo u obstáculo para la castellanización; b) las lenguas incluidas en espacios curriculares subalternos, c) las lenguas como patrimonio. Estos momentos han producido impactos en las lenguas específicas y, por tanto, en la toba/qom, analizada en este estudio.

Respecto al primer momento, es decir la lengua originaria como escollo, la autora destaca que, en la construcción de la nación y la nacionalidad desde la lógica del Estado burgués, se negó la “otredad” indígena. A lo largo del siglo XIX estas políticas dieron lugar a la marginación social, cultural y lingüística y a la auto negación étnica. La ideología escolar formaba parte de este proyecto de nación. Las lenguas indígenas constituían el obstáculo para el progreso de la nación, y el castellano era el medio de uniformización y de asimilación cultural. Las lenguas indígenas redujeron su uso a los ámbitos domésticos. No obstante, la autora registra experiencias de alfabetización y educación no formal en las cuales se usaron las lenguas indígenas con fines más bien utilitarios (adopción de una opción religiosa).

Para los años ochenta, y con la vuelta a la democracia, se dio paso al reconocimiento de derechos indígenas, desde la perspectiva de las especificidades culturales y etnolingüísticas.

Para los años noventa la Ley Federal de Educación propició el reconocimiento del, derecho a preservar las culturas indígenas y a facilitar el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas. Estas políticas —explícita la autora— ocurren en un modelo compensatorio. En este esquema surgen los primeros modelos de la EIB pública y en los cuales un personaje fundamental es el maestro indígena, cuya formación, progresivamente, se ha ido cambiando y sigue siendo un tema de debate. En esta etapa, el modelo de bilingüismo era el transicional, puesto que su uso estaba reservado a los primeros años de escolaridad para luego pasar al castellano. En este mismo periodo ocurrieron esfuerzos por la estandarización de los alfabetos de las diferentes lenguas indígenas. Pese a los límites de este modelo, la EIB de transición logró visibilizar a las lenguas originarias, se incrementó la matrícula indígena y se redujo la deserción.

Ya a inicios del siglo XXI una nueva ley educativa define a la educación como bien público y como un derecho social garantizado por el Estado. La EIB se constituye en una de las ocho modalidades del sistema educativo, lo que, según la autora, fue transformando el sentido de la EIB para constituirse en un espacio de fortalecimiento de las identidades étnicas y lingüísticas. En esta etapa buena parte de la niñez y la juventud ya no tiene a la lengua originaria como lengua materna, lo que abre nuevos desafíos, particularmente los procesos de etnogénesis, particularmente en aquellos lugares donde las lenguas indígenas se han extinguido.

En cuanto a la lengua toba/qom en la EIB en Chaco la autora señala que ésta pertenece a la familia guaycurú, y que, en general es una lengua amenazada. Sin embargo, el tratamiento que se le da en la escuela no evita su desplazamiento, pues si bien hay espacios en los cuales se pretende revitalizarla, el español es la lengua de uso en la mayoría de interacciones escolares. Cuando se emplea el toba/qom su enseñanza resulta ser descontextualizada e incluso folklorizada y,

según la autora, no se evidencia impactos en su preservación o en la vitalidad de su uso.

Como en otros ejemplos reseñados en este número de la revista, no hay una relación entre la enseñanza de la lengua indígena —el toba/qom para este caso—, para las diversas situaciones comunicativas lo que se traduce en la persistencia de su desplazamiento. La paradoja reside entonces en la expansión de la EIB y la persistente pérdida de las lenguas originarias.

El artículo de Demetrio Cojtí Cuxil “La generalizada y acelerada extinción de los idiomas indígenas: el caso de Guatemala en el 2019” parte de diversos instrumentos internacionales que garantizan los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas: el Foro Permanente de Pueblos Indígenas del 2016, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2017, la proclamación del año 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas. Con estos antecedentes presenta un panorama de la vitalidad de los idiomas indígenas en Guatemala.

Cojtí muestra la pérdida de los idiomas indígenas, de manera ininterrumpida y a lo largo de su historia: el colonialismo hispano primero (desde 1552) y, el colonialismo criollo ladino, que arranca de la etapa independentista (1821) hasta el presente. El autor, siguiendo a Calvet, distingue entre la extinción vertical de los idiomas que responde a la etapa del *colonialismo naciente*, y la extinción horizontal, que corresponde al *colonialismo triunfante*. Este último, para Cojtí, cobró cuerpo a partir de la 1944, cuando se inició la incorporación subordinada de los indígenas a la llamada *cultura nacional*.

En el país —como se ve en la reseña de Romelia Mó Isém aquí incluida—, existen 24 idiomas mayas. El pueblo maya, dice el autor, es multiétnico y multilingüe y el castellano es la lengua oficial para todos. Cojtí, a diferencia de otros analistas del bilingüismo en Guatemala, incluye a la comunidad afro-jamaicana “que habla inglés” y no alude a su carácter de lengua criolla o a su invisibilización absoluta en el sistema educativo nacional.

La legislación contemporánea, señala Cojti, reconoce la existencia de los pueblos indígenas maya, el xinca —de origen náhuatl—, el garífuna de origen afrocaribeño. Respecto al grupo ladino, dice Cojti, “casi ningún documento o legislación lo reconoce como pueblo”. Sin embargo, es sabido que, luego de los Acuerdos de Paz de 1996, por razones políticas que iban más allá de las razones lingüísticas o culturales, se incluyó a los ladinos como uno de los cuatro pueblos de Guatemala.

El autor analiza los datos poblacionales de Censo de 2002, de la encuesta ENCOVI de los años 2011 y 2014 y establece las proyecciones para el presente año de 2019. Las cifras muestran que menos del cuarenta por ciento de la población nacional sería indígena mientras que algo más del 60 por ciento estaría compuesta por ladinos. Los mayas constituyen casi el cuarenta por ciento del total nacional mientras los xincas y garífunas, sumados, apenas representan el 0,15 por ciento del total nacional. Los datos igualmente muestran la tendencia histórica de que los pueblos k'iché, q'eqchi', kaqchikel y mam continuarán siendo los mayoritarios.

Cojti muestra, a través de los datos de distintas fuentes, un drástico decremento de la población maya, explicado por el autor como un subregistro, teñido de racismo. Como lo ilustra Cojti, cuando se utilizan criterios como la autoidentificación étnica la cifra poblacional se incrementa, pero cuando las encuestas oficiales hacen ese registro, las cifras bajan. Se pregunta el autor la validez de las cifras que muestran el decremento poblacional maya si su población tiene una alta tasa de natalidad.

Para el 2014 se autoidentificaban como mayas —menos del 40%— pero el número de los hablantes de lenguas mayas decrece sensiblemente —menos del 30%—. Demetrio Cojti sustenta que si la autoidentificación étnica —iniciada desde el año 2000 por el Instituto Nacional de Estadísticas—, no va acompañada de políticas públicas anti racistas se puede comprender este tipo de resultados.

El autor pasa revista sobre la normativa que ampara el uso de los idiomas originarios. Así, la Ley de Idiomas Nacionales (2003) que debía registrar de manera desagregada los datos referidos al uso de

las lenguas, mas esto no ocurre. Lo más grave en todo caso es que las lenguas de las 22 comunidades mayas van siendo desplazadas por el castellano, pese al peso de los mayas en un significativo número de Municipios y Departamentos. Me parece importante señalar que este hecho ocurre en todos los registros oficiales latinoamericanos sobre la población indígena ya que se trata de dos cosas distintas: por un lado, la percepción histórica y cultural vivida por los pueblos y, por otro, las políticas de la administración y prestación de los servicios públicos en los territorios jurisdiccionales.

Demetrio Cojti destina varias reflexiones al status de las lenguas indígenas sirviéndose de los criterios: a) legal; b) social, c) vitalidad de la lengua. A nivel legal solo el castellano es lengua oficial, pese a que, en el marco de los Acuerdos de Paz, en 1988 se propuso la oficialización de los idiomas indígenas, iniciativa que no prosperó.

El autor llama la atención sobre el desconocimiento actual del número de hablantes de cada lengua indígena. Basándose en estudios del año 2003, de Richards y otros, Cojti recoge tres criterios que permiten establecer el grado de vitalidad de los idiomas: 1) el cruce entre el número de hablantes de un idioma y la población total de un municipio, que arrojaría la tasa de pérdida idiomática; 2) La variación intergeneracional de uso del idioma —entre la niñez de 3 a 14 años y la de 40 años o más y, 3) La pérdida del idioma en la niñez. Así mismo los cinco niveles de riesgo establecido en dicho estudio: 1) máximo, 2) alto, 3) moderado, 4) bajo y 5) mínimo.

Cojti se sirve de los seis criterios de UNESCO (2010) plasmados en el Atlas Mundial de los Idiomas en Peligro de Extinción y que le sirven para establecer el grado de vitalidad y/o de vulnerabilidad de los idiomas indígenas. El grado de peligro va de 0 a 5, donde 5 expresa el más alto grado de vitalidad y 0 la extinción del idioma. Siguiendo esta clasificación tenemos: a) Idioma a salvo, no corre peligro y grado 5; b) Idioma vulnerable y grado 4; c) Idioma en peligro y grado 3; d) Idioma seriamente en peligro y grado 2; e) Idioma en situación crítica y grado 1 y, f) Idioma extinto y grado 0. Aplicando estos criterios a los idiomas indígena de Guatemala, Cojti concluye de *todos* están en situación de vulnerabilidad.

El autor analiza para ejemplificar esta afirmación los datos — de distintas fuentes—, referidos al kaqchikel, idioma que, aun siendo mayoritario, está en peligro de extinción.

Revisando distintos datos sobre las tendencias de pérdida de los idiomas mayas Cojti elabora lo que llama “calendario de extinción de los idiomas indígenas” y para ello correlaciona el número de niños y adolescentes que hablan su idioma y el porcentaje de niños y jóvenes que aprendieron y hablan su idioma en casa. Para este terrible pronóstico usa las categorías ya comentadas y elaboradas por UNESCO. En cuanto a los idiomas mayas coloca en *situación crítica de extinción* a seis idiomas; en *severo peligro de extinción* a dos idiomas, (incluido el kaqchikel); en *peligro de extinción* a diez idiomas); como *vulnerables* a seis idiomas, y, el único idioma que se *salva* es el castellano.

Las conclusiones del artículo se refieren al tratamiento estadístico del uso de los idiomas, a las tendencias de las lenguas mayas a ser desplazadas por el castellano, a la reducción del monolingüismo en lenguas mayas, al incremento del monolingüismo en castellano. La conclusión ética y política más importante es que la pérdida de los idiomas indígenas se inscribe en las políticas de etnocidio y el lingüicidio, la indiferencia de la sociedad ante tales pérdidas, la ausencia de estudios sobre la vitalidad de las lenguas y la inobservancia de las garantías constitucionales para la preservación y desarrollo de las mismas. En suma: un llamado de atención para que se ejerza la responsabilidad pública y la responsabilidad social frente al proceso de extinción de las lenguas originarias.

El artículo de Yamanua María Juank Kajekai “La política de la lengua materna en la Unidad Educativa del Milenio Guardiania de la Lengua Shuar Bosco Wisuma”, presenta las reflexiones de una docente shuar, rectora de una unidad educativa del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en la provincia de Morona Santiago, en la Amazonía ecuatoriana.

La autora señala brevemente que la población shuar en la cual se sitúa esta unidad educativa se dedica a la agricultura y a una incipiente ganadería y, lamentablemente, no describe de qué manera

se han afectado en este contexto de modernización, las estrategias tradicionales, referidas a la caza, pesca y la recolección.

La autora hace referencia a los servicios educativos ofertados por el “Bosco Wisuma” y que van desde la Educación Infantil Familiar y Comunitaria hasta el Bachillerato. El incremento de estos servicios señala los años 2014 y la oferta del Bachillerato General Unificado; en 2015, el Bachillerato Técnico de Servicios para la Gestión y Desarrollo Comunitario y, en 2017, la designación de esta unidad educativa como Guardiania de la Lengua y de los Saberes, hecho que marca nuevos cambios que la autora describe sucintamente.

Según Y.M. Juank Kajekai, el reconocimiento constitucional de la plurinacionalidad y la interculturalidad permite el fortalecimiento de esta unidad educativa que sigue el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB. A partir del 2016 hasta el presente año de 2019 el Bosco Wisuma ha ampliado sus servicios educativos con la oferta de Preparatoria, Básica y Básica Media. Esta nomenclatura propia del sistema educativo ecuatoriano significa que la unidad educativa en mención presta sus servicios desde la atención a pre escolar, la escuela primaria hasta el tercer año de bachillerato, de los seis años de este último tramo educativo.

En cuanto a la aplicación del MOSEIB la autora destaca el desarrollo de nuevas herramientas pedagógicas ancladas en la cultura. Se distingue: 1) el Calendario Vivencial Educativo Comunitario; 2) Los Ciclos vivenciales y, 3) los Armonizadores de Saberes.

Respecto al tema (1) se pone de relieve la articulación entre el calendario de las actividades escolares con el calendario sociocultural de las comunidades shuar. En cuanto a (2) se resalta la articulación de las unidades de aprendizaje con los ciclos (ejes vivenciales) productivos y rituales de la familia y la comunidad. Respecto a (3) los armonizadores de saberes son los grandes ejes del conocimiento/ética propios que permiten dar un carácter integral a las unidades de aprendizaje.

Otra dimensión pedagógica es la enseñanza de la lengua ancestral, en tanto que “vehículo de conocimientos y sabiduría de cada nacionalidad”. La enseñanza del shuar ocurre a la par de la lengua y literatura castellanas y del inglés como lengua extranjera.

Según la autora la mayoría de padres tiene como lengua materna el shuar de modo que la institución educativa se vinculó con los padres de familia para sugerirles que hablen la lengua shuar con sus hijos y que, los padres que ya no la hablan, la puedan reaprender.

La autora describe diversas actividades dirigidas a los estudiantes de distintos grupos de edad y, aunque la autora inicialmente no lo explicita, se infiere que varios de los alumnos, por ejemplo, los niños, ya no tienen como lengua materna el shuar. Con niños y jóvenes se ha organizado concursos de baile, acompañados de canciones con la letra en shuar, que los alumnos debían interpretar. Con los estudiantes de Bachillerato, que al parecer en un 70 % tenían el dominio del shuar, se experimentaron otras actividades como los concursos de dramatización en shuar.

En cuanto a la situación del bilingüismo escolar la autora y docente señala que los niños de 5 años que ingresan a esta institución educativa “en un 99% son monolingües en español”, De modo sutil señala que deberían revisarse los lineamientos del MOSEIB que dan por sentado que la lengua materna de los niños es una lengua originaria y que la lengua originaria debería ser manejada en un 100% en los primeros años de escolaridad. La autora señala que los niños tienen un conocimiento pasivo del shuar y algunos lo entienden y otros no, pero no lo hablan.

Al identificar el predominio del castellano en los estudiantes esta institución educativa optó por emplear una serie de ambientes educativos planificados que representan situaciones significativas de la cultura shuar, además de las ceremonias y ritualidades asociadas al canto y al baile, se emplearon otros saberes como las artesanías, la vestimenta, y la ya mencionada gastronomía. Por fin la autora señala que estas estrategias se apoyan en el uso de la lengua por parte de las familias de los estudiantes.

El artículo de Enrique Contreras, “Reflexiones sobre la educación en la nacionalidad waorani: el caso de la escuela Ika” presenta los resultados de una investigación sobre el funcionamiento de la escuela “Ika” de la comunidad waorani de Guiyero. El autor revisa algunos

hitos históricos de la EIB en Ecuador. Señala que una importante expectativa de las familias indígenas es la educación de sus hijos.

Sobre la lengua waoterero, Contreras advierte que ésta se encuentra en una situación crítica en cuanto a su mantenimiento y desarrollo. Los usos sociales —orales— ocurren en el ámbito doméstico mientras que en la escuela se exige uso de la lectura y la escritura como medios para acceder al conocimiento. Adicionalmente está el hecho de que no existe una experiencia social para el tránsito de la oralidad a la escritura como ocurre en las lenguas de larga tradición escrita. También reflexiona sobre las dificultades en los procesos de estandarización de la lengua escrita, en parte porque decisiones de esta índole son tomadas por personas a menudo ajenas a la propia comunidad sociolingüística.

Sostiene este autor que se debe empezar por la alfabetización inicial de los niños en su lengua materna que, en este caso, es el waoterero. Esta posibilidad se trunca debido a la presencia de profesores waorani insuficientemente formados o que no son waorani, a la falta de materiales educativos e incluso a la resistencia de los padres de familia que opinan que aprender a escribir en su propia lengua no tiene una utilidad práctica.

En la escuela Ika de la comunidad de Guiyero los niños y los adolescentes tienen aún el waoterero como lengua materna, aunque conocen también el español básico. Los niños y los jóvenes waorani, tienen gran interés en el aprendizaje del castellano.

Contreras hace un corto listado de los problemas más frecuentes en el uso del castellano, entre los que se destacan el uso de un discurso elíptico. Da ejemplos sobre el tratamiento de los fonemas vocálicos del castellano como si fueran alófonos, la omisión del fonema /s/, inexistente en la lengua wao, la nasalización de las vocales orales del castellano, el manejo inadecuado de la concordancia de género y número, la omisión de preposiciones, de pronombres reflexivos, entre otros.

Asume como de utilidad el reconocimiento de las habilidades básicas del lenguaje para la enseñanza de la segunda lengua: *Escuchar* (comprensión auditiva / interpretación), *Hablar* (expresión oral

/ pronunciación), *Leer* (lectura comprensiva) y *Escribir* (escritura creativa). Estas habilidades, acota, se deberían relacionar con aspectos estructurales de la lengua: la gramática, el manejo del léxico, la normativa de la lengua escrita, y el uso social de la lengua.

El autor presenta algunas conclusiones generales respecto al tratamiento pedagógico del castellano como segunda lengua: el abordaje de la cultura tradicional, como herramienta de una resignificación que permita la afirmación identitaria y el desarrollo de una conciencia meta cognitiva de los estudiantes, la valoración de las relaciones interculturales.

Las conclusiones más críticas se formulan en cuanto al funcionamiento de la escuela “Ika”. Quizá lo más impactante es el hecho de que los docentes de esta escuela EIB no hablan waoterero, razón por la cual, evidentemente, las clases solo ocurren en castellano. No existen materiales en waoterero ni en castellano como segunda lengua. Otras recomendaciones referidas a la enseñanza del castellano como segunda lengua y del wao tededo como lengua materna, aluden a la ampliación de la carga horaria, al empleo de materiales didácticos básicos, a la participación de los sabios de la comunidad en algunas actividades seleccionadas.

Tradición oral

Lauro Saant, recoge en shuar, con traducción al castellano, el mito “Tsunki, Arutam del agua”. Dice Saant: “Los mitos son narraciones de la realidad sucedidos en época de nuestros antepasados, que los padres y las madres solían contar a los hijos y servían para regular el comportamiento social de los individuos”. Y explica que Arutam es el espíritu de los antepasados, al cual los salesianos lo compararon con el dios católico. El texto del mito le fue relatado a Lauro Saant por su madre María Clementina Inishá Marian Nusírik, de 80 años.

Este mito muestra la organización del parentesco en la cultura shuar, y se sitúa en la época en que personas y divinidades se relacionaban entre sí, en distintos planos del mundo, a través de distintas formas de convivencia, entre ellas la del matrimonio. El enojo del Arutam Tsunki por el maltrato a su hija por parte de personas shuar,

desata la ira de los espíritus del agua, provocando la gran inundación y la destrucción del mundo conocido. El diluvio da lugar al incesto de un padre con su hija. Este acontecimiento, prohibido en la cultura, se explica en la narración como un recurso inevitable que tiene que ser empleado para impedir la desaparición de la humanidad, es decir, de los shuar.

El mito mismo relata que un shuar iba en pos de una guanta para cazarla, sin embargo, el animal se tiró al río hasta donde lo siguió el cazador. En medio del río apareció una hermosa mujer a la cual aquel hombre le pidió que se convirtiera en su esposa. Al intentar tener relaciones íntimas el hombre se percató de las dificultades de lograrlo. Para abatir esta dificultad la mujer usó el *piripiri*, cuyo efecto fue el de incrementar las capacidades del hombre. La mujer, satisfecha, le pidió al hombre que se dirigiera a su padre para pedir-la como esposa. Esta petición debía ocurrir debajo del agua, donde estaba el padre de la joven. El shuar finalmente pidió a la joven para casarse, mas él ya era casado, en la tierra. Cuando Tsunki verificó que el joven ya era casado, le concedió a su hija como esposa, con la condición de que la cuidara con esmero. La pareja, entonces, emergió a la superficie y fueron hasta el hogar del joven. Allí, la nueva esposa se convertía, durante el día, en una culebrita, y era guardada en una cesta del esposo. Todo ello era para que la hija de Arutam pasara desapercibida por las otras esposas. Aquellas esposas, acosadas por los celos, capturaron a la culebrita —que ya estaba embarazada—, y decidieron quemarla. La culebra escapó hacia el agua. Entonces, una intensa lluvia, rayos, truenos se abatieron sobre la tierra.

El esposo, adivinando lo ocurrido, decidió huir hacia las montañas con una niña, hija suya. Para entonces la inundación arrasaba con todo. Las boas y los tigres devoraban a la gente. El padre y su hija se alimentaban solo con unos frutos, esperando que las aguas descendieran. Tsunki había terminado con todo. En esas circunstancias padre e hija convivieron, para procrear a la nueva humanidad. Si las mujeres no hubieran desobedecido, concluye el mito, los humanos habrían podido vivir tanto en la tierra como en el agua.

El profesor Cristóbal Quishpe escribe un emotivo relato de la presencia de Matthias Abram como asesor del Proyecto de Educación Bilingüe intercultural desarrollado en el marco de Educación Rural del Ministerio de Educación y ejecutado con el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana. El profesor Quispe relata, con frescura, los inicios del Proyecto y, sobre todo, resalta la carismática personalidad de Matthias Abram.

El artículo de Sebastián Granda, “**La Revolución Ciudadana y la apuesta por una educación intercultural y bilingüe para todos**”, presenta un análisis crítico de una década de implementación de la EIB en Ecuador, a raíz de los profundos cambios legislativos que tuvieron lugar en el país, en el marco del gobierno de la Revolución Ciudadana. El autor describe y analiza con amplitud las normas relativas a interculturalidad y bilingüismo emanadas de la Constitución Política del Ecuador, desde que el 2008 se adoptase el régimen de plurinacionalidad y cuando la noción de interculturalidad, que sirviera de plataforma para las demandas indígenas, se volviese un precepto institucional. A partir de ello, se analiza la situación actual de la EIB y se destaca la brecha que separa la retórica legal de la implementación de esta modalidad educativa en las escuelas y en las aulas y cómo “a contracorriente con los postulados constitucionales y la sofisticada retórica a favor de la interculturalidad, el gobierno no logró interculturalizar el sistema educativo en los términos conceptualizados en su propio proyecto”. Adicionalmente, se pone de relieve que si algún avance hubo esto fue en el campo curricular de la educación de la población no-indígena, pero no se logró impacto en tanto no hubo cambios significativos en la formación docente y el acompañamiento en el aula. A juicio del autor, no se evidencian avances en todos los demás ámbitos, en relación con lo realizado en décadas anteriores, siendo los indígenas los más afectados. A raíz de ello, los indígenas, en nombre de la interculturalidad para todos, perdieron el control y la capacidad de gestión sobre la educación indígena. Se concluyó que resultó imponiéndose el modelo educativo jerárquico y centralizado de la población blanco-mestiza, pues hubo resistencia en muchos sectores y particularmente entre un sector de los docentes

y de los funcionarios del ministerio, por la persistencia de actitudes racistas y discriminadoras que idealizan “lo blanco” y que reducen lo indígena al folclorismo. Y aunque la legislación incluye la enseñanza de lenguas indígenas para todos, esto no llegó a concretarse. El artículo cierra destacando que es necesario un trabajo de largo aliento y de espacios de deliberación, participación y, sobre todo, autonomía para formular propuestas curriculares y para el trabajo en aula que la construcción “[...] de una convivencia intercultural, plurinacional, democrática y solidaria”, según lo establece la ley orgánica de educación intercultural del 2011, en su artículo 3.

El artículo de Romelia Mó Isém, intitulado “*¿Cómo se implementa la educación bilingüe en Guatemala*” reporta un estudio denominado “*Formación de los docentes de educación bilingüe y las habilidades lingüísticas de sus estudiante*”, el mismo que estuvo a cargo de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de dicho país. El estudio se enfocó, por un lado, en los docentes en formación de cuatro Escuelas Normales de Educación Bilingüe Intercultural (de Chimaltenango, Sololá, San Marcos, Alta Verapaz) y, por otro, en los alumnos del Ciclo General Básico de tales maestros normalistas. Respecto a los estudiantes se aplicó una Prueba de Proficiencia Lingüística para verificar las habilidades comunicativas alcanzadas. Igualmente se desarrolló un análisis etnográfico de las interacciones entre docentes y alumnos en el aula.

La investigación parte de una descripción básica del carácter “multiétnico, plurilingüe y multicultural” de país cuya población indígena alcanza el 40% del total nacional. En Guatemala confluyen 25 comunidades lingüísticas de las cuales 22

Se muestra la evolución de la EBI en el país, a partir de 1837, hasta llegar a los años 90, a partir de lo cual se institucionaliza la EBI. El estudio hace referencia al Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural impulsado por la DIGEBI a partir del 2010 y en el marco de la Reforma Educativa. El Modelo describe cuatro grandes situaciones de bilingüismo a las cuales, en principio, debía responder la EBI pública. La autora agrega que, la base de este mismo Modelo es la

formación inicial docente en EIB. En las conclusiones del estudio no se enfatiza la relación entre tales tipos de bilingüismo y la formación docente.

Un desarrollo institucional reportado es el diseño de indicadores de calidad de la EBI. Aquí se incluye, nuevamente, las habilidades lectoras y escriturarias en dos lenguas y se suma el pensamiento lógico y matemático incluyendo el sistema decimal y vigesimal, las ciencias y saberes indígenas, los materiales educativos EBI empleados en el aula, las metodologías de EBI y, las “vivencias” de multi e interculturalidad. Así mismo se hace referencia a indicadores de calidad de la EBI, donde reaparecen las competencias lingüísticas (el llamado bilingüismo aditivo), el uso de recursos culturales, y, además se examinan diversos otros elementos relacionados con la demanda de EBI y de maestros bilingües, costos por alumno, cobertura de la EBI, los niveles de promoción, deserción, repetición y culminación.

Los resultados del estudio revelan inconsistencias sistémicas de distinto orden: la formación docente no responde a las situaciones de bilingüismo, los docentes contratados y ubicados en territorio no pertenecen necesariamente a la comunidad lingüística en la cual trabajan, no se atiende -de modo específico- al desarrollo curricular según las peculiaridades de los pueblos. Este hecho, insuficientemente destacado, revela el estado del cocimiento cultural y pedagógico del docente para que pueda estar en capacidad de manejar en el aula los dos o más sistemas lingüísticos y culturales. La autora se hace distintas preguntas que puedan explicar los resultados encontrados con cuestiones como la formación docente, la gestión institucional y pedagógica de los centros educativos, la complejidad que deviene de la diversidad cultural.

Los resultados de las pruebas nacionales en los centros educativos del estudio- Normales y escuelas primarias-, evidencian que no se han alcanzado los resultados propuestos, por lo cual la conclusión más importante apunta a las deficiencias de la gestión pedagógica e institucional. Para mostrar posibles soluciones se examina una experiencia escolar en cuyo plan de mejoramiento convergen autoridades comunitarias, representantes de las iglesias, padres de fami-

lia, docentes y alumnos. En cuanto a la formación en las normales se aborda el rechazo a la lengua originaria tanto por parte de docentes como de estudiantes, la no coincidencia de la lengua originaria del docente con la de la comunidad.

Reseñas

Reseña 1

Patricia Alandia Mercado hace una reseña de la obra “Construyendo una sociolingüística del sur: Reflexiones sobre las lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios”, editada por Marina Arratia y Vicente Limachi. Se analiza las perspectivas de estudiantes y docentes de la Maestría en Sociolingüística del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, de la Universidad Mayor de San Simón. El conjunto de contribuciones, señala la autora, permite al lector acercarse a la complejidad de las relaciones entre las personas y su entorno. La autora propone las etapas precientífica y científica del estudio de las lenguas. En esta primera etapa los estudios se orientan, preponderantemente a la enseñanza y a la creación o acceso de textos religiosos o a la enseñanza de las lenguas. El latín y griego, sirvieron para generar la idea de la perfección del griego y el latín, contribuyeron a construir la legitimidad de su inclusión en la educación. Por este tipo de razones, dice la autora, las gramáticas se constituyeron como medios para aprender una lengua. Habría que matizar este concepto de lo precientífico, por diversas razones: la más obvia, la lingüística no existía como disciplina.

Opino que lo más interesante de la obra de los gramatólogos y lexicógrafos, particularmente la que se desarrolla durante los siglos XVI y XVII es que registraron las lenguas originarias de América, algunas de ellas hoy desaparecidas, desde una aproximación que hoy llamaríamos etnolingüística y que buscaba entender y enseñar lenguas y culturas de una tradición completamente distinta y para cuya descripción se sirvieron del aparato crítico que tenían a su disposición: el conocimiento del latín, del griego, del hebreo, del árabe,

etc. Habría que tomar en consideración otros aspectos: el propio pensamiento indígena y la producción lingüística correspondiente, igualaba, en cierto sentido, a las lenguas originarias con las lenguas de cultura. Hecho que coloca al tema de la descripción de las lenguas en la controversia entre lascasianos y antilascasianos. No habría que olvidar que las descripciones de las lenguas estaban al servicio de los procesos de evangelización y que los destinatarios fundamentales de tales obras eran los religiosos católicos a cargo de la catequización razón por la cual no solo ocurre la comparación con estas lenguas, sino que, además, se hace uso de ellas, especialmente del latín, para explicaciones sobre las estructuras morfosintácticas, léxicas, semánticas, etc. de las lenguas americanas. Estas explicaciones en latín solo podían ser comprendidas por los que podían hablar y escribir en latín. Son otras las estrategias de estos primeros gramatólogos o lexicógrafos cuando escriben sus obras para la población indígena, por ejemplo, el profuso uso del canto o de la pintura. Más allá de estos aspectos, es claro que la interpretación y manipulación de las lenguas originarias estaba al ser vicio del desmantelamiento del mundo religioso indígena.

En la etapa científica, la autora de la reseña señala, rápidamente, el rol de distintas escuelas lingüísticas, pasando por el estructuralismo, el generativismo, el desarrollo de la lingüística textual, el análisis del discurso y las contribuciones de la sociolingüística y de la lingüística aplicada. Estos desarrollos dieron paso, dice la autora, al análisis las lenguas en su dimensión socio política. Este enfoque da lugar a una sociolingüística del sur, organizada en los siguientes ejes: 1) Culturas y lenguas indígenas en las nuevas dinámicas territoriales; 2) Ecolingüística: las conexiones entre lenguas y medio ambiente; 3) Culturas y lenguas indígenas en territorios virtuales, y 4) Lenguas indígenas, saberes y educación.

El primer tema relacionado con las relaciones entre las lenguas y sus territorios permite explorar los elementos dinámicos de vinculación, resistencia y resignificación de los hablantes y las diversas opciones para entender comunidad y territorialidad. Siempre resulta útil preguntarse —y responderse— si las lenguas y culturas

pueden resistir y permanecer cuando el territorio originario se desconstituye, dando al traste con ecosistemas, formas de vida, tecnologías, usos sociales, etc.

En la segunda parte del libro reseñado, denominado Ecolingüística, se establece la clase de conexiones entre lenguas y medio ambiente. Las investigaciones sobre comunidades quechuas, urus, mapuches, muestran a las lenguas como instrumentos de representación e interpretación del mundo, que devienen en repositorios vivos de conocimientos, clasificaciones, sistemas signícos.

En la reseña de la tercera parte del libro se explora la relación entre culturas y lenguas indígenas en contextos de expansión del Internet y de las redes sociales y la posibilidad de un *ciberterritorio*. Las nuevas tecnologías, se sugiere, pueden constituirse en un nuevo espacio de resistencia y de revitalización lingüística, como lo ilustrarían ejemplos del mapuzugun o del yurakaré. Por fin se destaca que la obra indaga si vale o no la pena delegar a la educación bilingüe la tarea de revitalización de las lenguas, teniendo en consideración que las lenguas no viven y no pueden vivir solo en la escuela. En suma, la diversidad de situaciones sociolingüísticas exigiría el desarrollo, en territorio, de variadas y renovadas estrategias para la revitalización lingüística y cultural.

Reseña 2

Pablo Landeo Muñoz, docente de quichua ayacuchano en el *Institut National des Langues et Civilisations Orientales* (INALCO-París), es el autor de la novela *Aqupampa* y de la presente reseña de su propia obra, con el título “Aqupampa, reivindicación de las lenguas originarias”. Como editora de este número de Pueblos Indígenas y Educación, me pareció importante escuchar la voz del propio autor. El texto aquí presentado fue leído en la presentación de su novela en la Feria Internacional del Libro, en Santiago de Chile, (2018) y el autor actualizó este discurso para nuestra revista. *Aqupampa*, el arenal, es, en sus palabras, una reivindicación de las lenguas originarias. Esta novela obtuvo en Perú un galardón en el marco del Premio Nacional de Literatura, 2018, en la categoría escritura en “lenguas originarias”.

En una visión del sentido de su propia escritura Pablo Landeo se remite a José María Arguedas y a su obra *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1968-69), que constituye un homenaje a los seres maravillosos de ese paraíso andino que se resiste y sobrevive a todos los esfuerzos catequizadores y expresa la resistencia identitaria para “seguir siendo”.

La novela, en las propias palabras de Landeo, es “un puñadito de arena” en el amplio panorama de expresiones artísticas que han contribuido a la configuración de las nuevas estéticas peruanas. La novela es “andina y rebelde” de los migrantes andinos en Lima y particularmente de los de Villa el Salvador, donde tienen lugar algunos episodios de la novela. Landeo escogió escribir su novela en quechua, sin la intermediación del castellano. Esta elección tiene un valor demostrativo: se pueden romper las formas de subordinación lingüística y transitar hacia la “autonomía de las lenguas originarias”.

Esta novela, nos dice su autor, tuvo mayor acogida entre estudiantes andinos de Educación Intercultural Bilingüe y entre los de algunas universidades de Lima. Estos lectores andinos han mostrado su entusiasmo, por medios cibernéticos, por tener a su alcance literatura en su propia lengua, cuya raigambre se puede encontrar en la narrativa de otros escritores que también optaron por la lengua quechua como medio de expresión literaria. El desafío que nos plantea Landeo es el transitar hacia una crítica literaria en la propia lengua originaria. Landeo convoca a los hablantes de las lenguas originarias a seguir hablándolas para contribuir, de este modo, a su vitalidad.

Reseña 3

Sobre esta misma novela César Itier¹ hace la reseña intitulada “Aqupampa, de Pablo Landeo Muñoz, la primera novela escrita en

1 Lingüista, estudioso de la lengua kechwa. Autor de diversos estudios sobre textos coloniales en kechwa y de la tradición oral quechua contemporánea. Perteneció al *Institut National des Langues et Civilisations Orientales* (INALCO-París).

quechua”. Esta novela, dice Itier, al ser escrita en quechua augura una diversificación de la literatura peruana, hasta ahora escrita preferentemente en castellano y permite el acceso a la novela, el género contemporáneo de mayor trascendencia en la literatura hispanoamericana. Itier nos remite a primeros textos escritos en quechua y castellano, producidos por 1950 y 1960, casi todos de poesía. En Perú, los textos en prosa quechua se desarrollaron en 1990, con la aparición de los primeros cuentos de autores como José Oregón, Porfirio Meneses, Sócrates Zuzunaga, Macedonio Villafán y José Tapia. Para la década del 2010, señala Itier, aparece el ensayo a través de la revista en quechua, *Atuqpa Chupan*, editada por el mismo Pablo Landeo y con la cooperación de jóvenes ayacuchanos. Otro canal es la revista limeña Ñawray, ‘Diversidad’, dedicada a la publicación de ensayos en lenguas indígenas.

Itier nos sugiere que el papel de los ayacuchanos por producir literatura y en sayos en quechua, se remite al hecho de que en buena medida estos intelectuales han migrado masivamente a Lima, hecho vinculado al conflicto de los ochenta, con la aparición de Sendero Luminoso. Según Itier, la pérdida cultural de los migrantes sin duda los condujo a estrategias de remediación, lo que los llevó a escribir en quechua. Más allá de la situación peruana, podemos extrapolar que los fenómenos del vaciamiento rural de las comunidades indígenas de América Latina colocan a los portadores de las lenguas e identidades originarias en la condición de recrear sus propias lenguas e identidades.

El fenómeno migratorio descrito ha producido efectos literarios en el mundo andino. Hace una década, dice Itier, se publicaron en Bolivia lo que denomina “proto-novelas” en quechua. Estas narraciones apuntan a ser novelas y algunas de ellas son testimonios ficticios de la vida campesina o bien reinterpretaciones de algunos mitos.

César Itier explora la producción literaria en quechua durante las décadas de 1940, 1970 y 1990 y sustenta que la novela *Aqupampa* constituye una novedad precisamente por desarrollar este género.

Sobre la organización de la novela *Aqupampa* en tres etapas Itier señala que se puede encontrar: 1) el *muchuy pacha* ‘tiempo de hambruna’; 2) los *sasachakuy pachakuna* ‘tiempos de dolor’, marca-

dos por la violencia senderista; 3) la etapa de la vinculación del personaje principal, Margarita, con otras migrantes en Villa El Salvador.

La importancia de situar todos estos acontecimientos en el escenario limeño, espacio de la recreación cultural de los andinos urbanos contemporáneos, concluye Itier, constituye un mérito de la novela.

Reseña 4

Ariruma Kowii hace la reseña de Oviedo Oviedo Alexis (2018). *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1989-2007): Voces*. Universidad Andina Simón Bolívar/ Ediciones Abya Yala, Quito, Col. Tinkuy 6.

Kowii destaca que la obra de Alexis Oviedo fundamenta los procesos de construcción de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, entre los años 1989 y 2007, es decir, a lo largo de casi tres décadas.

El libro recoge diversos testimonios y, en ese sentido, dice Kowii es un “texto comunitario”, de voces diversas. Estas voces, nos dice, representan un compromiso de vida con la educación bilingüe. Señala que entre estas voces están las de los actores del sistema de EIB: dirigentes indígenas, como Nina Mulaló, Pacha San Guisel, Sisa Olalla, Marcelo Cerda, Luis Montaluiza, Mariano Morocho y las de profesionales de la lingüística, la antropología o la pedagogía como Ruth Moya, Ileana Almeida, Anita Krainer, María Quintero, Fernando Garcés, Ileana Soto. El autor de esta reseña destaca la presencia de Matthias Abraham, “nuestro hermano y compañero de Bolsano, cuyas reflexiones y aportes, siempre estarán presentes”.

Ariruma Kowii reflexiona sobre el sentido crítico del texto y destaca como punto neurálgico de la EIB ecuatoriana, la de su autonomía en las distintas coyunturas. En los años de 1980 se sustentaba la idea de la “integración” del indio y tal sentido se permea en la normativa nacional. Así por ejemplo en el sistema educativo se expresaban las visiones más conservadoras que hicieron de los docentes los principales agentes de procesos aculturadores, de allí su resistencia al funcionamiento del propio Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Ariruma Kowii se pregunta acerca de los logros derivados de dicha autonomía y, se sirve las palabras de un exdirector del

sistema entrevistado quien afirma la consecución de mayores espacios políticos que sin embargo no van acompañados de los logros propiamente educativos.

La construcción del Modelo de Educación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB exhibe, según al autor de la obra algunos aciertos, entre los cuales se menciona la concepción de los aprendizajes en función de las aptitudes y ritmos del estudiante, la posibilidad de los niños de acudir a los especialistas comunitarios, depositarios y transmisores del conocimiento, la organización en pocas áreas curriculares, articuladas entre sí y con un carácter integrador.

Las limitaciones del MOSEIB señaladas por el autor de la obra se remiten a la ruralización del SEIB, hecho que implicaba, entre otros, la invisibilización de las posibilidades de uso de la lengua originaria en los espacios urbanos.

Visto que el periodo examinado por el autor de la obra llega al año 2007, el comentarista concluye con reflexiones en torno al nuevo marco constitucional del 2008, que reconoce al país como plurinacional e intercultural. Entre otras interrogantes se demanda cuáles son las implicaciones educativas e incluso jurídicas del reconocimiento de las lenguas kichwa y shuar como lenguas oficiales de relación intercultural y termina apostando a favor de una educación intercultural para todos.

Reseña 5

Ruth Moya reseña la obra de Becerra Parra, Rodrigo y Gabriel Llanquinao Llanquinao (Eds.): (2017), *Mapun Kimün: relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*, Santiago de Chile, Ocho libros editores, 1ª ed, Imp. Salesianos

La obra está organizada en tres partes: Reflexiones generales, con tres artículos; Conceptualización de dominios específicos, con seis artículos y Entrevistas, con tres fructíferos diálogos, los dos primeros con dos sabios del conocimiento ancestral y, el tercero con dos incursionadores inventivos en el uso de las tics. Se concluye con un Índice temático. Las ideas centrales que atraviesan la obra en su

conjunto son: Autodeterminación y justicia cognitiva y la Diversidad epistémica y relativismo lingüístico situado. A partir de la hipótesis Sapir-Whorf los autores indagan las vertientes post whorfianas y los autores postulan la construcción de las epistemes, incluida la mapuche. Los procesos de configuración de la identidad cultural propios de una comunidad socio histórica así como los alcances cognitivos ocurren en las prácticas de la interacción comunicativa: los observadores e interactuantes de una misma cultura con los de otra cultura. Aquí caben las disputas en torno a una interculturalidad amañada en favor de la cultura que ha promovido la imposición monocultural colonial. Finalmente se visualiza el futuro de las tics en la educación formal, partiendo de su uso en las redes sociales.

Artículos

Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística

Luis Enrique López¹

Puntos de partida

Si entendemos por revitalización cultural y lingüística la reactivación del uso cotidiano y activo de aquellos idiomas que se encuentran amenazados y en condición de vulnerabilidad o incluso al borde de la extinción (López, 2015), entonces todos aquellos que nos involucramos en procesos de esta índole, sea como actores comunitarios o como agentes externos, debemos ir más allá de los aspectos exclusivamente lingüísticos, o incluso sociolingüísticos, y penetrar la historia y la vida actual de la comunidad y de los hablantes cuyos idiomas están en proceso de obsolescencia. Y es que, en rigor, los idiomas no tienen vida propia; la tienen en la medida que hay mujeres y hombres que los hablan, porque les son necesarios tanto para funcionar socialmente en distintos ámbitos, situaciones y eventos propios de su comunidad y que, por ende, son congruentes con sus formas de sentir, actuar, vivir y leer el mundo. A ello se añade, como un aspecto clave y determinante, que estos idiomas también marcan sentido de pertenencia y se recurre a ellos para formar y sentirse parte de un grupo socio-histórico determinado. Es a través del uso cotidiano de estos idiomas que las mujeres y hombres que los hablan reafirman su identidad y contribuyen a la cohesión de su familia y su comunidad. Como acertadamente lo señalan Green y Houghton (1996, p. 4), al referirse a la situación de los idiomas indígenas en Colombia:

1 FUNPROEIB Andes, Cochabamba, Bolivia
lelopezhurtado@gmail.com

Las lenguas no tienen vida propia. Si quieren ser lenguas vivas, deberán ser lenguas de pueblos vivos. Las lenguas indígenas tienen las mismas historias de los pueblos que las hablan o que los hablaban, porque a fin de cuentas el glotocidio es hermano gemelo del etnocidio.

Que los miembros de un grupo socio-histórico decidan dejar de hablar la(s) lengua(s) que los identifican, para adoptar otra que reemplace las funciones sociales, políticas y simbólicas que esta(s) cumplía(n) es producto de un conjunto de factores extralingüísticos, los cuales por ende no tienen que ver con la(s) lengua(s) en sí. Son más bien el resultado de complejos procesos de índole política, económica, cultural y social que afectan la vida del conjunto de individuos que componen un grupo humano.

Factores determinantes como los señalados no siempre son tomados en cuenta en los proyectos de revitalización lingüística, y por concentrarnos en la lengua y priorizar su reactivación, perdemos de vista las causas que subyacen a las situaciones de mudanza idiomática. Por ejemplo, hoy sabemos que uno de los aspectos que más inciden en el silenciamiento de una lengua es la progresiva interrupción de su transmisión intergeneracional; por lo que la reactivación de este proceso desde el seno del hogar es considerado crucial para su pervivencia y continuidad. Pocas veces, sin embargo, nos preguntamos qué motiva a las madres y a los padres a privar a sus hijos de la posibilidad de comunicarse con sus abuelas, abuelos y mayores de la comunidad en general. Dejar, de manera deliberada y consciente, algo tan íntimo como el idioma en el que ellos aprendieron a hablar y a través del cual descubrieron que integraban una familia y que eran parte de una comunidad ha de ser algo extremadamente difícil y además sumamente doloroso. Decidir que los hijos ya no sean como ellos y que, además, por ya no hablar la lengua de la familia y la comunidad, se distancien afectivamente de sus mayores y de la vida en comunidad, pensando además que eso es por su propio bien, responde a condiciones históricas y sociales producto de la alteración del orden comunitario, de la imposición de valores ajenos y de la asunción de actitudes y creencias igualmente exógenas. En otras palabras, todo ello es producto de un

proceso político de sojuzgamiento y de su sometimiento a un orden que no les es propio, hecho que incide en el debilitamiento de su autoestima, por su adscripción a un grupo socio-histórico subalterno y su filiación a una lengua menospreciada por los sectores hegemónicos y que, como resultado de ello, pierde gradualmente su valor de uso y su condición de idioma que responde a las necesidades de la contemporaneidad de los sujetos que lo hablan.

En suma, la subalternización de los hablantes de idiomas originarios es en gran medida la responsable de la interrupción de su transmisión intergeneracional y eventual silenciamiento, y, por ello, la reinscripción social de esta transmisión implica una toma de consciencia crítica por parte de los mismos hablantes. Superada esta condición ellos podrán emprender acciones contra-hegemónicas que, en tanto tales, subviertan el orden establecido por la condición colonial vigente. A ello se debe que veamos la revitalización cultural y lingüística (en adelante RCL) como una acción que es fundamentalmente política.

La revitalización de una lengua se basa en la emancipación de sus hablantes y supone el rechazo o abandono de aspiraciones inducidas y, por ende, un cierto grado de descolonización mental. De allí que se argumente que no se trata solo de revitalizar culturas y lenguas sino, y, sobre todo, de revitalizar a los hablantes (Inge Sichra, comunicación personal), o más aún de revitalizar a las sociedades o grupos socio-históricos de los cuales ellos forman parte.

Emanciparse supone auto-descolonizarse, lo que implica procesos psicosociales y políticos vinculados con la pérdida de la vergüenza étnica, el rechazo a la lógica de dominación y sumisión históricamente asumida (Gashé, 2003) y la recuperación de la autoestima y la confianza en uno mismo y en el grupo del cual se forma parte. Liberarse de las ataduras impuestas por la condición colonial ya naturalizada no es tarea fácil. La construcción de la autonomía de pensamiento y acción implica procesos individuales y colectivos de toma de decisión respecto a esa misma condición subalterna y de opresión cultural.

En suma y como lo hemos venido sugiriendo, la emancipación y autodescolonización exige agencia de los propios hablantes

de lenguas minorizadas; para que, con base en el desarrollo de una conciencia lingüística crítica (Fairclough, 1992), sean ellos mismos quienes, a nivel individual y colectivo, subviertan el orden lingüístico impuesto, modifiquen sus actitudes y creencias respecto de sus lenguas, adopten políticas lingüísticas en aras de su defensa y, por ende, usen los idiomas originarios con libertad en todo momento y lugar, tanto para interactuar con sus pares como para marcar su pertenencia e identidad étnica. Como se puede apreciar, lo que está en juego no es la lengua en sí, sino el comportamiento lingüístico y la identidad de los hablantes (Ricento, 2000).

Siendo crucial la agencia de los hablantes, en el contexto latinoamericano, fuertemente marcado por el eurocentrismo y donde siguen en vigencia la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000), existen ciertas condiciones previas que es necesario atender. A nuestro juicio, entre ellas dos resultan ineludibles: de un lado, la recuperación de la memoria histórica respecto de la opresión étnica, cultural y lingüística; y, de otro, la sanación y renovación de los hablantes y de las sociedades de las cuales forman parte. Como es de esperar, estas dos dimensiones están estrechamente vinculadas y apelan a factores psicosociales y afectivos que inciden en la autoestima de los hablantes de idiomas originarios y en cómo ellos se presentan ante los demás en su condición de individuos y, a la vez, de colectivos étnica y culturalmente diferenciados. Además, y por la relación que ellos guardan con los factores políticos que en gran medida los determinan, la recuperación de la memoria histórica y la sanación y renovación permitirían a estos hablantes asumir su condición de actores y de sujetos en el necesario proceso de reconquista de su autonomía y del control sobre su propia cultura (Bonfil, 1987).

La recuperación de la memoria histórica

Desde al menos la segunda mitad del siglo XX, la recuperación de la memoria histórica de los grupos histórico-sociales afectados por procesos políticos de invisibilización y de opresión cultural les ha permitido construir agencia y, producto de ello, recuperar su condición ciudadana como actores clave de la transformación de la so-

ciudad. De este modo, han logrado impactar el comportamiento no solo de sus pares, y al interior de sus propios colectivos, sino también de manera más amplia la actuación de la sociedad en su conjunto, incluyendo el comportamiento de los sectores hegemónicos con respecto a los derechos que les asisten como grupos histórico-sociales diferentes. Tal fue el caso, por ejemplo, de la acción emprendida por individuos y colectivos afroamericanos en los Estados Unidos, que, con base en la recuperación de la memoria social sobre la esclavitud, reivindicaron ante el Estado y la sociedad, su derecho a la igualdad; para, después de más de una década de movilización social (1955-1968), lograr la derogación de las normas legales que avalaban la segregación racial (Freeman, 1983). También, a través de una lucha no violenta, desde la década de 1960 el movimiento feminista recupera la lucha de algunas mujeres por la igualdad política, social, económica y cultural, que data de mediados del S XVIII; toma consciencia de su particular condición de opresión producto de la lógica patriarcal imperante. Impregnado de un marcado sentido contracultural y emancipatorio, el feminismo apunta a la creación de nuevas formas de vida, en las que no se defina a la mujer a partir del hombre. Gracias a ello estamos hoy ante una progresiva mayor igualdad entre hombres y mujeres en la vida política y económica, y también ante nuevos conceptos, como los de género y patriarcalismo, que han transformado la forma en la que entendemos la relación entre mujeres y hombres (Miguel de, 2007; Freeman, 1983). A estas reivindicaciones por la construcción de relaciones sociales más justas y equitativas entre distintos sectores de la sociedad, se suman también desde las décadas de 1960 y 1970 las organizaciones y movimientos indígenas en distintos lugares de América Latina, que reivindican su derecho a ser diferentes y el reconocimiento y aceptación por los Estados en los cuales habitan, así como también la deuda histórica que estos tienen con ellos, en tanto herederos de las primeras naciones del continente. Recuperando también la historia de opresión cultural, de explotación económica y de sometimiento político, los indígenas latinoamericanos lograron articular un movimiento internacional que logró el inicio de una nueva relación y un nuevo trato

entre Estados y pueblos indígenas, además de su reconocimiento político como tales (López, 2018).

Son precisamente experiencias como las señaladas, las cuales tuvieron inicialmente dimensiones locales o micro, o incluso fueron el resultado de la iniciativa de algunos actores específicos, que nos planteamos la necesidad de acciones tendientes a la recuperación de la memoria de los hablantes de idiomas originarios respecto de la situación de opresión cultural y lingüística que los marca, y que los ha llevado a perder su autonomía y el control sobre su propias culturas y lenguas. Para ello, es preciso recordar que la memoria se re-construye y construye en base al recuerdo de sucesos clave que marcan etapas decisivas de la historia de una persona, un colectivo o un pueblo; y que, en ese proceso, los sujetos les dan una significación particular a sus historias, lo que determina **la forma en que ellos entienden el presente y dan sentido a su visión y entendimiento del mundo.**

En sociedades como las nuestras marcadas por conflictos de índole diversa, la forma en que se construye la memoria es fundamental (Martínez, 2009). Reconstruir el pasado nos ayuda a imaginar y viabilizar un futuro diferente; de allí la importancia de dar voz a los subalternos para que, a partir de sus recuerdos y de todo aquello que han escuchado de sus mayores sobre la prohibición del uso de las lenguas indígenas y sobre la imposición forzada del castellano y de otras visiones del mundo y otras formas de vida, se construyan escenarios futuros en los que quepan varias lenguas, se pierda la vergüenza idiomática y sus hablantes enfrenten de forma deliberada y consciente la violencia simbólica que conduce al silenciamiento de sus lenguas. En ese contexto, la recuperación de la memoria puede tomar la forma de un ejercicio de reconstrucción autobiográfica, en tanto práctica que conduzca a dotar de significado emancipador a aquellos sucesos individuales que ilustran situaciones compartidas con otros miembros del grupo, para comprenderlos, explicarlos y buscarles salida, y, sobre todo, para asumir compromisos individuales y colectivos relacionados sea con el volver a dar voz a sus lenguas y

así sacarlas de su situación de silenciamiento o con el mantenimiento y desarrollo de las mismas.

Sanación, renovación y fortalecimiento de agencia

Reconstruir la memoria puede generar malestar, dolor, sufrimiento, angustia y miedo, aun cuando seamos conscientes de estar ante un proceso necesario, precisamente para superar el pasado y evitar que sus hechos se repitan. Por ello, coetánea o sucesivamente a dicha recuperación, es necesario promover acciones tendientes a la sanación y renovación de los sujetos y colectivos involucrados en el proceso, de manera de contribuir a su revitalización y empoderamiento como actores clave en el proceso de recuperación y reinscripción social y política de sus idiomas y culturas.

Rodríguez (2015) considera que sanar(nos) implica transformar(nos) y en última instancia hacer o hacernos justicia. Nos plantea que en la realidad en la que nos movemos:

... nos hacemos preguntas que necesitamos responder, aunque para ello debamos parar, regresar, revisar, escuchar, dejar ir y continuar. Quizá en ese momento no encontremos una respuesta, pero comenzamos a darnos cuenta de lo que somos, decimos y hacemos. Desde aquí nos posicionamos con el deseo interno de cambiar algo y comenzamos el proceso de sanar, de transformar.²

Con base en su experiencia personal, esta autora considera que necesitamos sanar para transformar la sociedad. Para ello nos remite a la historia llena de violencia que le tocó vivir, a sus miedos y sufrimientos y a la injusticia y al sistema opresor que incluso se internaliza en el cuerpo. De allí que, para ella, “sanar es un acto de justicia, en donde los cambios individuales se constituyen a su vez, en una construcción colectiva” (<https://bit.ly/2zgw5W>).

2 <https://bit.ly/2zgw5W>

Green (2017) también relaciona memoria y sanación y ve estos dos procesos como simultáneos, y como parte de un todo integral que tiene que ver con las diversas dimensiones de la vida indígena. Por ello, nos plantea que es necesario volver al origen, a la vida en comunión con la naturaleza, y a la espiritualidad:

Hay que volver al Origen de la sanación. Hay que volver a pensar en el Territorio, en la Unidad, en la Cultura, en la Autonomía. Hay que hacer un esfuerzo de pensar, pero originariamente, desde nuestra historia de Origen. La sanación y protección es lo mismo. Tenemos que volver a ser espirituales, no religiosos. [...] Sin el Origen nada es posible, volver a la dualidad, la palabra dulce, acciones espirituales, reivindicar la alegría, volver al pensamiento ancestral, esencia del conocimiento, y volver a caminar en las comunidades, a la armonía, a recordar que tenemos un corazón, volver a la historia del ayer, hay que recordar que somos pueblos originarios, [...] recordar que nos condenaron a muerte, recordar a la Madre... Estamos recordando la historia con el corazón. Occidente se olvidó del corazón por la racionalidad.

Como se puede apreciar, sanación implica sinceramiento, reconciliación con uno mismo y con lo que uno es. Supone además retomar el diálogo con los mayores y volver a escuchar su voz, valorar la sabiduría ancestral, abandonar pensamientos, creencias y prácticas impuestas y, sobre todo, volver a ser, a sentir y actuar como originarios: volver a sentirse unidos en un solo pensamiento e idioma, como lo enseñaron los abuelos (Bolaño, 2017). En otras palabras, se trata de retomar la confianza en lo propio y consolidarlo.

El proceso de sanación y renovación contribuye, como es de esperar, a superar el dolor y la angustia que la recuperación de la memoria puede causar, por lo que implica también “desempolvar la alegría”, como lo destaca Víctor Jacanamijoy (2017), sabio del pueblo Inga:

Debemos hacer un esfuerzo por reivindicar la alegría de los Pueblos Indígenas. Debemos revivir nuestros vestidos, desempolvar esos tambores, esas flautas que se han ido quedando en el camino. Siempre se le ha cantado a la mujer, a la naturaleza, a la medicina. Por eso muchos pueblos aún se mantienen, porque lo han hecho cantando y danzando.

Retomando la alegría de ser y vivir como diferentes contribuye también a la autonomía lingüística, a la libre expresión y al uso y disfrute de las lenguas originarias. En otras palabras, a retomar el poder sobre lo propio. Es debido a ello que consideramos que no es posible pensar en procesos de RCL fuera o desvinculados de estos aspectos, a nuestro entender, fundamentales.

Aun cuando suene reiterativo, es menester tener presente que no estamos ante un asunto solo de naturaleza técnico-lingüística, sino más bien ante resultados de acciones políticas que exigen respuestas que también lo sean. La recuperación de la memoria histórica y la sanación y renovación son cruciales en el proceso pues son parte de un acto político-pedagógico dirigido a la construcción colectiva de “propuestas de posibilidad”, sobre la base de la indignación frente a los efectos de la colonización y también de cierta dosis de vehemencia en la denuncia de todo lo que impide la liberación, de forma tal que podamos asumir con convicción la ruptura del statu-quo y la transformación de la sociedad (Freire, 2006).

Así lo ponen en evidencia las mujeres indígenas chilenas que a finales del 2018 generaron una “acción organizada”, a través de la campaña “Mujeres indígenas orgullosas de su lengua e identidad”, por la defensa de los derechos lingüísticos y la autoafirmación de las mujeres indígenas de todos los pueblos originarios. Esta campaña denuncia la violencia colonial y estatal que “ha llevado a la negación de las lenguas indígenas, a la autonegación de la identidad y ha perseguido políticamente a nuestros líderes y comunidades que luchan por sus derechos” (<https://bit.ly/2L22k70>).

En su manifiesto público también destacan que:

La negación de la lengua y la identidad es histórica y se ha expresado por diferentes vías, siendo una de ellas la escuela, que castellanizó y maltrató a los niños por usar su idioma. En el Registro Civil se nos cambió el nombre y se castellanizaron los apellidos. Y aunque hoy no existe ningún instrumento jurídico que prohíba el traje tradicional para obtener la cedula de identidad, hay casos en que se ha impedido el uso de traje y en otros, las mujeres no lo llevan por temor a ser discriminadas. (<https://bit.ly/2L22k70>)

Entre mediados de diciembre 2018 y el 21 de febrero del 2019, fecha en la que se celebra el Día Internacional de la Lengua Materna y en el inicio del Año Internacional de las Lenguas Indígenas, estas mujeres se han propuesto presentarse ante las oficinas del Registro Civil portando su vestimenta tradicional para solicitar su cédula nacional de identidad, de manera de visibilizar su condición de indígenas y así dar rostro indígena al documento nacional de identidad. Las mujeres indígenas planean presentarse en grupos en el Registro Civil, ante la presencia de los medios de comunicación y de aquellos no indígenas que quieran acompañarlos, para lo cual también convocan a los hombres indígenas, pues destacan que no se trata de una lucha solo de mujeres. También apela a la difusión de sus idiomas y derechos lingüísticos en los espacios públicos y en los medios de comunicación, precisando que “las lenguas indígenas no son dialectos y el traje no es disfraz o folclore” y enfatizando que sus lenguas y trajes han resistido las políticas gubernamentales de homogeneización y asimilación, y también recreado la memoria colectiva, “dando rostros a nuestra propia diversidad y hemos enseñado el valor de nuestras raíces a las nuevas generaciones, el respeto al otro, como el amor a la tierra y a la comunidad” (<https://bit.ly/2L22k70>).

Tanto la lengua como el traje expresan la identidad territorial y espiritual de nuestros pueblos y también la identidad de la mujer indígena... Por citar un caso, la mujer mapuche exterioriza su identidad territorial a través del Xarilogko o tocado de plata usado en la cabeza; la plata simboliza la energía de la luna que provee la fertilidad a la tierra. Por eso es la mujer quien usa las joyas más que los hombres y sin importar su edad.

Como mujeres originarias soñamos que la emancipación de nuestros pueblos será también en y con nuestras lenguas originarias. Por lo mismo, en esta campaña no podemos dejar de denunciar la violación sistemática a nuestros derechos políticos y territoriales. (<https://bit.ly/2L22k70>)

Conclusiones

La RCL no es una acción de naturaleza exclusivamente técnica, plausible de ser abordada desde una sola disciplina, sea esta la lingüística descriptiva o incluso una de intersección disciplinar como es la sociolingüística. Como quiera que la RCL implica la emancipación de los hablantes, un cierto nivel de conciencia lingüística crítica y de agencia, es necesario recurrir también al análisis político, pues, en rigor, la RCL es en sí una acción política.

De ahí que emprender acciones de RCL exige la detección por los propios hablantes de idiomas minorizados de los hechos que determinaron o al menos incidieron en la obsolescencia de sus idiomas e incluso en su substitución por otros. Para ello se requiere, de un lado, recuperar la memoria histórica del proceso de subaternización étnica, cultural y lingüística, resultante de la vigencia de la condición colonial, de manera de generar indignación y vehemencia frente a los hechos del pasado; y, de otro lado, estos mismos hablantes necesitan también sanar la mente y el espíritu, con el fin de renovarse y retomar confianza en sus propios medios de significación y expresión. Logrados estos cometidos será posible enfrentar las dimensiones de índole técnica vinculadas con el re-aprendizaje de los idiomas silenciados y con la reactivación del conocimiento lingüístico o en su defecto la apropiación de herramientas que les permitan aprender de sus mayores y comunidades los idiomas originarios que, por razones de naturaleza sobra todo políticas, ellos no pudieron hacer suyos en la infancia.

En resumen, el presente trabajo apela a concebir la RCL como una acción integral, dada la complejidad de la situación que hace que una acción de esta índole sea necesaria, pero también producto de la visión que los propios indígenas comparten.

Referencias

- Bolaño, M. (2017). Intervención en el IX Congreso de la ONIC. Volver al Origen, llamados de los Mayores, Sabedores, Fundadores y Cultivadores de la ONIC. Disponible en: <https://bit.ly/2ZjsK GK> (30.12.2018).
- Bonfil, G. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Cuadernos de la Casa Chata*, 3, 23-43. México, D.F., México: CIESAS.
- Fairclough, N. (1992). Introduction. En N. Fairclough (Ed.), *Critical Language Awareness* (pp. 1-30). Londres: Addison Wesley Longman Limited.
- Freeman, J. (ed.) (1983). *Social Movements of the Sixties and Seventies*. Nueva York: Longman.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata Editores.
- Gashé, J. (2003). *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* Disponible en: <https://bit.ly/31UPheK> (20.04.2018).
- Green, A. (2017). Intervención en el IX Congreso de la ONIC. Volver al Origen, llamados de los Mayores, Sabedores, Fundadores y Cultivadores de la ONIC. Disponible en: <https://bit.ly/2ZfDjdT> (30.12.2018).
- Green, A., & Houghton, J. (1996). Queremos retomar la palabra. *Interacción*, 10, 4-11. Bogotá, Colombia.
- Jacanamijoy, V. (2017). Intervención en el IX Congreso de la ONIC. Volver al origen, llamados de los mayores, sabedores, fundadores y cultivadores de la ONIC. Disponible en: <https://bit.ly/2ZjsK GK> (30.12.2018).
- López, L.E. (2019a). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En: González, J. (ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas*, (pp. 48-81). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- _____ (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos indígenas y educación*, 64, 205-338. Quito: Abya-Yala.
- _____ (2002). La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos? En Yamada, M. y Degregori, C.I. (Orgs.), *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina, JCAS Symposium Series 15*, 7-30. Osaka, Japón.

- Martínez, M. (2009). *Memoria histórica y significados de la memoria en Guatemala*. Disponible en: <https://bit.ly/2Z6blWQ> (01.01.2019).
- Miguel, A. de (2007). *Los feminismos a través de la historia. Capítulo III. Neofeminismo: los años 60 y 70*. Disponible en: <https://bit.ly/2Nmivit> (15.12.2018).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 241-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Ricento, Th. (2000). Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. En Th. Ricento (Ed.), *Ideology, Politics and Language Policies* (pp. 9-22). Amsterdam, Philadelphia, Estados Unidos: John Benjamin Publishing.
- Rodríguez, M. (17-abril-2015). Sanar como una forma de hacer justicia. *Nómada*. Disponible en: <https://bit.ly/2ZnFmAw> (31.01.2018).
- Territorio ancestral (2018). La campaña de mujeres indígenas para revitalizar la lengua y la identidad. Disponible en: <https://bit.ly/31USnzm> (01.01.2019).

Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico

Ana Carolina Hecht¹

Introducción

Desde hace décadas en América Latina se debate acerca de diferentes estrategias con el fin de promover relaciones más equitativas entre distintos grupos socioculturales. Sin embargo, problemáticas como la discriminación, la exclusión social, la subalternidad y la desigualdad económica siguen afectando a las minorías étnicas y lingüísticas. En el caso de los pueblos indígenas de la región, acceder a la escolarización es aún hoy uno de los grandes desafíos y metas pendientes. Pero esta cuestión, no es un asunto nuevo, ya que como bien sostiene López (2006), la educación para los indígenas en América Latina ha estado siempre en entredicho: desde la creación de los Estados-Nación cuando la educación pretendía lograr la unificación lingüística y cultural hasta los debates más actuales en torno a la definición de políticas públicas en educación de carácter pluralista y en clave étnica.

Al presente, un dato incuestionable es que la solución para atender las demandas específicas referidas a la escolarización de las minorías etnolingüísticas de Latinoamérica se produjo en las últimas

1 Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Directora del proyecto de investigación "Educación intercultural bilingüe en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: un abordaje antropológico de la diversidad étnico-lingüística en la escuela" (Programa de Antropología y Educación, FFyL, UBA).

décadas con los denominados modelos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante). La EIB asegura los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y como éstos a su vez forman parte de los derechos humanos fundamentales, se propicia que los Estados garanticen su ejercicio y defensa (Hamel, 1995). Este novedoso corpus de derechos tiene como fin garantizar la autodeterminación de los pueblos indígenas y la defensa de su patrimonio lingüístico-cultural. De modo tal que permiten poner en tensión el reconocimiento de la igualdad de todos ante la ley y, al mismo tiempo, la necesidad de los derechos específicos para el sostenimiento de sus diferencias (Moya, 1998).

La EIB se ha generalizado en Latinoamérica como la modalidad educativa para los pueblos indígenas. El surgimiento de este modelo se liga al propósito de mejorar el rendimiento escolar de aquellos sectores socioculturales más excluidos y con altos índices de analfabetismo porque dentro del modelo hegemónico las “diferencias culturales” se transformaban en desigualdades que acababan por expulsarlos de las instituciones escolares. Contrariamente, la EIB postula entre sus metas modificar la histórica apuesta a la homogeneización idiomática e histórico-cultural de los pueblos indígenas para incorporar otras lenguas (además de la oficial) y otras miradas que interpelen a los contenidos curriculares.

Sin embargo, no se puede hacer referencia a “una política” de EIB en América Latina, ni al interior de cada Estado nacional y ni siquiera en cada jurisdicción local. No existe un único proyecto educativo sino que hay diversos lineamientos superpuestos con características distintas. La EIB no se impone de una manera homogénea y armónica, más bien se trata de un terreno de disputas entre diversos agentes sociales y campos institucionales, en donde entran en tensión diferentes intereses, objetivos, ideologías y metas político-educativas. Incluso asuntos tan unívocos en apariencia, como el lugar de las lenguas indígenas en las prácticas escolares, pueden variar entre lo que la legislación sostiene, lo que los maestros y directivos escolares hacen en las escuelas a diario y las expectativas y metas de los padres, madres y niños/as indígenas respecto de sus proyectos etno-educativos. En otras palabras, el papel de la lengua indígena

dentro de la EIB puede concebirse para algunos como un aspecto de índole política-identitaria y/o una herramienta para consolidar sus derechos; mientras que para otros tiene una mera funcionalidad comunicativa, estratégica para la alfabetización y/o de mantenimiento y revitalización del patrimonio lingüístico-cultural.

En la legislación internacional se registra una tendencia en el tratamiento de los aspectos lingüísticos que ha ido transitando desde la no discriminación por causas lingüísticas, a la protección de los grupos en riesgo lingüístico-cultural, llegando a la defensa actual de los derechos lingüísticos en el marco de la valoración de la diversidad lingüístico-cultural y la promoción de Estados plurilingües y pluriculturales (Bigot, 2010). Estas acciones son fundamentales ya que, según el Atlas Sociolingüístico de los Pueblos Indígenas de América Latina, elaborado por varios especialistas bajo convocatoria de UNICEF en el año 2009, más de un quinto de las 420 lenguas indígenas habladas en la región corren el riesgo de dejar de ser habladas. Cada una de estas lenguas de América Latina ha tenido y tiene una particular historia, en la cual razones como el colonialismo, la pobreza, la exclusión y la globalización, entre muchas otras se conjugan como las causas de su pérdida.² Por tal razón, actualmente todas estas lenguas en mayor o menor medida están sufriendo presiones que atentan contra sus posibilidades de uso.

Respecto del lugar de las lenguas indígenas en los contextos escolares, este artículo se propone abordar una compleja paradoja actual: a pesar de que hoy las políticas homogeneizadoras dieron pie

2 Cabe remarcar lo complejo de mapear y contar lenguas (y/o hablantes) porque se tropieza con varias dificultades, especialmente en el caso de los continuum dialectales, donde se deben conciliar consideraciones netamente lingüísticas con las representaciones de los hablantes (Censabella, 2005). O sea, si ya de por sí es complicado delimitar una lengua de otra, más complejo es aún determinar cantidades de hablantes porque se tensionan identificaciones lingüísticas y socioculturales, así como las ideas respecto de las competencias e ideologías lingüísticas. Al respecto, el dato más certero es que siempre el número de personas perteneciente a un pueblo indígena será mayor al número de personas que se consideran hablantes de la lengua de ese pueblo.

a otras focalizadas de reconocimiento del plurilingüismo, las lenguas minorizadas aún padecen presiones que las llevan a que día tras día se testimonie su desplazamiento y reemplazo por lenguas hegemónicas. Esta paradoja tiene múltiples aristas que se podrían deconstruir para abordarla en toda su complejidad: desde la relación entre las políticas lingüísticas y las escolares, hasta las asociaciones entre los derechos lingüísticos con el resto de los derechos de los pueblos indígenas o incluso desmenuzar las estrategias didáctico-pedagógicas a las que se apela para la enseñanza de la lengua indígena, entre otros aspectos.

De los muchos rumbos analíticos que se podrían seguir con el fin de comprender dicha paradoja, en este artículo se intentará dar cuenta del tratamiento que se le da a la lengua indígena dentro de los diseños escolares bilingües e interculturales. De ese modo, en el marco de un caso puntual, se tratará de comprender por qué si bien una lengua indígena (toba/qom) ocupa un lugar en la escolarización de su pueblo, día tras día pierde hablantes entre las generaciones más jóvenes residentes en la región central de la provincia del Chaco (noreste de Argentina).³ Este caso no es excepcional, sino que es parte de lo que actualmente acontece con la mayoría de las lenguas indígenas de América latina, por lo que sirve como proyección para muchos otros escenarios similares.

Este artículo se organizará en tres secciones. En el primer apartado, se realizará una breve contextualización histórica de las políticas educativas para la diversidad lingüística en Argentina. En particular, sistematizando los modelos de bilingüismo para la inclusión (o no) de las lenguas indígenas en relación con el español. Luego, en el segundo apartado, se va a caracterizar cómo se gestiona a la lengua toba/qom en el contexto contemporáneo de la EIB en Chaco, considerando su proceso de desplazamiento. Por último, en

3 El caso seleccionado forma parte de mi investigación etnográfica que realizo desde más de una década junto a este pueblo tratando de comprender el rol de las lenguas en contacto (toba/qom y español) en las prácticas de socialización de sus hablantes en el medio familiar y comunitario, las experiencias de EIB, la formación docente, entre otros tópicos.

las conclusiones se repasan los hallazgos del escrito y se reflexiona sobre los desafíos a futuro de la política educativa de EIB con miras a la paradoja del mantenimiento de las lenguas indígenas.

Políticas públicas para la planificación y gestión de lenguas indígenas

El objetivo de este apartado es mostrar como las planificaciones escolares fueron cambiando su mirada sobre el rol y el estatus de las lenguas indígenas dentro de sus diseños. En el particular caso de Argentina, el entorno lingüístico se define por la lengua nacional (español), en contacto con las catorce lenguas indígenas vigentes (tapiete, chiriguano-chané/ava-guaraní, mbyá guaraní, quechua, wichí, chorote, chulupí, nivaklé/ashuslay, toba/qom, mocoví, pilagá, vilela, tehuelche, mapudungun) y las lenguas extranjeras (de las poblaciones migrantes).

Un mapeo histórico acerca de las intervenciones escolares sobre las lenguas indígenas en el contexto argentino nos permite divisar tres grandes momentos, también registrados para otros contextos de la región latinoamericana (López, 2006). En un principio, se las veía como obstáculos a eliminar a través de su negación o la castellanización; luego se pasó a incluirlas curricularmente, aunque en lugares devaluados y subalternos, hasta pensarlas como un baluarte patrimonial. Cada una de estas instancias puede asociarse a distinta legislación (muchas ya derogada) y prácticas específicas en las aulas (muchas aún vigentes) que de uno u otro modo impactaron e impactan en la vitalidad de lenguas, como el toba/qom. A los fines analíticos, este apartado se va a organizar en tres sub-apartados para poder mostrar esos cambios en la concepción de la lengua indígena: de ser catalogada como un escollo, a considerarla como un puente para finalmente ser vista como un emblema.

La lengua indígena como un escollo

El Estado argentino, como la mayoría de los Estados Latinoamericanos, se creó bajo un modelo de civilización occidental y cris-

tiana, sobre la base de un imaginario ideal que aglutinaba un territorio, un pueblo y una lengua. Si bien son muchas las aristas sociales, económicas y políticas de este momento histórico, en este artículo nos interesa la relación del Estado con los pueblos indígenas. Según Trinchero (2000), el proceso de construcción del Estado argentino implicó una dinámica entre el establecimiento de la entidad política del Estado (baluarte de las fracciones hegemónicas de la burguesía) y la creación de grados de unidad, consenso y legitimidad en el territorio y la población. Asimismo, la construcción del modelo de nacionalidad requirió de un doble movimiento de significaciones: por un lado, un principio positivo de afirmación de identidad y por otro, un principio negativo de otredad. Éste último se construyó sobre los pueblos indígenas que controlaban los territorios que se deseaban conquistar para establecer los límites de la patria.

Durante el siglo XIX, se marginó y discriminó cultural y lingüísticamente a los pueblos indígenas, se los trató como “estigmas sociales” y en consecuencia se los llevó al ocultamiento y negación de su propia identidad étnica. Las políticas dirigidas a las poblaciones indígenas tendieron desde la homogeneización y asimilación al modelo hegemónico hasta directamente el genocidio indígena (Delrio *et al.*, 2010). De estos ideales fundacionales de la nación se desprenden hasta hoy resabios de negación de la diversidad que nos circunda (Lorenzotti *et al.*, 2015).

La ideología escolar que formaba parte de este proyecto político se ajustaba al modelo del “crisol de razas”. En 1884, se sancionó la Ley de Educación N° 1420 que promulgaba la enseñanza común, gratuita y obligatoria. Este proyecto civilizador en la escuela tuvo como rasgo principal no distinguir los contenidos a enseñar, a pesar de las diferencias existentes entre los heterogéneos grupos sociales que estudiaban. De ese modo, se universalizó la alfabetización en español —lengua oficial del Estado y en consecuencia de la escuela—, así como también se ocultaron “las historias” de los diversos pueblos para subsumirlas dentro de una única “historia oficial”. La finalidad de esta Ley era “igualar” a todos los grupos étnicos que poblaban nuestro territorio, por lo tanto la omisión de las lenguas indígenas (Bein, 2010) acarreó como

corolario su desplazamiento a los ámbitos domésticos y la asimilación lingüística y cultural al modelo dominante.⁴

A lo largo de este enorme periodo histórico, que podemos caracterizar desde el siglo XIX hasta la década del 80/90 del siglo XX, las lenguas indígenas se concebían como escollos al progreso de la Nación. Estas lenguas no formaban parte de los espacios públicos, y quedaron reducidas a la esfera comunitaria y doméstica, solapadas y a escondidas de la mirada de los no indígenas. En ese período los únicos interesados por las lenguas indígenas eran los misioneros religiosos. Diferentes órdenes evangélicas como los menonitas, pentecostales y anglicanos, vieron en las lenguas indígenas una vía para la evangelización. En contraste con las intervenciones de la escolarización oficial, las iglesias evangélicas promovieron acciones para la alfabetización en la lengua nativa y su materialización en el orden de la escritura (Wright, 2003). Así los primeros pasos en el proceso de la oralidad a la escritura de las lenguas indígenas vinieron de la mano de los religiosos evangélicos, con miras a difundir la religión y promover la traducción y apropiación de la Biblia. Paralelamente, estos religiosos crearon espacios de educación no formal para las poblaciones indígenas, en donde sus lenguas formaban parte de las propuestas de enseñanza-aprendizaje (Enriz *et al.*, 2017).

En resumen, la escuela primaria argentina —pensada en este marco teórico e ideológico descripto— resultó funcional para la eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas, con el fin de lograr la unidad para el “progreso” de la nación y la concepción de ciudadano que excluye a los indígenas a la “barbarie” (Gerzenstein *et al.*, 1998; Bein, 2010). Las lenguas indígenas solo eran divisadas con fines utilitarios por los misioneros religiosos como una vía a la conversión y evangelización.

4 Este tipo de perspectivas ha reducido la gran diversidad cultural bajo la definición de “grupo indígena”, fusionando a los distintos pueblos que habitaban el territorio argentino bajo un mismo nombre que no distingue identidades sino que las borra y opone como a una minoría separada de la población no indígena (Lorenzotti *et al.*, 2015).

La lengua indígena como un puente

Con el advenimiento de la democracia (1983) surgen leyes específicas de reconocimiento de los derechos indígenas que dan cuenta de un cambio de paradigma a nivel local, en Argentina y regional, en Latinoamérica. Es decir, se pasa de un modelo integracionista a uno de reconocimiento de las particularidades etnolingüísticas. Un punto de inflexión es la reforma de la Constitución Nacional (1994) en la que se reconoce la pre-existencia étnica de los pueblos indígenas y se incluyen derechos específicos.

Por esos años, se sucedieron también reformas en lo educativo que marcaron el nuevo rumbo de las políticas escolares del país e incidieron en el desarrollo de la EIB. Entre estas, es necesario mencionar que la Ley de Educación N° 1420 se reemplaza por la Ley Federal de Educación N° 24195 en el año 1993, apuntalando el proceso de transformación educativa neoliberal llevado a cabo durante la década de los 90.

La Ley Federal de Educación propició la contención de los sectores socialmente excluidos y la compensación de las diferencias, reconociendo el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas como instrumentos de integración. O sea, si bien estas políticas —a diferencia de sus antecesoras— dan lugar a problematizar la diversidad étnica, se produce en el marco de modelos compensatorios en los cuales “lo diferente” se concibe como algo que debe ser subsanado para acceder al modelo global. Así, contradictoriamente, las lenguas indígenas que han sido consideradas como un problema para la escolarización de los indígenas, encuentran en la educación bilingüe un intento de solución (Bigot, 2010).

Bajo este paradigma surgen los primeros modelos oficiales de EIB, como una política focalizada centrada en atender las demandas específicas de ciertos grupos. Esta nueva propuesta educativa para la población indígena cuestionó aspectos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos de los modelos educativos asimilacionistas; sin embargo, la EIB quedó reducida a los programas de políticas educativas compensatorias que asimilan diversidad cultural con desventajas socio-

educativas y a las lenguas indígenas como instrumentos (Bordegaray & Novaro, 2004).

En estos diseños escolares iniciales de EIB, las lenguas indígenas funcionaron en la escuela como una suerte de “puente entre dos culturas”. Se partía del supuesto de que los niños y niñas indígenas tenían su primer contacto con el español en la escuela, por lo que eso conducía al “fracaso escolar” e impedía su exitosa alfabetización. En la EIB de ese tiempo no existía una definición clara respecto de si la lengua de instrucción debía ser la lengua indígena, o si debían aplicarse modelos de enseñanza de español como lengua segunda o si la alfabetización debía ser bilingüe. No obstante, en la dinámica áulica se trabajaba comúnmente en dos etapas: en los primeros años la enseñanza se impartía en la lengua indígena correspondiente y en español; para luego, conforme los niños y niñas iban desarrollando competencias en la lengua hegemónica, continúen con una educación monolingüe en castellano.

En este modelo escolar bilingüe surge una figura clave: el/la maestro/a indígena, ya que son los encargados de la enseñanza de la lengua indígena y de trabajar en “pareja pedagógica” con los/as tradicionales docentes no indígenas (Hecht, 2015). Los primeros maestros indígenas (a veces denominados como “Auxiliares docentes”) no tenían una formación docente, sino que eran jóvenes elegidos por sus comunidades en base a factores como: máximo nivel de escolaridad, carisma para el liderazgo, estatus socio-religioso de sus familias (a saber, si había caciques, pastores o chamanes en su entorno familiar inmediato), manejo del bilingüismo, etc. Si bien su función se centraba en traducción y mediación entre el/la maestro/a no indígena y los/as estudiantes indígenas, según la institución desempeñaban esa tarea junto a otras que no les competían, como maestranza, secretarios o cocineros. Parte de esta indefinición de su rol se debía al hecho de que ser hablante de la lengua nativa no necesariamente implica estar capacitado para su enseñanza. Con el tiempo, la formación y el perfil deseado para los maestros indígenas se ha vuelto un campo prolífico de debates e intervenciones.

En este período, el modelo de bilingüismo era de “transición”, ya que la inclusión de las lenguas indígenas estaba prevista sólo para los primeros niveles de la escolaridad, para luego ir paulatinamente incorporando al español y propiciar solo su uso en las instancias medias y finales de la escolaridad obligatoria (Fernández *et al.*, 2012). Dicho modelo responde a la idea de que las lenguas indígenas son insuficientes para desarrollar procesos educativos; éstas son solo herramientas para lograr un acercamiento inicial a los contenidos curriculares y facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en español de manera más rápida y eficaz. No se podía pensar en las lenguas indígenas como un medio de enseñanza y alfabetización, ya que desde miradas descalificadoras se les negaban el estatus de lenguas, desconociéndoles sus rasgos gramaticales y sus capacidades comunicativas.

Sin embargo, existieron esfuerzos aislados para la escritura y estandarización de los alfabetos de las diferentes lenguas indígenas, tema que siempre ha estado en el centro de debate de la EIB. Pero como dijimos al comienzo de este escrito, los objetivos y expectativas al interior de la EIB no pueden pensarse monolíticamente, y el asunto de la escritura de estas lenguas es un buen ejemplo. Para los pueblos indígenas la escritura de sus lenguas ha sido una preocupación constante, desde las intervenciones de los misioneros religiosos al presente. La variedad que se selecciona para la escritura puede propiciar enardecidos debates para sus hablantes porque sienten en disputa su identidad y la posibilidad de perpetuar su variedad a través de la escritura. En ese sentido, más allá de su real funcionalidad comunicativa, la escritura es concebida por los indígenas como un mecanismo de autoidentificación y cumple un rol importante tanto en la reivindicación cultural y política como en la revalorización y difusión de sus lenguas. Por su parte, para los funcionarios de gobierno, encargados de la gestión de la EIB, la estandarización de estas lenguas no ha sido un campo de interés. Incluso se tiene la ilusión de pensar a las lenguas indígenas como un objeto compacto, sin variedades, y a los indígenas como un colectivo homogéneo sin ver las disputas de poder al interior de las mismas comunidades. Para los maestros no indígenas, por otro lado, estas lenguas quedan por fuera

de su esfera de intervención con lo cual no asumen que sea parte de cuestiones que deban atender, sin visibilizar el real impacto que tienen en lo cotidiano.

Aún con todas sus críticas, el modelo bilingüe de transición logró paulatinamente visibilizar a las lenguas indígenas como parte del patrimonio de estos pueblos, derribó prejuicios sobre la funcionalidad de estas lenguas, aumentó la matrícula indígena en las instituciones educativas, permitiendo que se redujera el nivel de deserción y desgranamiento escolar, disminuyó el analfabetismo y la desigualdad de oportunidades y sentó las bases para un modelo educativo alternativo, intercultural y bilingüe, aún en desarrollo (Hecht & Messineo, 2017).

La lengua indígena como un emblema

Con el devenir de los años, y ya entrados al siglo XXI, se produce la derogación de la Ley Federal de Educación y se sanciona en 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26206. En líneas generales, esta nueva Ley propone un cambio de rumbo en las políticas neoliberales de los 90 en tanto concibe a la educación como bien público y como derecho social y destaca la centralidad del Estado en la garantía de este derecho.

En relación con la EIB, esta legislación la define como una de sus ocho modalidades dentro del sistema educativo nacional. De ese modo, no sólo se institucionaliza la EIB superando el modelo compensatorio, sino que pasa a ser vista como la forma que toma educación pública cuando los destinatarios son niños y niñas indígenas. La EIB devino una demanda básica de las familias indígenas, consolidándose como propuesta y expandiéndose a distintos niveles educativos (como el nivel medio y superior); así como, en el presente, los maestros/as indígenas reciben una formación institucionalizada. Pero, las necesidades educativas de los pueblos indígenas fueron transformándose, ya no se trata de facilitar la comunicación bilingüe entre niños/as y docentes, sino de fortalecer identificaciones étnicas y lenguas.

En la actualidad, el diagnóstico respecto de la vitalidad de las lenguas indígenas está plagado de incertidumbres. La situación

sociolingüística que cada lengua indígena atraviesa es variada, más bien se trata de abanicos con una multiplicidad de matices: unas pocas lenguas que se hablan habitualmente en la vida cotidiana y son la primera hablada por los niños/as, otras lenguas que conviven tras distintos tipos de bilingüismos o multilingüismos hasta una mayoría de lenguas que lentamente dejan de hablarse y son reemplazadas por el español en la vida doméstica y comunitaria. Más allá de la complejidad de esta pluralidad de situaciones, se puede sostener con certeza que el contacto del español con las lenguas indígenas impacta en la reducción de sus espacios comunicativos de uso.

En este nuevo escenario sociolingüístico, enmarcado por políticas de inclusión y empoderamiento de las comunidades indígenas, el rol que los padres y madres le demandan a la escuela se transforma. La meta de la EIB no apunta más a acortar las barreras comunicativas en el seno de las escuelas. En la actualidad, la mayoría de los niños, niñas y jóvenes que se reconocen como indígenas hablan el español como primera lengua. Por lo tanto, se abren nuevos desafíos a la cuestión de bilingüismo, como por ejemplo la enseñanza de la lengua nativa como segunda lengua (Acuña, 2010 y 2012). El reclamo actual se enfoca más bien en la necesidad de que esta institución sea el espacio donde las lenguas sean “recuperadas” y/o “resguardadas” (Hecht & Messineo, 2017).

Los debates en torno al bilingüismo dan pie a otros referidos a la interculturalidad, ya que se trata de niños y jóvenes que si bien no son competentes en su lengua nativa, poseen un fuerte sentimiento de autoidentificación étnica, se reconocen y proclaman indígenas. Por ende, nuevamente surgen tensiones en torno a las metas de las políticas de EIB entre los distintos agentes que la componen. Por un lado, para los funcionarios políticos no indígenas, la EIB supone una intervención sobre una población que claramente se puede identificar como indígena y el hablar la lengua nativa se asocia directamente como un atributo identitario esencial. No obstante, padres y dirigentes indígenas creen que en los contextos contemporáneos de mestizaje se debieran contemplar acciones que atiendan no sólo a las necesidades lingüísticas, sino también a los procesos de etnogénesis

y reconocimiento étnico, aún en contextos donde las lenguas indígenas ya están extintas. Así, las disputan en torno a la interculturalidad y la relación lengua e identidad se renuevan en estos contextos.

Ahora bien, más allá de las demandas actuales, curiosamente al revisar toda la legislación sobre educación intercultural bilingüe de Argentina se encuentra una única mención sobre el desplazamiento lingüístico en la Resolución N° 549 (2004) que crea al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe dependiente de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina):

Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. También puede ser considerada como bilingüe cuando en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperación de la lengua. (Resolución N° 549)

Al remitirse a la retracción lingüística —se promulga como requisito previo a la intervención— la necesidad de “una voluntad consciente de recuperación de la lengua”. Sin embargo, esa mirada está desconociendo los procesos hegemónicos de dominación y estigmatización que median entre una “voluntad consciente” y, las valoraciones y connotaciones negativas que subyacen al uso de una lengua minoritaria. Es decir, se omite todo el recorrido histórico plasmado en este escrito. O sea, cómo estas lenguas han atravesado procesos históricos de sometimiento y represión bajo las políticas educativas homogeneizadoras y que, además, actualmente perdieron espacios sociales de uso en tanto están asociadas al “atraso”, la “discriminación” y la “pobreza”. La falta de recomendaciones explícitas respecto de cómo trabajar en los contextos de desplazamiento lingüístico genera un vacío que en el futuro puede impactar en la supervivencia de muchas de las lenguas indígenas hoy amenazadas.

La lengua toba/qom dentro de la EIB en Chaco

El objetivo de este apartado es reflexionar sobre los lineamientos planteados anteriormente respecto del lugar de las lenguas indígenas en la escolarización a nivel nacional, pero tomando como caso de referencia a la situación de la lengua toba/qom hablada en la región central de la provincia del Chaco.

Primero, caractericemos a esta lengua. La lengua toba/qom pertenece a la familia guaycurú, autóctona de la región del Gran Chaco (Censabella, 1999), y pese a esa denominación unificada, no puede ser pensada como una unidad homogénea porque se compone por un conglomerado de variedades dialectales marcadas por notables diferencias fonológicas y léxicas (Messineo, 2003). Distintos diagnósticos sociolingüísticos realizados por académicos y por los mismos hablantes coinciden en indicar que la vitalidad de esta lengua está amenazada (Censabella, 1999, Messineo, 2003, Hecht, 2010, Fernández *et al.*, 2012 y Medina, 2014). En las ciudades chaqueñas, donde reside un gran porcentaje de esta población, y en la mayoría de los eventos comunicativos cotidianos en los que participan los niños y jóvenes se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico del toba/qom por el español. Los motivos están detonados por múltiples y complejos factores, como los movimientos migratorios, el impacto de las crisis económicas nacionales, la expropiación de los territorios ancestrales, las actitudes y valoraciones sobre las lenguas, la discriminación y el difícil acceso a fuentes laborales, entre otros. Sin embargo, más allá de lo importante que sería profundizar en estas históricas razones que atentan contra la lengua, este texto intenta analizar las intervenciones escolares que la EIB supuso a favor de esta lengua.

Chaco es una de las provincias de Argentina con mayor diversidad lingüística y cultural,⁵ y a lo largo de su historia ha sido

5 Su población, además de indígena perteneciente a tres pueblos (wichí, toba/qom y moqoit), está conformada por numerosos descendientes de inmigrantes de Europa Central y Oriental: checos, eslovacos, búlgaros, croatas, montenegrinos, italianos y españoles.

pionera en cuanto al diseño de propuestas escolares atentas a incluir a la pluralidad étnico-lingüística. En la actualidad el lema rector de las intervenciones provinciales hacia los pueblos indígenas apunta a la “reparación histórica”. En coincidencia con el análisis de Medina (2014), creemos que la noción de “reparación histórica” alude a una mirada crítica hacia el pasado por parte de una sociedad cuyos presupuestos iniciales han cambiado. La idea de la “reparación”, como también afirma Acuña (2005), da la impresión de que regula sobre los daños pasados y presentes hacia los indígenas; dejando en evidencia que como política no se posiciona con miras al futuro. Es decir, la “reparación” no está proyectando como intervenir para mejorar el futuro de los pueblos indígenas. Nuestra hipótesis de trabajo es que esto repercute en el tratamiento que se le da a lengua en la cotidianeidad de las escuelas. Más adelante, luego de desarrollar el análisis, en las conclusiones, se retomará esta idea.

Como se anticipó el Chaco es una provincia precursora en el diseño de modelos escolares de EIB, dando un fuerte protagonismo a la iniciativa de las propias comunidades para participar de las propuestas. El más claro ejemplo de esto, es la reciente sanción de la Ley Provincial N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en el 2014. Esta Ley propone la co-gestión de instituciones entre el Estado provincial y un Consejo Comunitario indígena votado por las familias de los niños/as. Asimismo, se habilita que el 50% del plantel docente y del equipo directivo esté integrado por miembros de la comunidad indígena y la designación de los cargos está en manos del Consejo, que es el órgano que tiene la potestad de gestionar, organizar y conducir el proyecto educativo comunitario, en coordinación con la autoridad escolar. Justamente, en este artículo se van a documentar los usos y el estatus de la lengua toba/qom dentro de una escuela de estas características ubicada en la región central de la provincial.

En un trabajo previo (Benítez *et al.*, 2018) se caracterizó a la mencionada escuela primaria de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGSI) y se daba cuenta de que tiene una matrícula aproximada de 300 niñas/os, aunque con muchas fluctua-

ciones. La escuela cuenta con dos divisiones de 1° a 4° grado y una división para 5°, 6° y 7°, lo que da cuenta de cierto desgranamiento conforme se avanza en la escolaridad. La matrícula es principalmente toba/qom, aunque también hay algunos/as niños/as que se consideran mestizos/as y en menor medida asisten otros que no se identifican como indígenas. Los niños toba/qom proceden del barrio en donde se emplaza la escuela y, como en el resto de los contextos urbanos del Chaco, es un espacio en donde cada vez menos hablantes se comunican cotidianamente en la lengua indígena.

Como todas de las lenguas indígenas de Argentina, la lengua toba/qom está perdiendo vitalidad y ya no es el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como lengua cotidiana. En ese escenario, el rol de la escuela pareciera ser el de “revitalizar” y “fortalecer” la lengua toba a través de su inclusión como una asignatura curricular obligatoria en todos los años de la educación primaria (y en algunas escuelas secundarias). En la materia “Lengua y cultura Toba” se trabaja la enseñanza de aspectos de la lengua indígena y de saberes que se consideran significativos para la cosmovisión nativa, como leyendas, mitologías, uso de recursos naturales del monte, música tradicional, artesanías, etc.

Durante mis investigaciones encontré, en términos generales, ciertas regularidades que vale la pena enumerar en cuanto al rol, estatus y uso de la lengua toba/qom en las clases de esta asignatura. En la dinámica interaccional escolar predomina el español como lengua de comunicación, aún en la hora de clase destinada a la enseñanza de la lengua toba/qom. En esas clases prevalece el uso metalingüístico de la lengua indígena que es objeto de enseñanza (solo en el plano escrito), pero no la lengua vehicular (Censabella *et al.*, 2011; Hecht, 2017). El modelo de bilingüismo así planteado continúa funcionando como un modelo de transición entre las dos lenguas, solo que en la mayoría de los casos se trata de un movimiento invertido, en el que el español es el “puente” para la recuperación y el fortalecimiento de la lengua indígena (Hecht, 2014; Medina, 2014).

Las clases de lengua toba/qom apuntan solo a la enseñanza de la escritura de palabras descontextualizadas (vocativos de parentesco,

vocabulario del ámbito vegetal o animal del monte chaqueño) que no se emplean en emisiones con una función pragmática. Desde esa perspectiva se concibe a la lengua como un código homogéneo y al objetivo de la enseñanza como al simple hecho de que el/la alumno/a adquiriera ese código (Rebolledo, 2014).

Pero, el tema de la escritura no es un asunto cerrado entre sus hablantes, ya que la incorporación de los sistemas de escritura para las lenguas indígenas del Chaco constituye un fenómeno relativamente reciente. Aunque los primeros textos escritos en lenguas vernáculas datan de la década del 50 por la labor de misioneros que tradujeron la Biblia, confeccionaron vocabularios y notas gramaticales. Con el tiempo, el problema de la escritura merced los programas escolares que proponen utilizar la lengua indígena como instrumento de alfabetización, ha cobrado vigencia, generándose discusiones en torno a la selección y estandarización de los alfabetos vernáculos (Gerzenstein & Messineo, 2002). Por eso, no es una tarea fácil enseñar a escribir la lengua toba/qom porque aún falta un sistema de escritura consensuado que tenga en cuenta su diversidad dialectal.

En esta asignatura se evidencia un artilugio metonímico, en el cual se toma a la lengua por la cultura y a la escritura por la lengua. A través de la escritura hay una apropiación muy selectiva, restringida y nostálgica de la “cultura indígena”. De ese modo, se folkloriza la imagen de la cultura indígena y favorece la identificación con patrones culturales perimidos, donde lo indígena queda asociado al medio rural, deshistorizando las características dinámicas del cambio cultural. Por lo tanto, el currículum apunta al “rescate de la cultura tradicional” y la selección de contenidos que se efectúa se suele posicionar mirando hacia el pasado y la “tradición”, dejando de lado a la “cultura indígena contemporánea” (Chiodi, 1997). Así, los conocimientos se vuelven poco relevantes para los niños y niñas y su entorno.

Pese la incorporación de la lengua indígena en la escuela como una asignatura escolar, no se revela un impacto positivo en la preservación, vitalidad y uso cotidiano del toba/qom. Esta situación puede compararse con lo señalado por Sánchez Avendaño (2012) para el caso de la lengua malecu en Costa Rica, en tanto sostiene

que hay tres factores que han impactado para que la incorporación de la lengua indígena en el currículo escolar no haya redundado en un incremento de la competencia lingüística de los/as niños/as. Los factores son: la falta de formación de los maestros en didáctica de lenguas, la ausencia de programas de estudio y los pocos materiales didácticos. Sumada a estas tres cuestiones, o quizás como un complemento de la primera de ellas, se hace evidente la necesidad de propiciar un método que fomente el desarrollo de la competencia comunicativa desenfocando el eje en la norma (escrita) y centrándose en el uso (oral) (Sichra, 2005). En otras palabras, la comunicación siempre ha abarcado mucho más que la lengua normalizada y escrita (Hornberger, 2014). Por lo tanto, muy particularmente en contextos de desplazamiento lingüístico como el del toba/qom, se requiere de una propuesta didáctica que caracterice los aprendizajes en y de las lenguas indígenas para las diversas situaciones sociolingüísticas. O sea, para los casos en los que es la primera lengua de los/as niños/as y para cuando es su segunda lengua. Tan solo si se consideran estos aspectos puede pensarse en que la inclusión de la lengua en el currículum redunde en un mayor número de nuevos hablantes.

Conclusiones

“En la etapa contemporánea, la escuela empezó por desapropiar a los indígenas de su lengua para luego volvérsela a entregar, empobrecida, y como un escuálido vestuario de sentimientos y de conocimientos ajenos” (Moya, 2012, p. 83).

Este artículo se preguntó acerca del lugar de las lenguas indígenas en la escolarización, tomando como caso de análisis a la situación de Argentina, y haciendo un recorrido histórico por diferentes contextos escolares, en donde las lenguas indígenas pasaron de ser consideradas como un escollo que debía eliminarse para el desarrollo de una buena educación, a ser utilizadas estratégicamente como una herramienta hacia una educación castellanizadora hasta ser finalmente emblemas en el marco de los modelos escolares que dan pie al reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales

de los pueblos indígenas. Paralelamente, se sistematizó el contexto sociolingüístico y educativo actual en el cual la lengua toba/qom se encuentra atrapada en el Chaco. En donde el tipo de educación bilingüe desarrollada parece más bien transformarse en una educación monolingüe en castellano con una folklorización de la cultura indígena (Censabella, 2005).

Ahora bien, llegados al momento presente, en el cual el paradigma de valoración de la diversidad y pluralidad etnolingüística es parte del sentido común de las intervenciones escolares, nos enfrentamos a procesos incesantes de desplazamiento de las lenguas minorizadas por las hegemónicas. El panorama presentado parece desalentador para el futuro de las lenguas indígenas y las escuelas no parecen ser su panacea. Igualmente, estas cuestiones trascienden a nuestro caso local, ya que desde una mirada regional más general, Sichra (2005) sostiene que no tenemos aún los elementos para saber si la EIB influyó de manera positiva o negativa en las lenguas indígenas, su vitalidad y su fortalecimiento en ámbitos y espacios propios.

Este artículo se propuso abordar esta compleja paradoja entre una expansión de la EIB como propuesta educativa para los pueblos indígenas y un aumento en los índices que señalan la amenaza y pérdida de hablantes de estas lenguas. La complejidad de esta paradoja ciertamente excede las posibilidades de respuesta a partir de este humilde escrito. No obstante, arriesgamos un par de impresiones que pueden ayudar a pensar al respecto, y reflexionar sobre cómo se puede intentar detener la pérdida de este patrimonio lingüístico.

En primer lugar, en ocasiones, pareciera que los diseños bilingües de los programas de EIB descontextualizan los sentidos sociales que tienen las lenguas indígenas para sus comunidades de habla —o bien como corolario de las lógicas escolares y del formato de enseñanza-aprendizaje en esos contextos, o bien porque se extrapolan las ideologías lingüísticas de la lengua dominante desconociendo las representaciones y usos que tienen las distintas competencias lingüísticas. La sola presencia de la lengua minoritaria en las aulas es potencialmente necesaria pero no suficiente para la vitalidad lingüística, ya que se estarían desconociendo otros ámbitos de uso no escolares que también

debieran estimularse (religiosos, medios de comunicación, familiares, entre muchos otros) (López, 2015). Por ello, a pesar de los proyectos de EIB, las lenguas indígenas quedan invisibilizadas en tanto se desconocen sus usos, representaciones e ideologías lingüísticas en el marco de sus propios contextos locales. Por esta razón, creemos que uno de los principales desafíos presentes en este campo es reflexionar más detenidamente respecto del papel de las lenguas indígenas en la vida de sus hablantes y sus comunidades de habla.

En segundo lugar, la EIB a nivel discursivo, sostiene la valoración de la diversidad cultural y lingüística, empero presenta algunos aspectos que obturan la realización de los objetivos que predicen, tal como vimos por ejemplo en el estímulo y promoción de nuevos hablantes de lenguas indígenas. Por lo tanto, nos preguntamos si no estaremos frente a un multiculturalismo ornamental y simbólico que si bien hace propias las demandas de reconocimiento cultural y participación política de los indígenas —dándoles un lugar en la definición de políticas— deja inalteradas las relaciones de subordinación política, económica y cultural que afectan a esas poblaciones (Thisted, 2011). La EIB se encuentra ceñida si no logra trascender el marco escolar para comprender la diversidad sociocultural en un sentido político. En otras palabras, la educación debe ser comprendida en su sentido amplio, y por esa razón creemos que la EIB no debiera ser un fin en sí mismo, sino un medio para producir un cambio en la sociedad (Acuña, 2005).

En síntesis, es importante que las lenguas indígenas se piensen más allá de la funcionalidad escolar y se tomen los sentidos que tienen en sus contextos comunicativos locales, para que las propuestas escolares partan desde esa base. Asimismo, la mirada sobre la EIB debe trascender el marco pedagógico y situarse en su contexto político. Por eso, la pregunta acerca de si la escuela es la responsable de erradicar o revitalizar las lenguas indígenas es un dilema de difícil respuesta. Y, llegados a este punto, sea mejor reflexionar críticamente sobre la intervención que supuso la EIB en las lenguas minorizadas. La frase que citamos en el epígrafe de estas conclusiones resume nuestras impresiones al respecto. Como afirma Moya (2012) las

instituciones escolares en un comienzo expropiaron a los indígenas de sus lenguas, pero ahora pretenden reparar ese daño pasado y devolver esas lenguas a sus pueblos. Tal como ya mencionamos, detrás de los discursos de la “reparación histórica”, se intentan paliar las atrocidades pasadas. Sin embargo, los estragos que se han cometido y la subalternización sobre estos pueblos, sus subjetividades, sus conocimientos y sus lenguas es tal, que lo que se puede ofrecer en el presente (y más aún bajo el formato escolar), no es más que una versión devaluada y ajena al patrimonio lingüístico cultural que supo ser. En el presente es importante evitar que las experiencias de EIB se transformen en propuestas que terminen por aumentar la fragmentación educativa, desgastando el concepto y hasta incluso merecer la desconfianza, el descrédito y el rechazo de algunas organizaciones indígenas (Acuña, 2005).

Bibliografía

- Acuña, L (2005). Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe. En A. Tissera de Molina y J. Zigarán (Comps.), *Lenguas, educación y culturas* (pp. 21-44). Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta.
- _____ (2010). Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 197-222). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____ (2012). Lenguas en contacto en el aula de la Educación Intercultural Bilingüe. En: V. Unamuno y A. Maldonado (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 251-272). Buenos Aires: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bein, R. (2010). Los meandros de la política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. En: E. Arnoux y R. Bein (Comps.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (pp. 307-328). Buenos Aires: EUDEBA.
- Benítez, J., García Palacios, M., Miranda González, M. & Hecht, A. C. (2018). Un primer acercamiento etnográfico a un Escuela Pública de Ges-

- tión Social Indígena del Chaco. En *IX Jornadas de Investigación en Antropología Social "Santiago Wallace"*, 28 al 30 de noviembre.
- Bigot, M. (2010). *Apuntes de Lingüística Antropológica*. Rosario: Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Bordegaray, D. & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 101-119.
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2005). La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural. En *V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, Dpto. de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta, 26 al 28 de mayo.
- Censabella, M., Giménez, M. & Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. En M. Haboud y N. Ostler (Eds.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (pp. 195-200). Quito: Centro Cultural PUCE.
- Chiodi, F. (1997). *Alcances de la noción de interculturalidad en educación*. Clase inaugural de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia del Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, manuscrito inédito.
- Delrio, W., Lenton, D., Musante, M., Nagy, M., Papazian, A. & Pérez, P. (2010). Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina. En *III Seminario Internacional Políticas de la Memoria*. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de octubre. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.
- Enriz, N., García Palacios, M. & Hecht, A. C. (2017). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Revista Universitas Humanística*, 83, 180-205.
- Fernández, C., Gandulfo, C. & Unamuno, V. (2012). Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados. En *V Jornadas de Filología y Lingüística*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

- Gerzenstein, A. & Messineo, C. (2002). De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco. En *Simposio Internacional* "Lectura y escritura: nuevos desafíos", 4, 5 y 6 de abril, Facultad de Educación Elemental y Especial, Cátedra Unesco, Universidad de Cuyo.
- Gerzenstein, A., Fernández Garay, A., Golluscio, L., Acuña L. & Messineo, C. (1998). *La educación en contextos de diversidad lingüística y cultural. Documento fuente sobre las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Hamel, R. E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, 10, 11-23.
- Hecht, A. C. (2010). "Todavía no se hallaron hablar en idioma". *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- _____ (2014). An Analysis of Intercultural Bilingual Education in Argentina. *Journal for Multicultural Education*, 8(2), 70-80.
- _____ (2015). Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 24(2), 1-12.
- _____ (2017). Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 87-100.
- Hecht, A. C. & Messineo, C. (2017). Lenguas indígenas en la escuela: una mirada retrospectiva a la educación intercultural bilingüe en la provincia de Chaco (Argentina). *Revista Lingüística*, 13(1), 245-261.
- Hornberger, N. H. (2014). La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas. En L. Lepe y N. Rebolledo (Comp.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas* (pp. 235-261). Quito: Editorial Abya-Yala.
- López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En C. Gros y M. Strigler (Eds.), *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance* (pp. 235-250). París: Institut des Amériques.
- _____ (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos Indígenas y Educación*, 64, 211-339.

- Lorenzotti, M., Formichelli, C. & Carrió, C. (2015). Educación, política y planificación lingüísticas: hacia una revitalización de las lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 7(7), 150-167.
- Medina, M. (2014). *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom laàqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Tesis de Maestría en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Messineo, M. C. (2003). *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Múnich: Lincom Europa Academic Publisher.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.
- _____. (2012). La escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena. *Pueblos Indígenas y Educación*, 61, 83-136.
- Rebolledo Recendiz, N. (2014). Enseñanza de lenguas indígenas y revitalización lingüística. Una aproximación interdisciplinaria. En L. Lepe y N. Rebolledo (Eds.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas* (pp. 19-40). Quito: Editorial Abya-Yala.
- Sánchez Avendaño, C. (2012). El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu. *Revista Educación*, 36(1), 25-43.
- Sichra, I. (2005). Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas. En *Encuentro Internacional Educación y Diversidad Cultural en la Región Andina. Una mirada crítica sobre lo avanzado*. Quito.
- Thisted, S. (2011). Capítulo 2. Escuelas en la trama de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural. En N. Elichiry (Comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización* (pp. 43-58). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Trincherro, H. (2000). *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El chaco central*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wright, P. (2003). Colonización del espacio, el cuerpo y la palabra en el Chaco argentino. *Horizontes Antropológicos*, 9(19), 137-152.

La generalizada y acelerada extinción de los idiomas indígenas: el caso de Guatemala en el 2019

Demetrio Cojtí Cuxil¹

Presentación

Según la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, estos pueblos tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus lenguas, tradiciones orales, sistemas de escritura y literaturas. Sus artículos 14 y 16 establecen que tienen además derecho a establecer sus propios sistemas educativos y medios de información en sus propias lenguas.

En respuesta a la recomendación del Foro Permanente de Pueblos Indígenas del 2016, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas, y encomendó a la UNESCO su ejecución. El Año Internacional busca contribuir:

A la creación de conciencia sobre la urgente necesidad de preservar, revitalizar y promover las lenguas indígenas en todo el mundo. Hoy existen entre 6000 y 7000 lenguas de las cuales el 97% de la población mundial habla solo un 4%. Una gran mayoría de las lenguas minoritarias son habladas principalmente por los pueblos indígenas, y continuarán desapareciendo si no se toman resguardos.

El presente estudio tiene como objetivo conocer y presentar la situación de la vitalidad de los idiomas indígenas en Guatemala. La vitalidad de un idioma se refiere tanto a la fuerza y energía que tiene para cumplir con sus funciones prácticas de comunicación y con las funciones simbólicas de representación, así como gozar de las condiciones que garantizan su perpetuación y desarrollo. Los

1 Maya-Kaqchikel, Doctor en Comunicación Social.

idiomas indígenas han perdido vitalidad desde hace mucho tiempo, por lo que ahora se habla de revitalizarlas. La revitalización tiene dos componentes: el que se refiere a detener la extinción del idioma en aquellos pueblos y sectores donde *todavía* se habla, y el relacionado con el empoderamiento y actualización del idioma y sus hablantes en aquellos ámbitos y sectores donde han perdido espacio y fuerza. En la revitalización de un idioma los hablantes del idioma tienen un rol primario y, secundariamente, los cooperantes externos.

Este artículo revela que todos los idiomas indígenas son ahora vulnerables y van camino a su extinción. El lingüicidio y etnocidio institucionalizado contra los pueblos indígenas continúan operando sin mucha dificultad.

El etnocidio es la destrucción de la cultura de un pueblo. Clastres (2012) lo define como:

La destrucción sistemática de los modos de vida y pensamiento de pueblos diferentes a los de los que imponen la destrucción. El etnocidio se ejerce 'por el bien del salvaje'. Si el genocidio liquida los cuerpos, el etnocidio mata el espíritu. La base ideológica del etnocidio es el etnocentrismo que pregona la superioridad de una cultura sobre otras. No habría etnocidio si no hubiese etnocentrismo.

Una de las definiciones más aceptadas de lingüicidio es la de Moreno (2016), quien afirma que se trata de una:

Actividad etnocida realizada con el objetivo de que una determinada lengua deje de hablarse. Se suele llevar a cabo por la fuerza, prohibiéndola o castigando severamente a los que la usan y/o mediante un lavado de cerebro consistente en convencer a los que la hablan de que se trata de una lengua inútil, innecesaria, inferior, limitada, imperfecta, empobrecedora e inculta.

Hablar de los idiomas mayas es sobre todo hablar de sus hablantes, pues generalmente los vaivenes de un idioma dependen de los vaivenes de sus hablantes.

Estadísticas, pueblos e idiomas indígenas

Extinción horizontal y vertical de los idiomas indígenas

Guatemala es una sociedad multiétnica y multilingüe, pero estamos ante un sistema político racista y colonial, donde se da la dominación y/o hegemonía de la dirigencia criolla y ladina (mestiza) sobre los pueblos y comunidades indígenas. Esto ha sido así, desde que existió el colonialismo hispano (de 1524 a 1821), y, luego, a raíz del colonialismo criollo ladino (desde 1821 hasta nuestros días). La estructura actual del Estado y sus políticas son producto precisamente de esta jerarquización racializada.

Desde ambos colonialismos se ha buscado la eliminación de los idiomas indígenas: legalmente, desde 1552 y el Concilio de Lima (Perú) hasta 1985, y, de hecho, desde 1985 hasta nuestros días, pues la Constitución Política de dicho año dio un viraje histórico al reconocer el derecho de los indígenas a su propio idioma. Durante toda esta vida colonial, que ya dura 495 años, la política lingüística ha ido hacia la eliminación de los idiomas indígenas.

El proceso de extinción de los idiomas subordinados, en este caso indígenas, ha sido estudiado por varios autores; entre ellos, Calvet (2005), quien analiza la imposición de los idiomas coloniales de Europa a los pueblos colonizados de Asia, África y América, y la consecuente extinción de los idiomas propios, la cual se da de forma horizontal y vertical.

La extinción vertical, denominada por Calvet como *colonialismo naciente*, es aquella que se da de los estratos sociales altos hacia los estratos bajos, de una misma comunidad lingüística. En Guatemala, los primeros indígenas que aprendieron y utilizaron el castellano formaban los que conformaban la servidumbre, los colaboradores de los españoles y criollos, así como los primeros indígenas medianamente ricos. El grueso de la población indígena, provincial y rural, permaneció monolingüe en su propio idioma.

La extinción horizontal, que Calvet denomina *colonialismo triunfante*, se da de los medios urbanos centrales hacia los urbanos regionales, y de allí, hacia los rurales. En Guatemala, los idiomas ma-

yas se dejaron de hablar, primero en las cabeceras departamentales y ciudades o villas importantes, y por último en las aldeas y caseríos y parajes de cada uno de los territorios municipales. En algún momento de la historia, las localidades (aldeas, cantones, caseríos) de cada municipio constituyeron el refugio de los idiomas indígenas, pero hoy esto también está cambiando, por la presión permanente de varias instituciones, principalmente de las escuelas contra los idiomas y culturas indígenas. Ahora ya se encuentra niñez indígena de aldea que no tuvo su idioma propio como materno. Este colonialismo triunfante ha cobrado vigencia sobre todo desde la revolución burguesa de 1944, cuando se inició oficialmente la incorporación de los indígenas a la llamada *cultura nacional*. Anteriormente, el discurso gubernamental era asimilacionista, pero la práctica era segregacionista y eugenésica.

La Guatemala de los cuatro pueblos

En Guatemala existen 25 idiomas de los cuales uno, el castellano, es el oficial. Los otros 24 son indígenas.² Cada idioma representa una cultura y una comunidad lingüística, y en algunos casos, también a un pueblo. Los xinkas y garífunas son a la vez pueblo y comunidad lingüística.

La legislación reconoce tres pueblos indígenas, cuyas bases civilizatorias son diferentes: el Maya que tiene civilización propia, el Garífuna de origen afrocaribeño, y el Xinka de posible origen nahualt. Casi ningún documento o legislación reconoce al grupo no indígena (criollo-blanco, ladino-mestizo) como pueblo, pero se da por hecho que es uno de origen europeo y dominante. Así, hay entidades públicas y organizaciones indígenas que lo denominan y lo tratan como un pueblo unificado.

De los tres pueblos indígenas ya citados, el Maya es multiétnico y multilingüe y está conformado por 22 comunidades lingüísticas

2 Los garífunas no siempre se consideran indígenas. Usan su condición de afros o de indígenas según el caso, pero los Acuerdos de Paz de 1996 los catalogan como indígenas.

o grupos étnicos,³ cada una de los cuales habla un idioma distinto. Todos ellos constituyen la familia lingüística maya.

El reconocimiento estadístico de la Guatemala multiétnica no es fácil, pues en los informes de entidades públicas no siempre se desagregan datos por grupos étnicos, y, cuando se hace, no se toman en cuenta todos los pueblos o todas las comunidades lingüísticas reconocidas. Ciertamente, hay reportes del Instituto Nacional de Estadística (INE) donde los datos de población están desagregados por pueblos mayoritarios: pueblo dominante (no indígena) y pueblos subordinados (indígenas).

Cuadro 1. Datos de población indígena y no indígena

Censo o encuesta	Censo 2002	ENCOVI 2011	ENCOVI 2014	Proyecciones al 2019
Población Indígena	4 610 440 (41,2%)	5 853 251 (40%)	6 178 512 (38,8%)	6 858 618 (38,7%)
Población no indígena	6 610 440 (58,8%)	8 782 236 (60%)	9 697 716 (60,9%)	10 620 195 (60,06%)
Otros	0,47%	0	0,3%
Total	11 237 196 (100%)	14 635 487 (100%)	15 924 000 (100%)	17 679 734 (100%)

Fuente: Elaboración propia con base en datos del INE (2002, 2011 y 2014). Datos de población hasta junio del 2019 son proyecciones elaboradas por Raxché' Demetrio Rodríguez (Comunicación personal, 2019).

El INE también reporta datos estadísticos desagregados por los cuatro pueblos:

3 Las comunidades lingüísticas que conforman el pueblo Maya empiezan a autodenominarse naciones (de base cultural), negándole al Estado el estatus de nación. Los Acuerdos de Paz catalogan como pueblos indígenas al Maya, Xinka y Garífuna.

Cuadro 2. Datos de población por pueblo

Pueblo	Población	%
Ladino-Chapín	6 750 170	60,10
Maya	4 411 964	39,30
Xinka	16 214	0,10
Garífuna	5 040	0,04
Otro	53 808	0,47
Total	11 237 196	100

Fuente: Censo de Población 2002.

Pero, el INE solo reporta datos de ladinos y mayas como pueblos, y no para los otros dos pueblos —Xinka y Garífuna—. Quizás por su bajo número ellos aparecen incluidos en “otros grupos” o incluso como parte del pueblo Maya.

Cuadro 3. Distribución poblacional por pueblos y comunidades lingüísticas

Pueblos y comunidades lingüísticas	ENCOVI 2000 (%)	ENCOVI 2006 (%)	ENCOVI 2011 (%)	ENCOVI 2014 (%)
Maya total	39,0	37,0	39,0	38,5
K'iché'	8,9	10,3	11,1	11,2
Q'eqchi'	6,0	7,4	8,4	9,2
Kaqchikel	8,3	7,1	7,8	7,0
Mam	7,6	5,2	5,2	6,1
Otras comunidades lingüísticas mayas	8,1	7,9	6,4	5,0
Ladino o Chapin	60,6	61,4	60,3	60,9
Otro grupo	0,4	0,7	0,7	0,5
Total	100	100	100	100

Fuente: INE (2016).

La presentación de datos desagregados por pueblo y comunidad lingüística es, sin duda, un avance, pero los miembros de los

pueblos Xinka y Garífuna y de las otras 18 comunidades lingüísticas no mayoritarias del pueblo Maya se ven en desventaja, al no poder conocer su situación en relación a uno u otro aspecto de su vida.

La serie histórica presentada en el Cuadro 3 pone en evidencia diferencias entre las comunidades lingüísticas mayoritarias: el crecimiento demográfico de las comunidades lingüísticas mayoritarias K'iché' y Q'eqchi' y la reducción de las comunidades Mam y Kaqchikel. Asimismo, se evidencia fluctuación en la densidad de la población maya en los 14 años que cubren estas ENCOVI, pero que no tiene alguna explicación (efecto de la muestra utilizada, emigraciones, etc.).

Crecimiento poblacional de los pueblos indígenas

El Censo del 2002 y la ENCOVI 2011 revelan que la población indígena constituye el 40% de la población del país, dato puesto en duda por indígenas y no indígenas, nacionales e internacionales, académicos y funcionarios públicos. Permanentemente, los indígenas reclaman la inexactitud de este dato oficial debido al subregistro provocado por el racismo, que hace que algunos indígenas no se identifiquen como tales, y por problemas metodológicos en la captura de información. Por ello, se considera que las estadísticas oficiales invisibilizan a los indígenas, y no contribuyen al conocimiento de su situación real ni tampoco a la toma de decisiones.

Chojooj (2016) señala la incidencia del racismo en las estadísticas sobre pueblos indígenas, pues, cuando se utiliza la autoidentificación para determinar el grupo étnico de pertenencia, la cifra se incrementa. Por ello, en una encuesta realizada, del total de mujeres y hombres encuestados, 46,1% de las mujeres y 45,4% de los varones se autoidentificaron como mayas, porcentajes que resultan mayores al 38,5% indicado por la ENCOVI del mismo año

A continuación, se presenta una serie histórica con datos de las ENCOVI. El Cuadro 4, muestra que en el período 2000-2014 la población maya solo creció en 1 592 727, mientras que la población no indígena creció en 4 223 340, dato que contradice otros que indican que los indígenas tienen un crecimiento demográfico mayor. El mismo INE (2016) sostiene que el número de miembros por hogar en los de-

partamentos con mayoría de población indígena es más alto —entre 5,3% y 5,9%— que el promedio nacional —4,8%. Del mismo modo, el número de miembros por familia es mayor en los estratos pobres —5,3%— y extremadamente pobres —6,9%—, que en el estrato no pobre —3,8%—. Estos datos fundamentan nuestra duda razonable sobre el porcentaje de indígenas en el país: ¿por qué decrece la población indígena en la estadística si tiene una alta tasa de natalidad?

Cuadro 4. Crecimiento demográfico y porcentaje de maya hablantes

Año	Población total	Población que se autoidentifica como maya	% que se auto identifica como maya	% de maya hablantes
2000	11 385 300	4 463 037	39,2	30,5
2006	13 381 545	5 111 750	38,4	28,4
2011	14 654 566	5 803 208	39,6	30,2
2014	15 607 640	6 055 764	38,8	29,4

Fuente: Elaboración propia con base en datos del INE, ENCOVI 2014 (2016, pp. 19-21).

La respuesta a esta interrogante puede ser múltiple: problemas en la construcción de las muestras, dificultades en la recolección de datos, una tasa de defunción mayor o igual a la de nacimiento, o bien el alto porcentaje de indígenas que no se autoidentifican como tales. Puede decirse que la autoidentificación minimiza la influencia de criterios racistas en la identificación externa de los censados, respetando su derecho a la identidad cultural. Pero, la autoidentificación no puede cumplir con su objetivo de registrar y reflejar con exactitud la población indígena, si esta medida no se acompaña con una política vigorosa de igualdad étnica y cultural,⁴ y con medidas efectivas contra el racismo. De lo contrario, la autoidentificación va en direc-

4 También existe un porcentaje de indígenas que sólo saben que lo son pero desconocen el nombre de la comunidad lingüística a la que pertenecen, o el nombre del idioma que hablan.

ción contraria a la realidad demográfica indígena: crece la población indígena pero no aumentan quienes se autoidentifican como tales.

La relativa falta de datos del INE

En Guatemala, el INE es el ente rector en materia de información estadística y la entidad pública que realiza los censos y encuestas nacionales en general, ya sea muestral o censalmente. En materia de estadísticas sobre pueblos indígenas, hay consenso que el INE ha evolucionado positivamente, pero también que le falta afinar sus procedimientos.

Entre los avances pueden citarse:

- La incorporación del criterio de autoidentificación desde el año 2000. Haber incluido en los censos y encuestas, temas o cuestiones relacionados con pueblos indígenas como el o los idiomas que habla y el buscar que los censadores indaguen a los censados en su idioma es un proceder respetuoso de los derechos humanos, pero no necesariamente certero (cf. CEPAL 2009).
- El procesamiento, análisis y publicación de datos desagregados por pueblo y grupo étnico, y no solo por género, grupo etario, espacio geográfico o departamento. El 2010, el INE publicó el “Perfil Estadístico de Género y Pueblos: Maya, Xinka, Garífuna y Ladino”, desagregando datos por grupo etario, género y por los cuatro pueblos.

Mientras que entre los aspectos o políticas por mejorar están:

- El INE apenas no procesa todos los datos que recoge sobre la vida de los indígenas, y, por ende, no los publica. Por ejemplo, no siempre procesa información lingüística, por lo que los interesados deben contratar consultores para que la procesen e interpreten. Prueba de ello es que la mayoría de los datos sobre vitalidad de los idiomas indígenas uti-

lizados en este artículo provienen más de organismos no gubernamentales que del INE u otro organismo oficial. El INE puede poseer los datos, pero no los analiza y publica.

- Cuando presenta datos desagregados por grupo étnico que conforman el Pueblo Maya, no incluye a todos los legalmente reconocidos, y, por ende, a todos los sujetos de derecho. Tiende más bien a presentar solo los de los cuatro grupos étnicos mayoritarios. A las otras 18 comunidades lingüísticas las presenta bajo “otros”, bajo un dato general. Esto quizás se deba a que los 4 grupos mayoritarios representan entre el 83% y 85% de la población total maya, o a la naturaleza muestral de las encuestas. Richards (2003) critica también esta conducta del INE con las comunidades lingüísticas minoritarias.
- El INE, en tanto ente rector de las estadísticas nacionales, no exige a todas las otras dependencias públicas que recauden y desagreguen étnicamente la información que generan, conforme al artículo 10 de La Ley de Idiomas Nacionales (Decreto 19-2003). Casi sin excepción las dependencias públicas, centralizadas, descentralizadas y autónomas, no generan datos por grupo étnico o bien, no los desagregan y publican, perpetuando la invisibilización de los pueblos indígenas, lo que constituye un hecho racista.

El efecto de esta política o actitud institucional del INE es que no siempre se tienen a disposición, en forma detallada, amigable y accesible, los datos referentes a todos los grupos étnicos indígenas, y a las distintas dimensiones de su vida, por lo que no se puede conocer su situación pormenorizada, ni tomar decisiones certeras al respecto. El PNUD Guatemala (2005), incluye en su Informe Nacional de Desarrollo Humano un apartado específico sobre las limitaciones estadísticas del país, en materia de pueblos indígenas.

En resumen, en la Guatemala de los cuatro pueblos y 22 comunidades lingüísticas mayas, ya se vive la etapa del colonialismo triunfante, pues ahora los indígenas de áreas rurales, tras ser obliga-

dos e inducidos a abandonar sus idiomas patrimoniales o heredados, los cambian por el castellano. La ley reconoce el derecho indígena al idioma propio, pero el Estado no ha realizado los cambios necesarios, en sus estructuras y políticas, para cumplir con ese derecho. Se trata pues de un lingüicidio de hecho.

Perfil general de las comunidades lingüísticas indígenas y de sus idiomas

Densidad demográfica y localización

Ante todo, es necesario tener una idea general sobre la densidad demográfica de cada comunidad lingüística, el porcentaje que representa en relación a la población total maya y la del país, así como la extensión territorial y político-administrativa que ocupan sus hablantes.

El siguiente cuadro evidencia la discordancia existente entre las fronteras político-administrativas de municipios y departamentos, con las fronteras étnicas y lingüísticas. Con su política ladinizadora, el Estado sigue impulsando de hecho la construcción de identidades colectivas de base administrativa, mientras que los indígenas buscan el reconocimiento de su identidad étnica y lingüística propia e histórica. Así, el hecho que un idioma sea hablado en un municipio determinado, no significa que sea el dominante, pues puede ser que solo se hable por un pequeño número de personas. Por ejemplo, el k'iche' se habla en Tecpán, pero solo en algunas de sus aldeas que colindan con aldeas de Chichicastenango, pues en Tecpán más del 90% es kaqchikel. Asimismo, los poqomch'ies en Uspantán no son numerosos pues son migrantes.

En resumen, no todas las comunidades lingüísticas y sus respectivos idiomas tienen el mismo tamaño o densidad demográfica ni residen en un área geográfica de igual extensión: están las 4 comunidades lingüísticas mayoritarias, luego las de tamaño mediano (14 mayas, más la xinka y garífuna), y finalmente las pequeñas que tienen una localización municipal (4 comunidades lingüísticas mayas).

Cuadro 5. Densidad demográfica y localización por comunidades lingüísticas

Grupo étnico o comunidad lingüística	Población total 2002	% de la población maya	% de la población del país	Localización en municipios y departamentos	Extensión territorial
K'iche'	1 270 953	28,8	11,3	78 municipios en 9 departamentos	7,918 km ²
Q'eqchi'	852 012	19,3	7,6	22 en 5 dpto.	24,662 km ²
Kaqchikel	832 968	18,9	7,4	51 en 7 dpto.*	4,534 km ²
Mam	617 171	14,0	5,5	57 en 3 dpto.	6,377 km ²
Q'anjob'al	159 030	3,6	1,4	4 en 1 dpto.	1,996 km ²
Pogomchi'	114 423	2,6	1,0	7 en 3 dpto.	1,030 km ²
Achi'	105 992	2,4	0,9	8 en 2 dpto.	1,794 km ²
Ixil	95 315	2,2	0,8	3 en 1 dpto.	1,439 km ²
Tz'utujil	78 498	1,8	0,7	8 en 2 dpto.	350 km ²
Chuj	64 438	1,5	0,6	3 en 1 dpto.	1,415 km ²
Jakalteko	47 024	1,1	0,4	5 en 1 dpto.	341 km ²
Ch'orti'	46 833	1,1	0,4	5 en 2 dpto.	240 km ²
Pogomam	42 009	0,9	0,4	10 en 4 dpto.	547 km ²

Grupo étnico o comunidad lingüística	Población total 2002	% de la población maya	% de la población del país	Localización en municipios y departamentos	Extensión territorial
Akateko	39 370	0,9	0,4	3 en 1 dpto.	114 km ²
Awakateko	11 068	0,2	0,1	1 en 1 dpto.	240 km ²
Sipakapense	10 652	0,2	0,1	1 en 1 dpto.	93 km ²
Sakapulteko	9 763	0,2	0,1	1 en 1 dpto.	62 km ²
Uspanteko	7 494	0,2	s.d.	1 en 1 dpto.	57 km ²
Mopán	2 891	0,1	0,0	3 en 1 dpto.	186 km ²
Tektiteko	2 077	0,0	0,0	2 en 1 dpto.	47 km ²
Itza'	1 983	0,0	0,0	5 en 1 dpto.	01 km ²
Xinka	16 214	s.d.	1,0	1 en 1 dpto.	2 km ²
Garífuna	5 040	s.d.	0,0	5 en 1 dpto.	2 km ²
Chalchiteko	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.

Fuente: Elaboración propia con base en datos tomados de Wikipedia (2010), y que se basan en el Censo de Población 2002. La cobertura o extensión territorial de cada idioma ha sido tomada de Richards (2001).

* En el conteo de municipios donde se habla kaqchikel, Richards (2001) no tomó en cuenta los 16 municipios de Chimaltenango. Tecpán no está entre los municipios de habla kaqchikel, pero sí entre los de habla k'iche'; sin embargo, Tecpán es un municipio donde más del 90% de su población es o fue kaqchikel-hablante.

Diferencias de estatus de los idiomas indígenas

El estatus de un idioma alude a su rango de importancia o categoría, de conformidad con las leyes vigentes y el prestigio social de cada idioma.

Cuadro 6. Estatus de los idiomas en Guatemala

	Castellano	Idiomas indígenas	Uso en el Estado
Estatus legal	Único idioma oficial único	Idiomas nacionales y elementos del patrimonio cultural de la nación	El gobierno y el Estado solo usan el idioma oficial, contraviniendo los artículos constitucionales 58 y 66 que establecen la obligación de reconocer y promover los idiomas indígenas y respetar el derecho a la identidad cultural de personas y comunidades.
Estatus social	Prestigioso y socialmente valorado y aprendido por ser el idioma del desarrollo y la movilidad social	<i>Dialectos</i> que atrasan al país, y su uso por sus hablantes, evidencia voluntad de auto marginación	El gobierno y el Estado solo usan el idioma oficial, contraviniendo los artículos constitucionales 58 y 66.
Situación de salud	Saludable y salvado. El gobierno y el sector empresarial lo usan y respaldan.	Todos en riesgo de extinción, algunos incluso agonizando	El gobierno y el Estado buscan en los hechos debilitar y desaparecer a los idiomas indígenas, conforme a los postulados del racismo institucional contra sus hablantes, y contraviniendo la legislación favorable a la pervivencia de los idiomas indígenas.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

El hecho que el castellano sea el único idioma oficial es un indicador del racismo contra los pueblos indígenas, pues revela que no todos los pueblos y culturas del país reciben igual trato. En una democracia multicultural todos los pueblos deben ser vistos como sujetos de derecho, y por ende con derecho a hablar y disfrutar sus propios idiomas. Los hablantes de idiomas indígenas tienen derecho a la oficialización de sus idiomas, al menos como lenguas oficiales regionales a la par de la lengua oficial.

El país ya ha buscado oficializar algunos de los idiomas indígenas a la par del castellano. Así, derivado de los Acuerdos de Paz, la Comisión de Oficialización de Idiomas Indígenas, hacia 1998, propuso la modalidad de oficialización de los idiomas indígenas (Varela, 2002), de manera que Guatemala fuera considerada un Estado multiétnico, multilingüe y multicultural. Esta Comisión propuso:

- 4 idiomas territoriales, los mayoritarios (kaqchikel, k'iche, mam, y q'eqchi') que se hablan en más de 20 municipios, por más de 300 000 personas, y con suficiente documentación lingüística y producción literaria.
- 17 idiomas comunitarios, los idiomas de mediana densidad demográfica, que se hablan en menos de 20 municipios y por menos de 300 000 personas, y tienen poca documentación lingüística y poca producción literaria.
- 2 idiomas especiales (xinka e itza'), que están en peligro de extinción y los hablan menos de 1000 personas.

Esta propuesta de oficialización implicaba una reforma constitucional que debió ser sancionada mediante el voto de los guatemaltecos en la Consulta Popular de mayo 1999, lo que lamentablemente no se logró.

El estatus único del castellano revela que las autoridades y la dirigencia criolla y ladina del país continúan ejerciendo los derechos de conquista de los invasores españoles, los cuales han estado vigentes

desde 1524. Consecuentemente, los pueblos indígenas y sus culturas e idiomas siguen siendo relegados como de segunda o tercera clase.

Idiomas indígenas legalizados o reconocidos oficialmente

El reconocimiento legal de los idiomas indígenas se ha venido buscando por más de 70 años, desde los primeros congresos de lingüística de 1949. En tan largo período han variado los actores institucionales involucrados: el Ministerio de Educación, la Dirección General de Cartografía, el Instituto Indigenista Nacional, ONG, el Congreso de la República. Asimismo, el número de idiomas legalizados ha variado a través del tiempo y de las instituciones. Algunas de dichas dependencias están sujetas a presiones sociales o son protagonistas de negociaciones y prácticas clientelares, como el Congreso de la República, por lo que se pueden legalizar idiomas que no existen o variantes dialectales como si se tratase de idiomas diferentes⁵, afectando la vitalidad de los idiomas existentes. Mientras menos hablantes tiene un idioma, más difícil es su conservación y desarrollo.

Para confirmar la variación en el número de idiomas legalizados se puede recurrir a los distintos mapas lingüísticos elaborados a través de la historia y al número de idiomas reconocido y legalizado:

- En 1720, Francisco Ximénez reconoció la existencia de 14 idiomas.
- En 1946, Antonio Gobaud Carrera identificó 20 idiomas.
- En 1950, el Ministerio de Educación oficializó los 4 idiomas mayoritarios.
- En 1965, el Seminario de Integración Social de Guatemala publicó un mapa con 21 idiomas indígenas.

5 El idioma chuj está en riesgo de ser dividido, y lo mismo ocurre con el idioma k'iche' con el reconocimiento del kuneteko, supuesto idioma de Cunen. Lo mismo ocurrió el 2003 con el chalchiteko como idioma distinto del awakateko.

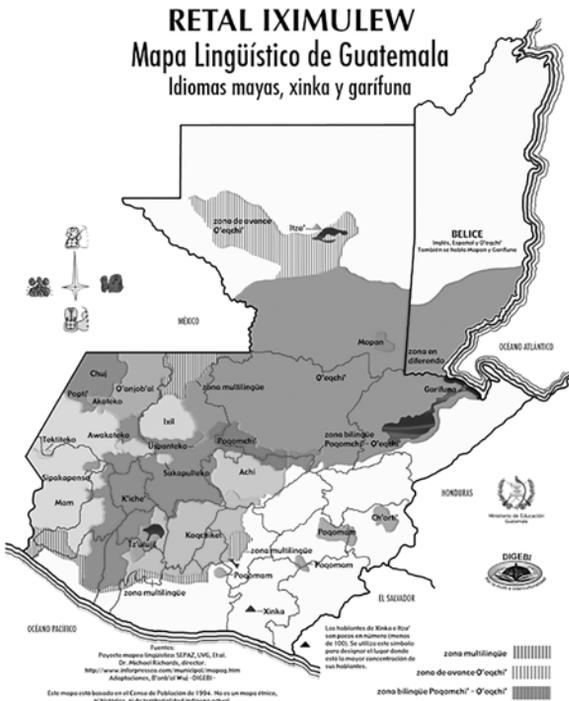
- En 1988, el Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín publicó un mapa reconociendo 21 idiomas indígenas.
- En 1990, el Congreso de la Republica emitió la Ley de Creación de la Academia de Lenguas Mayas (AMLG), la cual reconoció legalmente 21 idiomas mayas.
- En 1996, se firman los Acuerdos de Paz, y se oficializa como Acuerdo de Estado el Acuerdo Indígena que reconoce 21 idiomas y culturas del Pueblo Maya, y además a los Pueblos Garífuna y Xinka con sus respectivos idiomas. Estos dos últimos idiomas no tienen representación en la AMLG.
- En el 2003, el Congreso de la Republica reconoció oficialmente al idioma chalchiteko y ordena su incorporación a la AMLG.
- En 2003, el Proyecto de Mapeo Lingüístico de Guatemala, de la Secretaría de la Paz, USAID, DIGEBI y la Universidad del Valle de Guatemala, dirigido por Michael Richards, publica el mapa lingüístico, con 21 idiomas mayas, más el xinka y el garífuna, idiomas ya reconocidos cuando se efectuó el Censo de Población de 1994.
- En 2011, el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI) y Save the Children realizaron un estudio sobre los alcances de la EBI, y, basándose en la ENCOVI 2006, se refirieron a 21 idiomas mayas, más al xinka y al garífuna. No se tomó en cuenta el chalchiteko, reconocido ya el año 2003.

En 2017, la ALMG elaboró y publicó un mapa lingüístico, en coordinación con otras entidades públicas, en el que reconoce los 22 idiomas mayas legalizados por el Congreso de la República en 1990 y 2003: 21 idiomas (1990) y el chalchiteko (2003).

Cabe destacar que ahora existe una nueva comunidad lingüística indígena que ha manifestado interés en ser reconocida: la afro-jamaicana de habla inglesa. Por otro lado, hay estudiosos que consideran que el xinka no es un solo idioma sino 3 o 4. Esto se debe a que han faltado los estudios lingüísticos detallados (Manuel Gavilán Zamora, comunicación personal, febrero 2019).

El Mapa Lingüístico de Guatemala (2003) es uno de los vigentes. Sus autores aclaran que no es un mapa étnico, ni histórico, sino uno que muestra los límites territoriales de los idiomas indígenas hablados. Y es que hay poblados indígenas de algunos grupos étnicos que ya no hablan sus idiomas respectivos. Así, el espacio territorial del Pueblo Xinka es muy reducido pues el idioma correspondiente ya solo es hablado por muy pocas personas, pero el número de miembros auto-identificados como xinkas es mucho mayor y en crecimiento.

El segundo mapa vigente es el Mapa de Idiomas Nacionales, elaborado por la ALMG (2017), en coordinación con otras instituciones del Estado. No está claro si se trata de un mapa étnico e histórico o de un mapa lingüístico (el territorio ocupado por los actuales hablantes de cada idioma), o de ambos a la vez.



Diferencia entre autoidentificación y lengua hablada

En Guatemala no se tiene un censo específico y actualizado que permita establecer cuántos hablantes tiene cada lengua indígena y cuántos de ellos la usan cotidianamente, la escriben o ambas cosas. El INE no ha efectuado un censo lingüístico conforme a lo instituido por el artículo 22 de la Ley de Idiomas Nacionales de 2003. La ALMG no dispone de fondos ni de capacidad para efectuar este tipo de encuestas. Puede decirse que, indirectamente, los autores del Atlas Lingüístico de 2003 son los que han realizado el único censo lingüístico del país, aunque para ello se basaron en datos del Censo 1994 y en proyecciones al 2001.

Para diferenciar entre la población de un grupo étnico y el número de hablantes del idioma respectivo, recurrimos a los datos del Censo 2002. Para dicho año, la comunidad lingüística chalchiteka no estaba oficialmente reconocida, y, por ende, no aparece registrada.

Cuadro 7. Miembros de grupos étnicos y hablantes de Indígenas

Grupo étnico o comunidad lingüística	Autoidentificados como indígenas	Hablantes de idiomas indígenas mayores de 3 años
K'iche'	1 270 953	890 596
Q'eqchi'	852 012	716 101
Kaqchikel	832 968	444 954
Mam	617 171	477 717
Q'anjob'al	159 030	139 830
Poqomchi'	114 423	92 941
Achi'	105 992	82 640
Ixil	95 315	83 574
Tz'utujil	78 498	63 237
Chuj	64 438	59 048
Jakalteko o Popti'	47 024	34 038
Ch'orti'	46 833	11 734
Poqomam	42 009	11 273
Akateko	39 370	35 763

Grupo étnico o comunidad lingüística	Autoidentificados como indígenas	Hablantes de idiomas indígenas mayores de 3 años
Awakateko	11 068	9 613
Sipakapense	10 652	5 687
Sakapulteko	9 763	6 973
Uspanteko	7 494	3 494
Mopán	2 891	2 455
Tektiteko	2 077	1 144
Itza'	1 983	1 094
Xinca	16 214	1 283
Garífuna	5 040	3 564
Chalchiteko	s.d.	s.d.

Fuente: Elaboración propia, con base en INE 2002.

El contraste entre miembros de un grupo étnico y los hablantes del idioma indígena revela que no todos hablan su idioma nacional, y que en todos estos grupos hay porcentajes de población que han sido obligados e inducidos a cambiar su idioma indígena por el castellano.

En total, las comunidades lingüísticas indígenas tienen entre sí diferencias en cuanto a la densidad demográfica de su población y a la extensión de su área territorial. El reconocimiento legal de cada uno de los idiomas indígenas ha sido y es un proceso todavía inconcluso, y en los estudios no siempre se considera a todos los idiomas. El trato igualitario a todas las comunidades lingüísticas aún no llega, pese a más de cuarenta años de democracia formal desde 1985, pues el estatus social y legal del idioma castellano sigue siendo superior. Finalmente, las diferencias en cuanto a los miembros de cada comunidad lingüística y al número de hablantes del idioma respectivo ponen en evidencia el proceso de extinción en curso. El mismo INE ha reconocido la agonía o pérdida significativa de vitalidad de los idiomas indígenas vía los datos estadísticos que genera y publica.

La vulnerabilidad y extinción de los idiomas indígenas

Consideramos que en Guatemala, solo ha habido y existen dos evaluaciones de la vitalidad de los idiomas indígenas: el Atlas Lingüístico del 2003, y el Atlas de los idiomas en peligro del 2009

Grados de riesgo de los idiomas indígenas según el Atlas del 2003

Richards *et al.* (2003) analizan la vitalidad de los idiomas indígenas, con datos del Censo de Población de 1994 y otros del INE y del Instituto Geográfico Nacional. Con proyecciones al 2001 estudian el grado de riesgo de pérdida de los idiomas indígenas en los 228 municipios de entonces.

Para establecer el grado de vitalidad utilizan tres criterios:

- El cruce entre el número de hablantes de un idioma y la población total del municipio, que arroja la densidad de hablantes. Según este criterio, la tasa de pérdida de cada idioma en relación con la población total varía de un municipio al otro.
- El índice de variación intergeneracional de uso del idioma —entre la niñez de 3 a 14 años y la población adulta de cuarenta años o más. La pérdida del idioma en la niñez es más alta en unos municipios que en otros.
- La intersección entre ambos índices da una escala combinada de ambos.

Con dichos datos, se establecen seis categorías de municipios en función al grado de riesgo de pérdida de su idioma propio: de riesgo máximo, alto, moderado, bajo, mínimo y de municipios castellanohablantes con enclaves estables de mayahablantes.

Pérdida del idioma indígena por grupos de edad

La pérdida por grupos de edad se da en todos los idiomas, pero el estudio lo verifica en dos municipios específicos: Rabinal, con el idioma achi', en Baja Verapaz; y San Martín Jilotepeque, Chimalteango, con el idioma kaqchikel (Atlas, 2003, pp. 95-97). El cuadro 8 nos presenta el caso de San Martín Jilotepeque.

Cuadro 8. Pérdida del kaqchikel por grupos de edad en San Martín Jilotepeque

Grupo de edad	% de kaqchikel hablantes	% de castellano hablantes
3-6	20,4%	79,6%
6-14	26,5%	73,5%
15-19	35,9%	64,1%
20-29	42,0%	58,0%
30-39	51,8%	48,2%
40-49	60,6%	39,4%
50 o más	68,7%	31,3%

Fuente: Richards *et al.* (2003, p. 96).

El cuadro 8 revela que los adultos y ancianos hablan más el kaqchikel, mientras que, los niños y jóvenes lo hablan menos; es decir, la niñez y la juventud se comunican más en castellano que en el idioma de su comunidad. Sin embargo, el retroceso del idioma indígena se da en todos los rangos de edad.

La escuela primaria y secundaria les quita el idioma a los niños y a los adolescentes o los induce a abandonarlo; mientras que a sus padres y los ancianos se los obliga, presiona o induce a abandonar sus idiomas mediante el racismo y la exclusión social. Los distintos niveles de gobierno —municipal, departamental y central— funcionan en castellano; y, por ende, cualquier hablante de idiomas indígenas no puede sobrevivir y progresar, ni menos ejercer sus derechos ciudadanos sin saber castellano.

Los seis niveles de vitalidad y riesgo de pérdida del idioma indígena

- a. Municipios con riesgo máximo de pérdida del idioma indígena

El Mapa encuentra 22 municipios en 8 departamentos con riesgo máximo de pérdida del idioma indígena (2003, pp. 114-116). Se observa una baja densidad de hablantes de idiomas indígenas, y, también, la mudanza acelerada hacia el castellano, reflejada por el bajo índice en el uso del idioma entre la generación joven y la generación mayor. En este caso, la densidad de población de hablantes, comparada con el total de la población, es menor al 11%, y la relación entre las generaciones joven y mayor es de menos del 50%.

Cuadro 9. Municipios con riesgo máximo

Departamento	Municipio	Idioma
Huehuetenango	La Libertad y la cabecera departamental	mam
San Marcos	Tacaná, Malacatán, Ocós, El Tumbador, San Rafael Pie de la Cuesta, Esquipulas Palo Gordo, Nuevo Progreso y La Reforma	mam
Quetzaltenango	Colomba, San Mateo	k'iche', mam y kaqchikel
Suchitepequez	San Juan Bautista	k'iche' y kaqchikel
Sacatepequez	San Miguel Dueñas, Pastores, San Lucas Sacatepéquez	kaqchikel
Retalhuleu	San Felipe Retalhuleu	k'iche', mam, kaqchikel, q'anjob'al, y zona multilingüe
Guatemala	San Raymundo, Chuarrancho, San Pedro Ayampuc	kaqchikel
Peten	Flores y Melchor de Mencos	q'eqchi', k'iche', kaqchikel y una zona multilingüe

Fuente: Atlas Lingüístico de Guatemala (2003, pp. 117).

b. Municipios con riesgo alto

Se encontraron 13 municipios en 7 departamentos en riesgo alto de pérdida de su idioma propio. Los hablantes de lenguas indí-

genas constituyen entre el 11% y 90% de la población, pero la relación intergeneracional entre ellos es precaria: siempre menor al 50%.

Cuadro 10. Municipios con riesgo alto

Departamento	Municipio	Idioma*
Huehuetenango	Tectitán	tektiteko y mam
San Marcos	San Antonio Sacatepéquez	mam
Quetzaltenango	La Esperanza, El Palmar	k'iche' y mam
Suchitepéquez	Pueblo Nuevo, Zunilito, Samayac, San Antonio Suchitepéquez, Santo Domingo Suchitepéquez	k'iche', principalmente, y kaqchikel
Sacatepéquez	Sumpango	kaqchikel
Chimaltenango	Chimaltenango Cabecera, El Tejar	kaqchikel
Jalapa	San Luis Jilotepeque	poqomam

Fuente: Atlas Lingüístico de Guatemala (2003, pp. 118).

* El Atlas Lingüístico de Guatemala (2003) consigna en detalle el (los) idioma(s) que se habla(n) en cada municipio.

c. Municipios con riesgo moderado

En 49 municipios de diez departamentos los hablantes de idiomas indígenas constituyen siempre entre el 11% y el 90% de la población; y la relación intergeneracional no es críticamente baja, pues está arriba del 51% y menos del 95%.

Cuadro 11. Municipios con riesgo moderado

Departamento	Municipio	Idioma
Huehuetenango	Barillas, San Mateo Ixtatán, San Miguel Acatán, Jacaltenango, Santa Ana Huista, San Juan Ixcoy, Chiantla, Cuilco.	Mayormente mam y chuj, akateko, popti', tektiteko y q'anjob'al
San Marcos	San José Ojetenam, Ixchiguán, Tejutla, San Miguel Ixtahuacán, Tajumulco, San Pablo Sipacapa	Principalmente mam y sipakapense
Quetzaltenango	Quetzaltenango (cabecera), Salcajá, Olinstepeque, Cantel, Génova	Principalmente k'iche' y mam
Totonicapán	Totonicapán (cabecera, San Bartolo, San Cristóbal Totonicapán	k'iche'
Sacatepéquez	Santa Catalina Barahona, Santiago Sacatepéquez, Santo Domingo Xenacoj	kaqchikel
Chimaltenango	San Martín Jilotepeque, Comalapa, Tecpán, Santa Cruz Balanyá, Patzicía, San Andrés Itzapa, Parramos, Acatenango, San Miguel Pochuta	kaqchikel
Quiche	Santa Cruz de El Quiché (Cabecera), Chiché.	k'iche'
Alta Verapaz	Cobán, Santa Cruz Verapaz, Tactic, Tamahú, Chahal	q'eqchi' y poqomchi'
Petén	La Libertad, Santa Ana, San Benito, San José, Dolores	mopán, itza', y zonas multilingües q'eqchi', kaqchikel, k'iche'
Chiquimula	Jocotán	ch'orti'

Fuente: Atlas Lingüístico de Guatemala (2003, pp. 121).

d. Municipios con riesgo bajo

48 municipios de diez departamentos se caracterizan por un bajo riesgo de pérdida de su idioma propio. En ellos, entre el 11% y el 90% población habla un idioma indígena y se da una relación estable entre las distintas generaciones (arriba del 95%).

Cuadro 12. Municipios con riesgo bajo

Departamento	Municipio	Idioma
Huehuetenango	Nentón Huehuetenango, San Antonio Huista, La Democracia, San Pedro Necta, San Idelfonso Ixtahuacán, Colotenango, San Gaspar Ixchil, Santa Bárbara, San Sebastián Huehuetenango, Todos Santos Cuchumatán, San Pedro Soloma, Santa Eulalia, Malacantancito	Principalmente mam y chuj, q'anjob'al
San Marcos	San Lorenzo, Río Blanco	mam
Quetzaltenango	San Carlos Sija, Huitán, Palestina de los Altos, San Juan Ostuncalco, Almolonga, Zunil	k'iche' y mam
Totonicapán	Santa María Chiquimula	k'iche'
Sacatepequez	San Bartolo, Milpas Altas	kaqchikel
Chimaltenango	San José Poaquil, Santa Apolonia, Zaragoza	kaqchikel
Alta Verapaz	Chisec, Fray Bartolomé de las Casas	q'eqchi'
Izabal	El Estor, Livingston	q'eqchi' y garífuna.
El Quiché	Ixcán, Santa María Nebaj, San Gaspar, Chajul, San Miguel Uspantán, Chicamán, Cunén, Sacapulas, San Bartolomé, San Andrés Sajcabajá, Canillá, Zacualpa, Chinique, Joyabaj, Zona multilingüe Ixil	Principalmente k'iche' e ixil, uspanteko, poqomchi', k'iche' y q'eqchi', sakapulteko

Departamento	Municipio	Idioma
Peten	Sayaxché, San Francisco, Poptún, San Luis	Principalmente q'eqchi' y mopán

Fuente: Atlas Lingüístico de Guatemala (2003, pp. 124).

e. Municipios con riesgo mínimo

Estos municipios son aquellos que muestran un riesgo mínimo de pérdida del idioma indígena, tanto por poseer una densidad sumamente alta de hablantes (mayor al 90%) como por la proporción balanceada de hablantes en los distintos grupos de edad extrema (3 a 14 y 41 años o más).

Cuadro 13. Municipios con riesgo mínimo

Departamento	Municipio	Idioma
Huehuetenango	San Rafael la Independencia, Concepción Huista, Santiago Chimaltenango, San Juan Atitán, San Rafael Petzal	Principalmente mam y luego popotí' y q'anjob'al
San Marcos	Concepción Tutuapa, Comitancillo	mam
Quetzaltenango	Cajolá, San Miguel Siguilá, San Francisco la Unión, Concepción Chiquirichapa	mam y k'iche'
Totonicapán	Momostenango, Santa Lucía la Reforma, San Francisco el Alto, San Andrés Xecul	k'iche'
Sololá	Nahualá, Santa Catarina Ixtahuacán, Santa Lucía Utatlán, Santa Clara la Laguna, San Pablo la Laguna, San Marcos la Laguna, Santa Cruz la Laguna, Santa Catarina Palopó, Concepción	Principalmente Kaqchikel y luego tz'utujil y k'iche'
Sacatepéquez	Santa María de Jesús	kaqchikel
Chimaltenango	Patzún	kaqchikel

Departamento	Municipio	Idioma
El Quiche	San Pedro Jocopilas, San Antonio Ilotenango, Patzité, Chichicastenango	k'iche'
Alta Verapaz	San Pedro Carchá, Lanquín, Cahabón, Senahú, San Juan Chamelco, Tukurú, Panzós	q'eqchi'

Fuente: Atlas Lingüístico de Guatemala (2003, pp.125).

f. Municipios con enclaves estables de mayahablantes

El estudio en mención consigna una sexta categoría de municipios que reúne a aquellos con enclaves de hablantes de lenguas indígenas, en relación con la población total del municipio. Es decir, se trata de comunidades pequeñas de hablantes de lenguas indígenas insertas en municipios mayoritariamente castellano hablantes.

Cuadro 14. Municipios con enclaves estables de hablantes de lenguas indígenas

Departamento	Municipio	Idioma
Huehuetenango	La Libertad	Mam
San Marcos	San Marcos(cabecera), San Pedro Sacatepéquez, Ayutla, Pajapita	Principalmente mam y k'iche'
Guatemala	San Juan Sacatepéquez, San Pedro Sacatepéquez	kaqchikel
El Quiche	Pachalum	k'iche'
Baja Verapaz	Granados	achi y kaqchikel
Izabal	Puerto Barrios, Los Amates	Principalmente q'eqchi' y garífuna

Fuente: Atlas Lingüístico de Guatemala (2003, pp.127).

Lo significativo es que estos enclaves, a pesar de estar rodeados por mayorías castellano hablantes, los hablantes de lenguas indígenas hacen gala de una mayor resistencia y estabilidad lingüística en

su propio idioma. Pero es probable que en el 2019 estos idiomas atravesasen por una situación más grave —de riesgo máximo o alto—, pues casi nada ha cambiado en cuanto detener y revertir el desplazamiento lingüístico. Es probable que en los enclaves estables de mayahablantes detectados el 2001, el idioma maya haya dejado hoy de hablarse con la frecuencia de antes.

Este proceso global de extinción de idiomas indígenas viene desde mucho antes. En 1964, Humberto Flores Alvarado elaboró un mapa de los grupos étnicos del país, en el cual identificó 3 idiomas en extinción: el xinka, en Santa Rosa, con entre 15 y 25 hablantes; y el chol e itza', en Peten, con un total de 400 hablantes, entre ambos. El Chol ahora está extinto.

Finalmente, Richards *et al.* (2003) correlacionan analfabetismo y vitalidad de los idiomas indígenas, y revelan lo dañino que es el sistema escolar con los idiomas indígenas, pues a mayor analfabetismo, mayor vitalidad de los idiomas indígenas, y a mayor escolarización, mayor pérdida de dichos idiomas. La educación escolar sigue diseñada para eliminar a las culturas e idiomas indígenas, a pesar de los cambios en legislación, en los planes de gobierno y pese a algún tímido programa de educación bilingüe.

En resumen, por municipios y departamentos del país, y por grupos etarios, los idiomas indígenas están riesgos de muerte, algunos más que otros, pero todos van en la misma ruta hacia el cementerio.

El Atlas Mundial de Idiomas en Peligro

Cumpliendo con demandas indígenas y con lo dispuesto por la Asamblea General de Naciones Unidas, UNESCO impulsó el proyecto del Atlas Mundial de los Idiomas en Peligro de Extinción. Su primera edición fue publicada en 1996 y la última en 2010. En el 2009, se publicó la versión electrónica del mismo. Para el Atlas, “una lengua está en peligro cuando se encuentra en vías de extinción” (Mosseley, 2010).

Para establecer el grado de vitalidad y/o de vulnerabilidad de los idiomas indígenas, el Atlas estableció seis categorías o gradaciones que revelan el buen o mal estado de salud de un idioma.

Cuadro 15. Niveles de vulnerabilidad de las lenguas

Estado de salud	Indicadores generales del grado de vulnerabilidad	Grado de peligro
Idioma a salvo, no corre peligro	Todas las generaciones hablan la lengua y su transmisión de una generación a otra es continua y sostenible	5
Idioma vulnerable	La mayoría de los niños hablan la lengua, pero su uso puede estar restringido a determinados ámbitos	4
Idioma en peligro	Los adultos hablan la lengua, pero los niños ya no la aprenden en sus familias como lengua materna	3
Idioma seriamente en peligro	Solo los abuelos y las personas de las generaciones mayores hablan la lengua. Los adultos, si bien la comprenden, no la hablan entre sí, ni tampoco con sus hijos	2
Idioma en situación crítica	Los únicos hablantes son los abuelos y las personas de las generaciones mayores, pero sólo la usan parcialmente y con escasa frecuencia	1
Idioma extinto	No quedan hablantes	0

Fuente: Mosseley (2010).

En el 2003, el Grupo Especial de Expertos sobre las Lenguas en Peligro convocados por UNESCO elaboró el documento “Vitalidad y Peligro de Desaparición de las Lenguas”, desarrollando 9 factores para la evaluación de la vitalidad de un idioma (pp. 6-17):

- Transmisión intergeneracional.
- Número absoluto de hablantes.
- Proporción de hablantes en el conjunto de la población.
- Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua.
- Respuestas a los nuevos ámbitos y medios de comunicación.
- Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

- Actitudes y política de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su estatus de oficialidad y uso.
- Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua.
- Tipo y calidad de la documentación lingüística.

Para evaluar o determinar el grado de vitalidad o agonía de un idioma deben considerarse todos estos factores en forma balanceada e integral, y su análisis puede estar a cargo de los mismos hablantes de un idioma o de evaluadores externos.

Aplicando los criterios de la UNESCO (2010) a cada idioma indígena de Guatemala, llegamos a la conclusión que todos están, al menos, en situación de vulnerabilidad.⁶

Cuadro 16. Situación de los idiomas indígenas hablados en Guatemala

Grado de vitalidad o de debilidad	Idioma	Año de los datos
A salvo o salvado	Ninguno	2010
Vulnerable	13: uspanteko, q'eqchi', q'anjob'al, poqomchi', kaqchikel, k'iche, ixil, achi', akateko, awakateko, chuj, garífuna, ma	2010 y algunos en el 2015
En peligro de extinción	7: ch'orti', jakalteko, poqomam, sakapulteko, sipakapense, tektiteko, tz'utujil	2010 y algunos en el 2015
Severamente en peligro de extinción	1: mopán	2010
Críticamente en peligro de extinción	2: xinka e itza'	2010
Extinto	Los idiomas que ya no conocimos: chol y lacandón	

6 UNESCO no realiza censos o encuestas directas sino se basa en datos reportados por otras instituciones y especialistas de cada país.

Fuente: Elaboración propia con base en Mosseley (2010), con datos del Censo Nacional de Población del 2002.

Para la UNESCO, todos los idiomas indígenas de Guatemala son vulnerables y por ende en vías de extinción. Lo que los diferencia son los grados de inmediatez o prontitud en llegar a su defunción.

En resumen, las dos grandes evaluaciones sobre el grado de vitalidad de los idiomas indígenas, reportados aquí generaron sus propios criterios y parámetros de evaluación. Y cuando los aplicaron a los idiomas indígenas, sus evaluaciones y ponderaciones dieron como resultado que todos los idiomas indígenas son vulnerables y, por ende, están en riesgo de extinción. Como el Mapa utilizó datos de 1994 con proyecciones al 2001, y el Atlas recurrió a datos del 2002, es probable que, ahora en 2019, la agonía de dichos idiomas esté más avanzada. Ninguna de estas dos evaluaciones incluyó al idioma chaltchiteko pues este fue legalizado el 2003.

La extinción de los idiomas indígenas por monolingüismo y bilingüismo

Otra forma de verificar la muerte de los idiomas indígenas es estableciendo el paso del monolingüismo en idiomas indígenas al monolingüismo en castellano, pues en vez de seguir un patrón aditivo se sustituye el idioma indígena por el castellano.

Análisis del PNUD Guatemala

El Informe Nacional de Desarrollo Humano del 2005 analizó el caso del kaqchikel. Este caso confirma que aún los idiomas indígenas mayoritariamente hablados están en peligro de extinción.

Cuadro No.17. Etapas de la pérdida del idioma propio en kaqchikel hablantes

Situación	Etapas lingüística	# Personas	%	Población
Monolingüismo en Kaqchikel	Hablan solo el kaqchikel	167 824	20,14%	Ancianos y campesinos de aldea en situación de minifundismo
Bilingüismo maya	Hablan kaqchikel y otro idioma maya	5 059	0,60%	Ciertos oficios e indígenas en fronteras lingüísticas
Bilingüismo pro-maya	Hablan más kaqchikel que castellano	337 516	40,51%	Algunos jóvenes y niños de aldea y de cabeceras municipales
Bilingüismo pro-castellano	Hablan más castellano que kaqchikel	48 731	5,85%	Niños y jóvenes de cabeceras municipales y estudiantes
Monolingüismo en castellano	Hablan solo el castellano: lingüicidioso exitoso	269 885	32,40%	Kaqchikeles ricos y estudiados de ciudad, así como obreros y jornaleros o campesinos
Indefinido	No se sabe	3 953	00,47%	-----
Total		832 824	100%	

Fuente: Elaboración propia con base en PNUD (2005). La última columna es de elaboración propia.

Si se suma, el total de kaqchikeles que ya perdieron el idioma propio y que predominantemente hablan en castellano llegamos a aproximadamente un 38%. Este es el retrato correspondiente al 2002, pero ahora 2019, 17 años después, la situación tiene que ser más favo-

rable al monolingüismo en castellano y en detrimento del monolingüismo en kaqchikel o incluso del bilingüismo kaqchikel-castellano.

Otros datos generados por el INE

La ENCOVI 2014 (2016, pp. 20-24) reveló datos más actualizados respecto a la situación de monolingüismo y bilingüismo de los indígenas. En una serie histórica de las ENCOVI, se muestra la progresiva reducción del número de monolingües en cada idioma indígena.

Cuadro 18. Proporción de mayahablantes monolingües

Año	Monolingües mayas
2000	28,2%
2006	26,6%
2011	23,5%
2014	23,7%

Fuente: INE (2016).

Este cuadro muestra que, en un período de 15 años, la proporción de mayahablantes monolingües se redujo en casi 5 puntos porcentuales. Desde el 2014, menos del 25% de los kaqchikeles son monolingües. Las estadísticas oficiales también reconocen el proceso generalizado y acelerado de extinción de los idiomas indígenas.

Esto es malo para los defensores de la multilingüidad del país, pues los espacios y sectores en situación monolingüismo en idiomas indígenas son fortalezas y bastiones contra los idiomas dominantes. Desde la perspectiva de la globalización, el monolingüismo en un idioma nativo puede ser visto como una deficiencia comunicativa, pero desde la óptica de la revitalización de dichas lenguas, puede representar resistencia activa en materia cultural e idiomática. En condiciones normales, ningún pueblo abjura de su idioma y cultura. Por el contrario, la reducción del monolingüismo en idiomas indígenas es bueno

para los partidarios del racismo asimilacionista, pues indica que se está logrando alcanzar la Guatemala monolingüe en castellano.

El INE destaca que, entre las comunidades lingüísticas mayas mayoritarias, los kaqchikeles son los que menos monolingües tienen. Al desagregar a la población maya monolingüe por comunidad lingüística se observa que la comunidad q'eqchi' tiene un 51,8% de monolingüismo, la mam 17,3%, la k'iche' 14,9% y la kaqchikel solo 7,4%. También indica que, salvo el caso del kaqchikel, "Para el resto de comunidades mayas se obtiene que casi una de cada cuatro personas es monolingüe en idioma maya" (2016, p. 25).

Con respecto al bilingüismo maya-castellano de los mayas, el INE nos brinda los siguientes datos.

Cuadro 19. Porcentaje de población maya bilingüe maya-castellano

Año	Bilingüismo maya-castellano
2000	49,5%
2006	42,5%
2011	47,2%
2014	48,2%

Fuente: INE 2016 (pp. 25 y 26).

El INE (2016, p. 25) observa que:

Para 2014, casi la mitad de la población maya (el 48,2%) eran bilingües en idioma maya y español. Esto es consistente con lo observado anteriormente, ya que más de la mitad de la población maya podía hablar un segundo idioma distinto al materno, y para la mayoría el segundo idioma era el español.

Este avanzado bilingüismo puede ser visto como una ventaja para los indígenas pues resulta útil en un mundo globalizado y para un país multicultural y multilingüe, pero, para los idiomas indígenas, es un retroceso pues el bilingüismo de los indígenas es sustractivo, ya que el castellano no se adiciona al idioma indígena propio, sino

que lo sustituye y elimina. Además, recuérdese que los censadores del INE no confirman la declaración que les es suministrada, sino se limitan a registrar la voluntad del censado.

Al desagregar estos grados de bilingüismo por comunidades lingüísticas mayas, el INE establece que el 60,2% de los mames son bilingües, el 53,2% de los k'iché', el 43,9% de los kaqchikeles y el 34,8% de los q'eqchi'es (INE, 2016, pp. 26). También se observa que "Para el resto de las comunidades mayas, se obtiene en promedio que una de cada dos personas es bilingüe en los idiomas maya-español".

Esta situación de avanzado y generalizado bilingüismo anuncia el irremediable desplazamiento de los idiomas mayas. Los kaqchikeles constituyen una de las comunidades menos bilingües de las cuatro mayoritarias, pero esto se debe a que la mayoría ya pasó a ser monolingüe en castellano.

La ENCOVI 2014 también reveló datos sobre monolingüismo y bilingüismo a nivel nacional. Así, en promedio, uno de cada cuatro guatemaltecos hablaría más de un idioma.

- Bilingüismo por pueblos hegemónicos y subordinados. Al desagregar étnicamente los datos, se encuentra que un 57% de la población indígena manifiesta hablar más de un idioma, en contraste a solo un 2,9% de la población no indígena.
- Idioma en el que se aprendió a hablar. Casi todos los ladinos aprendieron a hablar en castellano, mientras que el 75,7% de los mayas reconocen haber aprendido a hablar en un idioma maya y que el 24,3% lo hizo solo en castellano, un idioma no propio de su comunidad.
- Segundo idioma por pueblos hegemónicos y subordinados. El 52,7% de la población no indígena informa que habla otro idioma además del materno, la mayoría el inglés y un 3,2% otro idioma. El 88,5% de la población indígena reporta que tiene al castellano como su segundo idioma, y un 11,4% un idioma maya. Una de cada cuatro personas no indígenas manifiesta hablar un idioma maya,

dato resulta a todas luces exagerado; nos parece que se trata de indígenas que no se autoidentifican como tales, pero que reconocen que hablan un idioma indígena.

En suma, la proporción de monolingües maya hablantes se reduce aceleradamente mientras que el número de bilingües maya-castellano crece en igual proporción. El bilingüismo maya castellano pasa por varias etapas, pero no se trata de un bilingüismo estable ni aditivo, sino lingüicida; es decir, es de transición y constituye una fase del paso del monolingüismo en maya al monolingüismo en castellano. Por ello, el hecho que los indígenas sean más bilingües que los no indígenas no constituye una ventaja, ni puede tampoco ser visto como un logro, sino más bien y desde el derecho al idioma propio constituye una debilidad o un signo de agonía. Sería un logro y un enriquecimiento cultural si los indígenas adicionaran el castellano a su propio idioma, pero no es así como se lo ha programado ni como se lo hacen vivir a los indígenas.

El calendario de extinción de los idiomas indígenas

La situación precaria y debilitada de los idiomas indígenas es también revelada por ICEFI y Save the Children (2011), a partir del análisis sobre la situación de la educación bilingüe. Con base en la ENCOVI 2006, el estudio busca establecer cuántos niños y jóvenes indígenas aprendieron a hablar en su propio idioma y lo hablaban en casa, pues este era el sector escolar que debía ser atendido con educación bilingüe por el Ministerio de Educación. Estos resultados les permitieron establecer la demanda de dicha modalidad educativa.

Asimismo, recurrimos a datos de la ALMG. El 2006, su presidente indicó que los idiomas en severa y crítica situación de extinción eran: el ch'orti', con solo 105 hablantes, el itza', con solo 123 hablantes, el mopán, hablado por únicamente 468 personas, el tekti-teko, que solo cuenta con 1 241 hablantes, y el sipakapense, con solo 1 344 hablantes. Como la ALMG tiene trabajadores en cada comunidad lingüística, suponemos que estos datos provienen de sus propios

censos en al menos las comunidades cuyos idiomas están situación crítica de extinción y que cuentan con muy pocos hablantes.

Aquí utilizamos los datos del ICEFI como indicadores del orden de extinción de cada uno de dichos idiomas. En efecto, por analogía con el dilema del vaso medio lleno o medio vacío, los mismos pueden tomarse tanto como indicadores de resistencia y revitalización lingüística, así como de auto y alter lingüicidio. Consideramos más probable esta segunda interpretación; es decir, la del vaso medio vacío, pues no hay ningún signo fuerte que indique que los indígenas están tomando consciencia lingüística, organizándose y volviendo a reactivar sus idiomas. Tampoco hay señales de que el Gobierno y el Estado, o al menos las instituciones relacionadas y con funciones en el tema (educación, cultura, ALMG, entre otras) estén asumiendo políticas y programas para frenar y revertir la agonía de dichos idiomas. Nos gustaría considerar el porcentaje de niños y adolescentes que hablan su idioma en casa como el vaso medio lleno, pero no hay motivo para hacerlo ya que sus padres o ellos mismos añoran hablar bien el castellano, y además, siguen enfrentando la discriminación y la exclusión social por no poder hablar castellano y saben que, si no lo aprenden, no tienen ninguna posibilidad de desarrollo material, de movilidad social y de ejercicio de la ciudadanía.

Hemos visto varias maneras de ordenar a las comunidades lingüísticas indígenas (por orden alfabético, densidad demográfica, porcentaje creciente o decreciente de tenencia de una condición específica, etc.), pero esta vez, las ordenamos en función de las fechas de pérdida de sus lenguas. Antes quisiéramos hacer algunas precisiones para leer mejor el cuadro 20:

- Los datos de la ENCOVI 2006 se refieren a todos los hablantes de un idioma indígena; en cambio, los de ICEFI 2011 solo toman en cuenta a niños y adolescentes entre 5 y 15 años, que todavía hablan su idioma en casa.
- Además, ICEFI 2011 solo toma en cuenta bloques o rangos de 1 500 niños y adolescentes hablantes de su idioma en sus hogares. Si no hay dicha cantidad de hablantes, la

comunidad lingüística aparece con 0 hablantes. Por ello, los idiomas en situación crítica de extinción aparecen con cero hablantes, aunque todavía algunos adultos o ancianos los hablen.

- La ALMG tiene sus propios censos de hablantes de los idiomas en situación crítica de extinción pues los hablantes son muy pocos. Por ello, proveen de datos más precisos que los de ICEFI y el INE.
- Hemos utilizado los parámetros de UNESCO, pero aplicándoles grados de vitalidad y agonía de manera diferente.

Cuadro 20. Posible orden de extinción de los idiomas indígenas

Turno	Comunidad Lingüística e idioma	Niños y adolescentes hablantes de su idioma (ENCOVI 2006)	Porcentaje de niños y jóvenes que aprendieron y hablan su idioma en casa (ALMG 2006, ICEFI 2011)
En situación crítica de extinción			Entre 0 y 9% de niños y adolescentes hablantes
1	Mopán	3 638	0% Solo 105 hablantes adultos (ALMG)
2	Itza'	1 559	0% Solo 123 hablantes adultos (ALMG)
3	Xinka	255	0% Solo 5 hablantes adultos (ALMG)
4	Ch'orti'	29 473	0% Solo 105 hablantes adultos (ALMG)
5	Tektiteko	2 614	0% Solo 1 241 hablantes adultos (ALMG)
6	Sipakapense	13 930	0% Solo 1,344 hablantes adultos (ALMG)
En severo peligro de extinción			Entre 10% y 49% de niños y adolescentes hablantes
7	Garífunas	6 343	20,3%
8	Kaqchikel	524 220	39,5%

Turno	Comunidad Lingüística e idioma	Niños y adolescentes hablantes de su idioma (ENCOVI 2006)	Porcentaje de niños y jóvenes que aprendieron y hablan su idioma en casa (ALMG 2006, ICEFI 2011)
En peligro de extinción			Entre 50% y 89 % de niños y adolescentes hablantes
9	Poqomam	26 437	61,8%
10	K'iche'	799 847	71,4%
11	Q'eqchi'	1 340 489	85,9%
12	Mam	582 605	63,0%
13	Tz'utujil	98 802	69,1%
14	Sakapulteko	12 288	82,1%
15	Poqomchi'	126 017	83,0%
16	Achi'	100 055	83,4%
17	Jakalteko	59 187	86,8%
18	Sipakapense	13 407	88,0%
Vulnerables			Entre 90 y 100% de niños hablantes
19	Chalchiteko	-----	93,3%
20	Ixil	127 467	97,3%
21	Q'anjob'al	200 164	97,4%
22	Akateko	49 553	98,0%
23	Awakateko	13 930	98,4%
24	Chuj	99 354	99,0%
Salvado			Casi 100% de niños hablantes
25	Castellano chapín		99,6%

Fuente: Elaboración propia, con base en ICEFI (2011), UNESCO (2009) y ALMG (2006).

El cuadro muestra el orden en que podrían morir los idiomas indígenas, qué idiomas morirían primero y cuáles después. Esto ocurrirá si las cosas continúan como están o si se sigue simulando que se hace algo en favor de los idiomas indígenas, o emitiendo le-

gislación que no se cumple y dando declaraciones políticamente correctas. Hay seis idiomas en situación crítica de extinción, dos en severo peligro de extinción, diez en peligro grave, y seis vulnerables. Nuevamente, 17 años después de los datos en los que nos basamos la gravedad de la situación debe ser mayor.

El cuadro muestra que la comunidad kaqchikel es mayoritaria en cuanto a autoidentificación étnica, pero ya no por el número de hablantes del idioma patrimonial. El kaqchikel es el único de los 4 idiomas mayoritarios que está en severo peligro de extinción. Por su lado, los idiomas que se mantienen medianamente vigorosos son los pequeños y lejanos de la ciudad capital, como los de las subfamilias Mameana y Q'anjob'alana en la región de Huehuetenango. A mayor cercanía a la ciudad capital e integración económica de la comunidad lingüística, mayor es también la agonía de su idioma. Y, a mayor lejanía y exclusión económica y política de la comunidad lingüística, mayor es también la vitalidad de su idioma.

La velocidad de la muerte de cada idioma indígena depende de distintas circunstancias: intensidad de las presiones contra el idioma, emigración e inmigración, edad de los hablantes, conciencia y compromiso lingüístico de las organizaciones e instituciones. Por ello, se observan contrastes significativos entre el número de hablantes adultos y mayores de una comunidad lingüística y el número de niños. Así, en el 2006, la comunidad lingüística chórti' tenía más de 29 000 hablantes, pero no tenía niños ni adolescentes que lo hablaran.

La ALMG no tiene jurisdicción sobre los idiomas xinka y garífuna, pero varios autores destacan que el xinka está en extinción. Ya solo quedan cuatro o cinco ancianos xinka hablantes, pero la marcada re-etnización xinka juega a su favor. Dary (2006) comprobó que la autoidentificación entre los xinkas ha aumentado: la ENCOVI 2006 indicó la existencia de más de 65 000 personas que se autoreconocían como xinkas, así como la existencia de un movimiento xinka que reivindica sus derechos colectivos, lo que nos anima a postular la posible reversión de la extinción de dicho idioma.

La ALMG, por su burocracia interna, no siempre publica los estudios que realizan sus consultores o funcionarios. Así, Roquel, desde

la comunidad lingüística k'iche', realizó un estudio sobre la vitalidad del idioma k'iche', por muestreo estadístico en seis departamentos, siete municipios y diez comunidades. Utilizando los criterios de vitalidad de la UNESCO, encontró que el k'iche' estaba en proceso de extinción, principalmente porque mantiene un reducido ámbito de uso con funciones limitadas, y en tanto los jóvenes prefieren recurrir al castellano (Jaime Roquel, comunicación personal, febrero 2019).

Como hemos visto, un indicador clave es el número de niños y adolescentes que aprendieron a hablar y hablan el idioma indígena en sus hogares. Siguiendo con el dilema del vaso medio lleno o medio vacío, aquí lo vemos cada vez más vacío, debido a que percibimos una disminución acelerada del porcentaje de niños y adolescentes que hablan su idioma en casa. No vemos en la actualidad, ninguna política o programa vigoroso para detener el etnocidio y lingüicidio en curso y, mucho menos, para revitalizar los idiomas indígenas por parte de los actores sociales e institucionales: pueblos indígenas, no indígenas, Estado ni sociedad civil organizada.

Conclusiones

El objetivo de esta revisión documental fue develar la situación de salud o vitalidad de los idiomas indígenas, aprovechando información disponible. Al hacerlo debimos recurrir a datos producidos por distintas instituciones y especialistas, y tomamos en cuenta también su conducta en relación a los idiomas indígenas. Con base en ello planteamos las siguientes conclusiones:

- El INE ha sido muy criticado por los indígenas por el etnocidio estadístico que cometía. Pero ahora puede decirse que ha mejorado en su tratamiento de la información sobre pueblos indígenas. No obstante, le falta mejorar su trabajo, pues aun: (a) no aborda las comunidades lingüistas pequeñas, las cuales tienen igual derecho a la información que las mayoritarias; (b) no siempre procesa y publica todos los datos sobre pueblos indígenas; y (c) no incide en otras

entidades públicas para que desagreguen los datos oficiales. Pero, gracias a la inclusión del tema lingüístico en sus censos y encuestas, ha generado series históricas que permiten dar cuenta de la progresiva extinción.

- Los indígenas están cambiando sus idiomas por el castellano. La diferencia está en el grado de debilitamiento y agonía de sus idiomas patrimoniales. Existe un grupo de 8 idiomas indígenas severamente en peligro de extinguirse, entre los cuales se encuentran dos no mayas, el xinka y el garífuna, y 5 idiomas de la familia maya: itza', ch'ortí', mopán, tektiteko y sipakapense. El único idioma salvado y a salvo es el castellano, pues todos sus hablantes lo hablan en casa, en la escuela, en el gobierno y es además hablado por la clase dirigente del país.
- Todas las fuentes revelan que los idiomas indígenas están en riesgo de extinción, unos más que otros. Estamos ante: (a) indígenas que se autoidentifican como tales, pero que no hablan su idioma; (b) la reducción al mínimo del monolingüismo en idioma maya; (c) un aumento del bilingüismo transicional maya-castellano; y (d), por ende, el aumento del monolingüismo en castellano. Los datos estadísticos reportados aquí son del 2002, 2006 y 2011. Ahora, casi 18 años después, es permitido postular que el grado de extinción de todos los idiomas es más agudo de lo que dicen dichos estudios e informes y hasta es posible plantear un calendario de extinción.
- Si los idiomas indígenas se están extinguiendo, entonces no puede hablarse de cohabitación, coexistencia o convivencia entre los pueblos y culturas de Guatemala. Hay un colonialismo y racismo contra los indígenas que se busca mitigar con el pluralismo lingüístico desigual establecido en la legislación, pero que, en la práctica, siguen manifestándose mediante el etnocidio y el lingüicidio. Hay una inercia de las políticas racistas del Estado y de la sociedad criolla y ladina contra los hablantes de idiomas indígenas, y tam-

bién un doblegamiento o claudicación de los indígenas que se verifica por el abandono de sus propios idiomas.

- Es apabullante y generalizada la indiferencia de toda la sociedad (iglesias, medios de comunicación, universidades) frente a la muerte de los idiomas indígenas. Desde 1964 los estudiosos destacan la existencia de idiomas en peligro de extinción y no se ha hecho casi nada. Varios de los idiomas señalados en aquella época ya han dejado de existir, y ahora ni se habla de ellos.
- Hay pocos estudios que aborden la vitalidad y/o agonía de los idiomas indígenas, después del 2015. Y los pocos que pudimos mencionar aquí, no han sido debidamente difundidos y conocidos para orientar los programas y proyectos de rescate y revitalización de los idiomas indígenas. Quienes dirigen dichas políticas y programas no recurren a diagnósticos y evaluaciones para orientarse; hacen lo que conviene y se puede, pero no lo que se debe.
- Se revela el flagrante delito de incumplimiento de deberes, por inobservancia de la legislación de parte de gobernantes y del Estado con respecto a los idiomas indígenas:
(a) El Estado y los gobiernos no acatan la Constitución Política (art. 58 y 66); (b) el Organismo Ejecutivo no cumple lo estipulado en la Ley de Idiomas Nacionales (art. 7); (c) el INE no ha realizado el Censo Lingüístico (art. 10), aunque sí ha incluido parcialmente el tema en las encuestas que realiza y en algunas publicaciones; (d) el MINEDUC apenas ha iniciado a cumplir con la educación bilingüe (art. 76); y, (e) el Ministerio de Cultura no ha cumplido con dos artículos constitucionales (60 y 61) que le incumben, puesto que es la entidad encargada de proteger el patrimonio cultural. El artículo constitucional 143 cataloga a los idiomas indígenas como parte del patrimonio cultural del país. La ALMG no ejerce su rectoría para frenar la extinción de los idiomas indígenas, menos

aún para revitalizarlos. Sobrevive ensimismada, aislada y ajena a la estructura y políticas del Estado.

- De los 4 idiomas indígenas mayoritarios, el kaqchikel es el más agonizante: padece de reducción demográfica de sus miembros autoidentificados, y más de la mitad de ellos ha dejado de hablar el idioma patrimonial. Los que lo hablan son en su gran mayoría bilingües, dada la reducción creciente del monolingüismo en kaqchikel; más grave aún es que de la mitad de su población ya abandonó su idioma por el castellano. En cambio, el q'eqchi' es el idioma menos agonizante y su población crece demográficamente, tiene poca población que no habla el idioma propio, una alta tasa de monolingüismo en q'eqchi' y menor porcentaje de población bilingüe maya-castellano propensa a cambiar su idioma propio por el castellano. Morirá primero el idioma kaqchikel y el último en morir será el q'eqchi'.

Recomendaciones

- Es necesario evaluar los programas y proyectos institucionales y las dependencias estatales para establecer su efectividad y reorientarlos o cancelarlos. Sea cual fueran las políticas o programas que el gobierno, organismos internacionales, ONG y organizaciones indígenas hayan implementado para rescatar y revitalizar idiomas indígenas, hasta ahora sus resultados son nulos o minúsculos, lo que demuestra que no han sido suficientes o efectivos, o no han hecho lo que debieron. La EBI tiene ya 35 años de existir y la ALMG casi treinta años de vida, y no han tenido resultados positivos.
- En la destrucción de los idiomas indígenas se constata el accionar de varios factores y actores de la sociedad contra sus hablantes. Consecuentemente, la revitalización de dichos idiomas debe verse y realizarse de manera integral. Un solo actor institucional o sectorial, por sí solo no puede

contrarrestar esta tendencia negativa. Tampoco lo pueden contrarrestar actuando temporalmente y de manera atomizada, o con coordinaciones temporales y fugaces, como el conmemorar anualmente el Día de la Lengua Materna.

- El rescate y revitalización de los idiomas agonizantes debe involucrar a quienes se ocupan de estudiar el corpus lingüístico de cada idioma, el sistema educativo, los pueblos indígenas, los promotores del desarrollo material, a legisladores, y el gobierno central. Claro está, todos los organismos y dependencias públicas tienen responsabilidad en la materia, pues la revitalización de los idiomas indígenas es tarea del Estado y de la sociedad. Y es una tarea de corto y mediano plazo.

“Un pueblo que descuida su lengua, como un pueblo que descuida su historia, no está distante de perder el sentimiento de sí mismo, y dejar de disolverse y anularse su personalidad” (José Enrique Rodó).

Bibliografía

- ALMG, Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (1988). *Lenguas Mayas de Guatemala. Documento de referencia para la pronunciación de los nuevos alfabetos oficiales*. Disponible en: <https://stanford.io/31xG8Jq>
- Castellanos, A. (2006). Idiomas indígenas en riesgo de extinción. En: albedrío.org. *Revista electrónica de discusión y propuesta social*. (Guatemala). Disponible en: <http://bit.ly/2mpdcmV>
- Chojooj, B. (2016). *Estadísticas y pueblos indígenas: ENSMI 2014-2015*. Disponible en: <https://bit.ly/2ReDDav>
- Moreno, J.C. (2016). *Lingüicidio y nacionalismo lingüístico español*. Disponible en: <https://bit.ly/2ZwtlJx>

- Calvet, L.J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL (2009). *Censos 2010 y la inclusión del enfoque étnico: hacia una construcción participativa con pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina*. Disponible en: <https://bit.ly/2WEcq6Z>
- Clastres, P. (2012). *Antropología Bariloche: leer a Clastres sobre el etnocidio*. Disponible en: <https://bit.ly/2Xcv5WT>
- Cojtí, D. (1995). Los censos nacionales de población: medios de opresión del pueblo Maya. En *Configuración del pensamiento político del pueblo Maya, Parte II*. Disponible en: www.cojticuxil.pro.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Dary, C. (2016). *Diagnóstico: Situación de la Cultura Xinka. Guatemala: Ministerio de Cultura y Deportes*. Disponible en: <https://bit.ly/2MM5qAq>
- ICEFI & Save the Children (2011). *Educación bilingüe en Guatemala: logros, desafíos y oportunidades*. Disponible en: <https://bit.ly/2KN7FAF>
- INE (2002). *Características de la población y de los locales de habitación censados*. Disponible en: <http://bit.ly/2mntNaI>
- _____ (2012). *Caracterización de la República de Guatemala*. Disponible en: <http://bit.ly/2kWILEb>
- _____ (2015). *República de Guatemala: Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2014*. Disponible en: <http://bit.ly/2lZLe0U>
- _____ (2016). *La Encuesta de Condiciones de Vida 2014*. Disponible en: <https://bit.ly/2ZpknKe>
- Moseley, Ch. (Ed.) (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, 3ra edición. París: Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://bit.ly/2kuVSfO>
- PNUD Guatemala (2005). *Diversidad étnico-cultural: la ciudadanía en un Estado plural*. Disponible en: <https://bit.ly/2abIBmn>
- Richards, M. et al. (2003). *Atlas Lingüístico de Guatemala*. Disponible en: <https://bit.ly/2F8T92A>
- Roquel J. & ALMG (2018). *U K'aslemal ri K'iche' Tzij* (La vitalidad del idioma K'iche'), Cantón Xatinap V centro, Caserío Buena Vista, Santa Cruz del Quiché, Guatemala: Comunidad Lingüística K'iche'.
- UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas en peligro*. Disponible en: <https://bit.ly/2Nuo6Q3>

- _____ (2010). *Atlas UNESCO de Las Lenguas del Mundo en Peligro*. Disponible en: <https://bit.ly/2XP9uka>
- _____ (2019). *Año Internacional de las Lenguas Indígenas*. Disponible en: <https://en.iyil2019.org/>
- Varela, F. (2002). *La oficialización de idiomas indígenas de Guatemala: Planificación y Política Lingüística en el Marco de los Acuerdos de Paz*. Disponible en: <https://bit.ly/2ReXJRE>
- Wikipedia (2010). *Etnografía de Guatemala*. Disponible en: <https://bit.ly/2Rdtuun>

La política de la lengua materna en la Unidad Educativa del Milenio Guardiana de la Lengua Shuar “Bosco Wisuma”

Yamanua María Juank Kajekai⁷

La Unidad Educativa del Milenio Guardiana de la Lengua *Bosco Wisuma* fue creada mediante Resolución N° 007-RE-CEZ-6 el 10 de junio de 2013, en su parte pertinente dice:

Disponer el funcionamiento de la Unidad Educativa del Milenio “Bosco Wisuma” ubicada en la parroquia Sevilla Don Bosco, cantón Morona, provincia de Morona Santiago, Distrito 14D06, Circuito 14D06C06_b, que tendrá como fin el promover y conseguir los siguientes objetivos: brindar una educación de calidad y calidez; mejorar las condiciones de escolaridad, acceso, retención estudiantil y cobertura de la educación tanto escolarizada o no formal dentro de su zona geográfica y social de influencia; y, desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales.

Mediante Resolución N°313-BACH-CEZ6-2014 se crea el Bachillerato General Unificado en la jornada vespertina el 27 de junio de 2014. Mediante resolución N° 012 –BACH-CEZ6-2015 se crea el Bachillerato Técnico de Servicios figura profesional: Gestión y Desarrollo Comunitario jornada matutina, año lectivo 2015-2016, el 9 de febrero de 2015.

El Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A se refiere a la implementación de la política guardianas de la lengua. Expresamente señala en el Artículo 1.- Reconocer y consolidar como Guardianas de la Lengua y de los Saberes, a las Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües que a continuación se deta-

7 Docente shuar, Rectora de la Unidad Educativa “Bosco Wisuma”.

llan: A.- Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de la Lengua y de los Saberes: N°. 20. Bosco Wisuma, nacionalidad shuar, Zona 6. Dado y firmado el 18 de agosto de 2017.

La Unidad Educativa “Bosco Wisuma” está ubicada en un área shuar de escasos recursos económicos. Los habitantes se dedican a la agricultura de consumo y a una incipiente ganadería.

La institución tiene dos jornadas, matutina y vespertina. Se atiende desde Educación Infantil Familiar y Comunitaria hasta el Bachillerato. Bosco Wisuma se inicia con la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural bilingüe en el nivel de EIFC el año lectivo 2015- 2016 con base al Acuerdo Ministerial Nro. 440 -13, de 05 de diciembre de 2013.

La institución fortalece e implementa el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en el marco del Estado Constitucional de Derechos, Intercultural y Plurinacional.

Entre el 2016 y el 2017 se inicia con la Preparatoria y Básica Elemental y, para el año lectivo 2018-2019, con Básica Media.

Para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en nuestra institución se ha tomado en cuenta los tres elementos en el proceso educativo: calendario vivencial educativo comunitario, ciclos vivenciales y armonizadores de saberes.

a) Calendario Vivencial Educativo Comunitario

El Calendario Vivencial Educativo Comunitario es un instrumento de carácter sociocultural curricular que inserta las sabidurías ancestrales de la nacionalidad shuar en el ejercicio pedagógico que se desarrolla en la unidad educativa. Se trata de guardar armonía con la calendarización de las actividades escolares de la institución. Con el propósito de que los estudiantes mantengan el vínculo entre sus vivencias culturales y la educación escolarizada.

La elaboración del Calendario Vivencial Educativo Comunitario es importante porque:

- Se convierte en una herramienta curricular que facilita la incorporación de contenidos del medio (tradiciones sociales, culturales y señales de la naturaleza) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Facilita el acercamiento de la Unidad Educativa y de sus docentes, a la realidad de la comunidad y a sus actividades socioculturales y socio - productivas, favoreciendo una Pedagogía integral y participativa.
- Permite recuperar y valorar los saberes y conocimientos comunitarios a través del registro de los acontecimientos relativos al entorno de la Unidad Educativa y su gráfica o ilustración en el calendario vivencial. Los conocimientos se plasman en las Cartillas de Saberes, que detallan el significado de las representaciones expuestas en el calendario vivencial.

b) Ciclos vivenciales

Las unidades de aprendizajes integradas están vinculadas con los ejes vivenciales de la familia y la comunidad.

Los ciclos que se toma en cuenta en nuestra institución son los siguientes:

- Ciclo agrícola.
- Ciclo de vida.
- Ciclo cósmico.
- Festividades.
- Principios y valores de la nacionalidad.
- Cosmos y biodiversidad.
- Armonía entre el ser humano y la naturaleza.
- Signos y símbolos de la nacionalidad.
- Artesanía.
- Organización, liderazgo y derechos.
- Expresión artística: música, pintura, danza.
- Juegos y recreaciones culturales.

c) Armonizadores de Saberes

Son los grandes temas que permiten integrar las unidades de aprendizaje. Atendiendo a la visión de la nacionalidad shuar se establecieron los siguientes armonizadores:

Madre naturaleza (Vida, tierra y territorio). *Vida*: para el shuar todo lo que existe en la naturaleza tiene vida. *Tierra*: La tierra es una base física, tangible donde se articulan los conocimientos, saberes y tecnología de las diferentes culturas, que deben constar en el currículo.

Territorio: El currículo se complementa en cada espacio geográfico particular, en el que se desarrollan las relaciones sociales, económicas, lingüísticas propias de una cultura.

Vida familiar, comunitaria y social: Se trata de fortalecer a la familia, en nuestro caso, la familia por consanguinidad. La comunidad es una forma de proteger su desarrollo y futuro como grupo social.

Cosmovisión y pensamiento: El currículo debe propiciar que todos los conocimientos y saberes se expresen mediante signos y símbolos que permitan la elaboración y comprensión de las abstracciones y las generalizaciones, propias de la cultura de la nacionalidad, así como las cosmovisiones y formas de pensar de otras culturas del mundo.

Ciencia, tecnología y producción: El currículo debe promover la ciencia y la sabiduría propia de las culturas de las nacionalidades y pueblos, complementada con el aprendizaje crítico de los avances científicos, tecnológicos y de productividad de otras culturas, como son los conocimientos provenientes de la modernidad.

No debe descuidarse la relación armónica del ser humano con la naturaleza, con la perspectiva de preservar la vida para las futuras generaciones, en apego al reconocimiento y respeto de los derechos de la naturaleza, *kampuntin* o *Pachamama*, establecidos en la Constitución de la República (2008).

Para la nacionalidad shuar, una cultura guerrera que habita la selva amazónica y

que de pronto se viera con la presencia de colonos en su hábitat, ha significado un cambio de actitud, de pensar y de actuar que afecta su forma de vida y el uso de la lengua.

¿Por qué enseñar las lenguas ancestrales?

La nacionalidad shuar tiene una lengua aglutinante. Su lengua es el shuar chicham y aents chicham es el lenguaje de la persona.

En las escuelas de las siete comunidades de la Unidad Educativa Bosco Wisuma⁸ se está perdiendo el uso de la lengua materna shuar chicham, por el predominio de la lengua castellana, hecho que contribuye a procesos de aculturación y de minusvaloración cultural.

La escuela, el colegio, la universidad son centros de educación importantes donde las personas pueden aprender a valorar lo propio y respetar a los demás. El idioma es la base de la vida para los seres humanos; los padres deben enseñar el amor a su cultura con el ejemplo, hablando en la casa la lengua originaria propia. El idioma debe ser el vehículo de conocimientos y sabiduría de cada nacionalidad, para que éste tenga la misma importancia que el castellano, el inglés y otras lenguas extranjeras.

Se debe enseñar la lengua ancestral como una herramienta de supervivencia e identidad cultural de las personas de las nacionalidades indígenas originarias, como un derecho humano.

Cómo enseñar las lenguas ancestrales

En nuestra unidad educativa se ha emprendido con el uso de la lengua shuar dentro del aula, en los eventos socioculturales programados por la institución, en la cotidianidad de las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes y, en las reuniones con padres de familia.

Al inicio el uso de la lengua shuar chicham era como algo extraño porque los niños estaban acostumbrados a escuchar el castellano en sus casas. Se abrió un debate al respecto ya que algunos docentes eran del criterio de que no era necesario el aprendizaje del

8 Las escuelas son: Sagrado Corazón de Jesús, San Luis de Inimkis, San Miguel, San Pedro Chuwints, Ipiamat, Shimpis, Barranco.

shuar en la unidad educativa. Decían: ¿Acaso cuando los niños van al mercado a la ciudad de Macas (capital de Morona Santiago) van a pedir en lengua shuar? ¿Acaso los textos de estudio están en shuar? Las demás personas no conocen la lengua shuar, por tanto, no es importante su práctica y aprendizaje.

En la institución se enseña la lengua shuar, el idioma inglés y la lengua y literatura castellana.

Como los padres de familia en un 90% son hablantes de shuar, se planteó en la reunión de padres de familia que hablaran su lengua con sus hijos, y que, quienes no saben el shuar, trataran de aprenderlo, acudiendo a personas que conocen la lengua.

En el aula se empezó a enseñar a los niños canciones cortas en shuar, que los niños las aprenden muy bien; algunos no entienden lo que cantan, pero el 50% sí comprende su sentido. La curiosidad de los niños por saber el significado de las palabras ha llevado a que los padres y madres se preocupen por aprender la lengua para ayudar a sus hijos.

A manera de ejemplo de una de las actividades donde se emplea la lengua shuar resumo una de ellas: Se realizó un concurso de dramatización de un mito shuar con los estudiantes de Bachillerato, se les proporcionó el guion y las bases del concurso. El objetivo era fomentar la lectura y la identidad cultural. Se vio el esfuerzo de los estudiantes en cuanto a actuación y al uso de los recursos materiales del medio donde viven. Era la primera vez que los estudiantes actuaban y hablaban en lengua shuar en un contexto público escolarizado, porque para la sociedad local, la lengua shuar se debe hablar sólo en el ámbito familiar y sólo con los ancianos. Se vio un dominio de la lengua shuar en un 70%, y se perdió el miedo a expresarse en una lengua que era vista en segundo plano. Los padres de familia rompieron la formalidad y empezaron a apoyar a sus hijos para que hicieran una buena presentación y se expresaran bien. Con esa actividad se posicionó el uso de la lengua shuar en la institución.

Este ejercicio de uso de la lengua shuar en el contexto escolar se hizo con los estudiantes de Prácticas pre profesionales de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación que llegaron a nuestra institución en una gira de observación

pedagógica. Nuestra unidad educativa es una escuela de práctica pre-profesional de la UNAE gracias a un Convenio Específico de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Educación, firmado el 8 de enero de 2018. La experiencia con los estudiantes de la UNAE sobre la dramatización de un mito shuar y el uso de la lengua shuar nos convenció que el arte es otro recurso para fortalecer la lengua y la identidad cultural para los shuar y propicia el conocimiento de la cosmovisión shuar para quien no es shuar.

Otra forma de enseñar la lengua shuar es a través del baile. Se organizó un festival de baile shuar con la participación de alumnos de cada uno de los grados y cursos. Los niños, al escuchar la letra de la canción o música shuar afinan sus oídos, y con la repetición de la canción para bailar y preparar la coreografía, van aprendiendo la lengua shuar. Con el baile se reafirma la identidad de la persona. Los ganadores del festival representan a la institución en los eventos a los cuales somos invitados: festividades de la parroquia Sevilla Don Bosco, de la ciudad de Macas, la capital de nuestra provincia Morona Santiago; participación en las actividades organizadas por el Distrito educativo. En todos estos eventos posicionamos la lengua y los saberes culturales shuar a nivel de la sociedad regional.

Así, para el carnaval se organizó la elección de la Tsunkinua y Tsunki (haciendo referencia a los seres mitológicos espíritus del agua y del poder de los uwishin); con esto se incentiva la investigación de la cultura por parte de los estudiantes y docentes para tener una efectiva demostración. En presentaciones de estas características los estudiantes deben intervenir en lengua shuar, lo que exige que se preparen en el manejo de la lengua.

Otra estrategia para que los estudiantes se empoderen de la lengua shuar y la usen en la cotidianidad es la exhibición de la gastronomía shuar. Esta actividad se desarrolló con la participación de los estudiantes de la Básica Superior y Bachillerato de las dos jornadas. Los alumnos prepararon los distintos platos shuar y brindaron la explicación acerca de los ingredientes empleados y el modo de preparación. Estas demostraciones se hicieron ante sus compañeros y el público que se hizo presente.

Estas son algunas de las actividades que hemos desarrollado para fortalecer la política de ser una institución guardiana de la lengua shuar.

Cuándo enseñar las lenguas ancestrales

La lengua se aprende en la familia, desde el vientre de la madre, escuchando, hablando y, ahora, escribiendo.

En la educación escolarizada recibimos a los niños desde la edad de 5 (cinco) años, los mismos que en un 99% son monolingües de habla en español, lo cual es un problema grave para la permanencia de la lengua shuar. Desde el reconocimiento de esta problemática se ha tratado de establecer una política en la institución para el fortalecimiento de la lengua, que consiste primero en designar una/un docente de la nacionalidad shuar que maneje las lenguas el shuar y el castellano. Los lineamientos del MOSEIB dicen que en los primeros años de escolaridad se debe manejar el 100% de la lengua de la nacionalidad, que es la lengua materna, en este caso para el shuar, es el shuar chicham. Sin embargo, como ya se ha indicado, nuestros niños vienen con el castellano como lengua materna y con un conocimiento pasivo del shuar.

Partiendo de esa consideración empezamos hablando directamente la lengua shuar con los niños. Algunos escuchan el shuar y no lo entienden; otros escuchan, lo entienden, pero no lo hablan. Ante esto se determinó que la práctica de la lengua shuar debe ir a la par con otros saberes culturales como la alimentación, artesanías, vestimenta, ceremonias de ritos y expresión artística (canto y baile).

Los momentos de ingreso a las aulas y salida para retornar a la casa son los que se utilizan para practicar el uso de la lengua shuar en el período de ambientación, y a medida que transcurren los meses y en la cotidianidad, vamos incrementando su uso en el conjunto de las actividades planificadas.

Algunas conclusiones

- La canción, el baile, la gastronomía y la dramatización facilitan la enseñanza y el aprendizaje del shuar chicham en la UEMGL Bosco Wisuma.
- El shuar chicham se fortalece con la práctica cotidiana en los ambientes educativos y en espacios planificados creados para el efecto.
- La lengua shuar chicham para nuestros estudiantes es la segunda lengua y, para los padres de familia, en un 70% es la lengua materna.
- Se requiere el apoyo del Estado con un laboratorio de idiomas y recursos audiovisuales para la política guardiana de la lengua en nuestra unidad educativa.

Reflexiones sobre la educación en la nacionalidad waorani. El caso de la escuela Ika

Enrique Contreras¹

Resumen

La propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se fundamenta en la concepción de que los procesos educativos para pueblos indígenas se deben realizar en sus propias lenguas y se debe considerar al español como segunda lengua. Las características culturales únicas de la nacionalidad waorani hacen que la aplicación apropiada de los principios teóricos y metodológicos de la educación intercultural bilingüe (EIB) encuentren obstáculos aún más grandes que en el caso de otras nacionalidades del país. Los waorani no están interesados en el trabajo docente, por lo que casi no se dispone de maestros hablantes de waoterero. La escuela *Ika* de la comunidad Guiyero, en la zona del Yasuní, presenta una situación de bilingüismo en la que los niños que empiezan su escolaridad hablan muy poco español, y su conocimiento de esta lengua se va incrementando a medida que crecen y tienen contacto cada vez más frecuente con el mundo mestizo. Pero no existe realmente un proceso de EIB acorde con los principios teóricos y metodológicos de este modelo pedagógico.

Antecedentes

La problemática que llevó a la creación de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador y en otros países de Latinoa-

1 Lingüista ecuatoriano. Docente universitario interesado en procesos de EIB. Con experiencia en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

mérica fue la falta de adecuación entre el modelo educativo oficial del Estado y la realidad cultural de los pueblos indígenas. En las escuelas los maestros normalistas que venían de las ciudades hablaban en un idioma que los niños no entendían. Por ello, los estos pueblos empezaron a visualizar la posibilidad de tener una modalidad educativa formal con un currículo propio que permitiera la comunicación entre los docentes y los alumnos y la transmisión eficiente del conocimiento. Aparte de los fundamentos pedagógicos, psicológicos y filosóficos provenientes de la cultura de Occidente, la propuesta indígena tomaba en cuenta también su sabiduría ancestral basada una cosmovisión del ser humano como parte integral de la naturaleza (DINEIB, 1993, p.105).

Desde que en la época republicana, se instauró la educación escolarizada en las zonas rurales; su misión fue la de llevar “el saber del mundo moderno” a las poblaciones “atrasadas” (mayormente indígenas) que vivían en selvas y montañas “alejadas de la civilización”. En estos inicios, la educación se entendía también como castellanización dirigida a la unificación lingüística y cultural en cada una de las nuevas repúblicas, continuando así con el modelo colonial hegemónico de las élites criollas. Los estados nacionales debían consolidarse y fortalecerse, y para ello era necesario unificar el sentimiento nacionalista en los ámbitos administrativo, educativo y en la vida cotidiana de las personas que ahora ya no eran miembros de un territorio colonial, sino ciudadanos de una república soberana.

En este proyecto de modernización la diversidad era considerada como un problema que era necesario “superar” o erradicar. El discurso oficial siempre habló del “problema indígena”, que era necesario resolver para que el país pudiera progresar. Se mencionaba también, de una manera pseudopoética, el asunto de “la redención del indio”; pero lo cierto era que, como quiera que se le llamase, todas las iniciativas se enfocaban en uniformizar culturalmente a la población del país, ya que, debido a las concepciones filosóficas en boga y a la falta de estudios especializados en esa época, la diversidad presentaba problemas insolubles para los gobernantes del Ecuador y de otros países latinoamericanos con composiciones demográficas similares. Después

de la etapa colonial se empezó a conformar en ciertos estamentos del país una concepción ya no abiertamente discriminatoria con respecto a los pueblos indígenas, sino más bien paternalista.

Sin embargo, la persistencia de lo indígena se mantiene y ahora es inclusive más notoria que antes, aun en países en los cuales no ha sido nunca muy visible en las urbes grandes y medianas. Esto ha ido presionando a algunos gobiernos latinoamericanos hacia el reconocimiento del carácter multiétnico de sus sociedades y al pago de la “deuda social” con los pueblos originarios. En las últimas décadas los pueblos indígenas han cambiado la figura de lo étnico por la de *nacionalidad*, por lo que han demandado que se les reconozca legalmente como “nacionalidades indígenas” (Abram, 1993, p. 63). En las constituciones de algunos países se ha incluido, para denominar al Estado, el término multiétnico; y en la de Ecuador, el de plurinacional, con la perspectiva de tener un modelo educativo diferente. Este es el escenario en el que aparece la EIB, y la interculturalidad en la educación se empieza a entender como un concepto que puede enriquecer los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación en los países con poblaciones originarias.

Para los pueblos ancestrales existe una contradicción profunda en el hecho de vivir inmersos en una sociedad dominante que se mueve al ritmo de los constantes desarrollos de la ciencia y la tecnología y, tener al mismo tiempo, la fuerte convicción de conservar su lengua y su cultura. La disyuntiva es mantenerse en el ámbito comunitario establecido en la Colonia y en el aislamiento; o abrirse a la cultura mestiza mayoritaria y dominante, e integrarse a ella. Escoger lo primero implica en gran medida proseguir en la situación a la cual la opresión colonialista los ha llevado en el transcurso de los siglos, a lo cual muchos miembros de las nacionalidades indígenas no están dispuestos, especialmente las generaciones jóvenes. Lo segundo, en cambio, trae aparejada la asimilación total a la sociedad dominante y la pérdida de la identidad ancestral.

En la actualidad, las familias waorani de la comunidad de Guiyero tienden a pensar cada vez más que enviar a sus hijos a la escuela no es perjudicial ni una pérdida de tiempo; al contrario, piensan que

es una necesidad inexcusable para que tengan mejores oportunidades de conseguir un trabajo que les permita vivir de manera digna. Pero entonces se enfrentan al hecho de que la condición de oralidad de su cultura, que aún se mantiene acentuadamente, es un obstáculo para integrarse en las formas de pensamiento de tipo occidental en las que se fundamentan los procesos educativos del país. Esto pone en desventaja a los estudiantes indígenas con relación a los estudiantes mestizos que han crecido en una cultura letrada y les dificulta seguir el ritmo de las actividades de clase en las diferentes asignaturas, lo que frecuentemente trae como consecuencia conflictos existenciales que implican depresión y baja autoestima.

El multiculturalismo es común en muchas partes del mundo y las relaciones entre las diversas culturas pueden ser de muy variado tipo. A diferencia de otros lugares en los cuales las culturas conviven en relativa armonía y sus lenguas tienen funciones sociales claramente diferenciadas, el multiculturalismo ecuatoriano confronta a una sociedad mestiza completamente dominante con culturas indígenas, afroecuatorianas y conglomerados de personas extranjeras; que están aún en una situación de marginalidad con respecto a la sociedad nacional (Herrera Peña, 2013, p. 253).

Sin embargo, en las últimas décadas estas minorías han ganado espacios de una manera notable, hasta el punto de que los pueblos indígenas —incluidos los waorani— han conseguido tener una Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación, y una presencia directa en los distritos administrativos que se encuentran en las zonas donde habitan. Los afroecuatorianos, por su parte, han avanzado en la elaboración de textos educativos con pertinencia cultural para los niños y jóvenes. Esto ha sido posible debido a una mayor democratización de la sociedad, que ha permitido que los derechos de estas minorías sean reconocidos en la Constitución de la República.

La educación intercultural bilingüe en el Ecuador

En la actualidad la EIB ha desarrollado procesos que han contribuido a que los estudiantes bilingües tengan ciertas ventajas frente

a quienes no lo son. Puede mejorar la comunicación en un mayor número de contextos y aún facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés. Por ello, es muy importante que en las escuelas se desarrolle el enfoque de EIB desde los niveles básicos de una manera eficiente y sistemática, con profesores capacitados y textos actualizados para el español y las diversas lenguas indígenas del país. El conocimiento eficiente de dos o más lenguas es actualmente una necesidad para los profesionales de cualquier especialidad y también para quienes desarrollan emprendimientos en los que es necesario tratar con personas que provienen no solamente de las culturas ancestrales, sino también de la cultura mestiza o de otros países con los cuales se ha establecido y se sigue estableciendo relaciones académicas, comerciales o que tienen relación con proyectos de turismo.

En el Ecuador algunas nacionalidades indígenas han incurrido —por ejemplo— en el ámbito del turismo comunitario para mejorar sus ingresos y su calidad de vida, lo que los pone frente a necesidades y actividades nuevas que de alguna manera deben combinarse con sus patrones culturales de una manera positiva. Esto implica aprender nuevas habilidades en el trato con las personas, en la preparación de alimentos, en la distribución de los espacios físicos y también en la comunicación con extranjeros que no hablan español ni las lenguas originarias del país. En este contexto, los miembros de la nacionalidad waorani que habitan en la zona del Yasuní sienten ahora la necesidad de tener un conocimiento y un manejo eficientes del español para proyectarse de una manera adecuada hacia los espacios exteriores a su cultura, ya que sus patrones tradicionales de vida están cambiando aceleradamente debido al contacto cada vez mayor con personas de diversa procedencia.

Por otro lado, es necesario tener siempre presente que la educación escolarizada es ajena a la cultura de los pueblos indígenas y que su necesidad viene impuesta desde el exterior. Con respecto a esto, Cummins (2001, p. 16) afirma que las escuelas no tienen en cuenta la lengua, la cultura y las experiencias previas de las minorías étnicas, convirtiendo al estudiante en un sujeto de aprendizaje uniformizado de acuerdo a los criterios de la sociedad dominante. En el

Ecuador, la educación oficial ha desconocido las particularidades de las culturas indígenas en la práctica de elaborar los currículos para la educación primaria y secundaria (actualmente educación general básica y bachillerato).

Si no se toma en cuenta las culturas de los diversos pueblos indígenas se pueden producir choques culturales debido a la utilización de enfoques teóricos y metodologías poco apropiadas para los intereses y necesidades de los estudiantes.

Las lenguas en la educación intercultural bilingüe

Las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas en la educación ya desde la época de la Conquista. En aquellos tiempos los españoles establecieron casas de educación o escuelas para los hijos de la nobleza indígena. Allí se les enseñaba latín, castellano y también ciertas lenguas originarias de uso extendido, a las que se les llamaba “lenguas generales”, como el quechua en Sudamérica y el náhuatl en México. Esta práctica terminó a fines del siglo XVIII, cuando la población criolla y mestiza ya había crecido considerablemente. Los indígenas se convirtieron en una minoría y quedaron relegados a espacios geográficos alejados en los cuales se les obligó a vivir en comunidades, lo que no correspondía a sus patrones tradicionales de organización social.

En mayor o menor grado, se hace educación bilingüe en la región desde hace más de cinco décadas. En este marco, sobre todo a partir de los años 70, la aplicación de esos programas ha ido acompañada de investigaciones y evaluaciones destinadas a establecer su eficacia y validez. Tales estudios, si bien todavía escasos e insuficientes, coinciden con otros similares encontrados en situaciones sociolingüísticas tan distintas como aquellas que caracterizan a determinados contextos estadounidenses, canadienses e incluso nórdicos con educandos de grupos lingüístico-culturales minoritarios.

En Latinoamérica se ha realizado evaluaciones a los procesos de EIB en los países con mayor porcentaje de población originaria. En los establecimientos educativos en los que han sido exitosos, los

resultados muestran que, en términos generales, los niños indígenas que inician la escolaridad en su lengua materna resuelven problemas matemáticos con más facilidad, tienen una mejor comprensión de lectura y demuestran una autoestima más elevada que los estudiantes que no se educan de esta manera; estos logros corroboran lo que sostiene la teoría de la EIB. Sin embargo, se podría decir que estos establecimientos son la excepción; en la gran mayoría de escuelas bilingües no ocurre lo mismo debido a la falta de confianza en sí mismos que demuestran los profesores para dar una clase en lengua indígena. Pero esta falta de confianza no se debe a un desconocimiento del idioma, sino a que los docentes no logran resolver el problema de cómo utilizar una lengua oral para enseñar en un aula, por medio de procesos y actividades que requieren de la lectura y la escritura.

La EIB necesita revisar sus componentes pedagógicos, de manera que capitalicen mejor los resultados positivos producto de la utilización de las lenguas indígenas como vehículos de educación. Es necesario resolver el problema del uso de las lenguas indígenas en el aula, hasta donde dicho uso sea adecuado a los objetivos del proceso educativo. Igualmente, se debe poner en claro si las escuelas unidocentes y pluridocentes son realmente una opción que conduce a buenos resultados educativos, ya que parece lógico pensar que una escuela con un maestro para cada grado es lo apropiado para lograr dichos resultados. Las escuelas unidocentes y pluridocentes son la solución remedial extrema en países con presupuestos limitados para el área de educación; pero también constituye una alternativa viable cuándo el número de alumnos no amerita la creación de una escuela completa. También hay que recordar que la implementación acelerada y masiva de la EIB solo fue posible porque se envió a bachilleres hablantes de las lenguas indígenas a cumplir la función de maestros. Estos jóvenes previamente recibieron solo algunos cursos de capacitación sobre nociones básicas de pedagogía y didáctica, por lo que necesitan ser profesionalizados por medio de programas de capacitación continuos y bien estructurados.

Además, no que hay que olvidar que los padres de familia de las comunidades presionan por una mejor calidad de enseñanza y

por la asignación de más tiempo en la carga horaria para el español, por lo que este idioma debe ser trabajado de una manera eficiente a partir de principios teóricos y metodológicos adecuados. Sin embargo, esto presenta serias dificultades si quienes enseñan este idioma no lo conocen bien ni lo hablan correctamente. Por otro lado, el enfoque de segunda lengua que se debe utilizar es desconocido incluso para los pedagogos tradicionales y los maestros normalistas.

Finalmente, en las instancias que dirigen la educación de los países con alto porcentaje de población indígena, muchos funcionarios en puestos directivos consideran que establecer dos modelos educativos diferenciados es una pérdida de tiempo y de recursos del Estado; y que, pese a reconocer la existencia de una realidad sociolingüística compleja, afirman que sería mejor tener una educación unificada para todos los niños y jóvenes del país. El problema tiene muchas aristas y requiere ser analizado desde varios enfoques teóricos y metodológicos, para confrontarlos con los resultados de las evaluaciones de la EIB y los aspectos culturales y lingüísticos de las nacionalidades indígenas.

El waoterero y la educación escolarizada

Al igual que la gran mayoría de lenguas indígenas de América, el waoterero se encuentra en una situación crítica en cuanto a su mantenimiento y desarrollo. Sus usos sociales se limitan al ámbito doméstico y a los referentes culturales inmediatos del pueblo waorani, y su condición de lengua oral en situación de diglosia no le ha permitido insertarse históricamente en los contextos en los que existen y se desarrollan actualmente las sociedades modernas. La educación escolarizada es precisamente un contexto ajeno a la experiencia de los pueblos indígenas, ya que se basa en el manejo de la lectura y la escritura como mecanismo para acceder al conocimiento.

Así, “la aparición de una lengua indígena en la escuela no implica, *sic et simpliciter*, estar en la dimensión cultural de esa lengua, ni implica cultivarla” (Chiodi, 1993, p. 186). El waoterero expresa actualmente los contenidos y significados de la cultura waorani, pero

debería también servir para expresar los de cualquier otra cultura. El problema es que este desarrollo no es un proceso mecánico, sino que está mediado por condicionamientos sociales, lingüísticos y psicológicos. Por otro lado, la transmisión *escrita* de los contenidos de la propia cultura en su lengua presenta ya problemas serios, puesto que no existe una tradición de pasar, de acuerdo a la necesidad del momento, de la comunicación oral a la escrita, con los procesos de sistematización y abstracción que le son inherentes y que las personas alfabetizadas en lenguas de larga tradición escrituraria realizan automáticamente (aunque no siempre de manera correcta).

La escritura, en los idiomas que poseen una tradición en este tipo de comunicación, se realiza poniendo en juego procesos mentales desarrollados en el transcurso de siglos, que han desembocado en lo que conoce como *estilo escrito* de una lengua, que difiere notablemente de su *estilo oral*. La educación escolarizada se debe hacer necesariamente por medio de la lectura y la escritura, razón por la que se ha creado alfabetos para las lenguas orales que permitan implementar este tipo de procesos.

Otro problema es el de la normalización y estandarización de la lengua originaria, que se deben realizar fundamentalmente por medio de la escritura. En todas las lenguas existe también un cierto estándar oral, llamado también *vernáculo* (Wardhaugh, 2006, p. 148), pero su importancia para el uso formal de una lengua no es igual a la del estándar escrito. Esto implica tomar una serie de decisiones, muchas veces arbitrarias, acerca de la representación gráfica de determinados fonemas, así como de elementos morfosintácticos y léxicos. Estas decisiones se toman sobre la base de criterios lingüísticos que no son conocidos por todos los hablantes de las diversas variedades de la lengua en cuestión, quienes generalmente tienden a pensar que la suya es la mejor. Esto ha causado y sigue causando conflictos difíciles de resolver a corto plazo.

En este contexto, la utilización de la lengua indígena en procesos educativos formales debe empezar por la alfabetización inicial de los niños en su lengua materna, de acuerdo a lo que afirma la teoría pedagógica de la EIB. Pero en la situación actual de globalización del

mundo, en muchos sitios del país la lengua materna de los niños ya es el español y no su lengua ancestral; o, en todo caso, ocurre también un proceso de hibridación por medio del cual las dos lenguas se adquieren como maternas, siempre con tendencia al fortalecimiento del español y al debilitamiento del idioma indígena. Esta situación ha llevado a pensar en que es posible un proceso de alfabetización en dos idiomas simultáneamente, lo que, por su parte, presenta desafíos teóricos y metodológicos para el maestro en su trabajo de aula.

Otra dificultad que presenta la utilización de la lengua indígena en la alfabetización inicial es la diferenciación que deben hacer los niños entre ciertas características fonéticas y morfosintácticas de las dos lenguas (lengua aglutinante versus lengua analítica y flexiva). Debido a la desvalorización histórica de las lenguas indígenas y en la situación social de sus hablantes, se ha creado en estas poblaciones un imaginario con respecto a que hay lenguas que por su naturaleza se pueden escribir, mientras que otras no. “El indígena tiene que familiarizarse con una nueva concepción del lenguaje que en su cultura natal no reviste significación alguna” (Chiodi, 1993, p. 187).

La comunicación oral tiene definidos sus ámbitos: es acústica y no visual y está contextualizada; no se puede separar del hecho físico de la comunicación. Las estructuras de estas lenguas y sus maneras de utilizarlas se han conformado a lo largo de los siglos a partir de estas premisas, lo que ha creado una costumbre en los hábitos de pensamiento relacionados con el lenguaje. Sumado a la situación de diglosia lingüística y a la opresión histórica de los pueblos indígenas, el resultado ha sido la creencia generalizada de que solamente el español es la lengua que se escribe, mientras que las lenguas ancestrales no son adecuadas para ello por su misma naturaleza. Por lo tanto, escribir en ellas vendría a ser algo que no tiene sentido.

En la comunidad waorani de Guiyero, el waoterero es aún de manera muy palpable la lengua materna de los niños y jóvenes de esta nacionalidad indígena, lo que contrasta notablemente con la situación de otros pueblos ancestrales del país, en los cuales la tendencia a la pérdida de sus idiomas se incrementa cada vez más y no ha podido ser revertida por los procesos de educación bilingüe. Los

niños waorani crecen escuchando de sus padres, abuelos y otros familiares en sus hogares casi solamente el waoterero, aunque también escuchan español constantemente en la radio y la televisión. Aproximadamente hasta la edad de 6 años los niños hablan mayormente su lengua ancestral, y al entrar a la escuela su aprendizaje del español se acelera por el contacto con los profesores y con los niños de más edad (es evidente que, en una situación de diglosia extrema, a un mayor aprendizaje y uso del español corresponde una disminución de sus habilidades en la lengua nativa). Por otro lado, los waorani mayores de cincuenta años prácticamente no hablan español, excepto quienes han salido de su ámbito cultural y se han relacionado con personas mestizas o extranjeras con fines específicos.

En estas condiciones, se podría pensar que un proceso de alfabetización inicial de los niños en waoterero tendría un campo de aplicación muy favorable de acuerdo a los enfoques teóricos de la EIB. Sin embargo, esta concepción educativa se contrapone con el hecho de que el sistema educativo no dispone de profesores waorani con la formación adecuada. Tampoco existen materiales apropiados para llevar a cabo dicha tarea y la lengua aún está en proceso de estandarización, por lo que su forma escrita no es aceptada todavía por todos sus hablantes. Esto dificulta la elaboración y publicación de textos.

También se puede notar —al igual que en las demás nacionalidades indígenas del país— una fuerte resistencia por parte de los padres de familia y la comunidad en general hacia la utilización de su lengua en la educación escolarizada de sus hijos, ya que consideran que no tiene utilidad práctica fuera de su medio. Piensan que todo el tiempo y el esfuerzo de los niños, los jóvenes y los docentes deberían más bien estar enfocados en el aprendizaje y mejoramiento del español. También existe la concepción interiorizada a lo largo de décadas de contacto y relaciones negativas con mestizos y extranjeros, de que su lengua no tiene el mismo valor ni prestigio que el español, ya que “no se puede escribir” y su uso se limita a la comunicación oral en el ámbito de su cultura.

En la escuela Ika de la comunidad de Guiyero los niños y los adolescentes tienen aún el waoterero como lengua materna, aunque conocen también el español y lo manejan de manera relativamente adecuada para una comunicación básica. El desconocimiento del español es directamente proporcional a la edad de las personas y se podría decir que en la cultura waorani hay dos maneras de enfrentarse a la realidad: los mayores conservan sus usos y costumbres tradicionales, casi no hablan español y tampoco desean relacionarse con el mundo exterior. Los niños y los jóvenes, en cambio, hablan español y consideran que deben abrirse a las relaciones con personas de otras culturas como un mecanismo de adaptación y supervivencia.

La identificación de la problemática educativa partió de un proceso de observación, y también de la reflexión a partir del análisis de entrevistas y conversaciones en torno a los comportamientos y actitudes que tienen los estudiantes indígenas de la comunidad Guiyero y los bachilleres waorani frente al aprendizaje del español como segunda lengua. En general todos demuestran un gran interés por hablarlo y escribirlo; sin embargo, hay ausencias constantes a las clases y el comportamiento de los estudiantes no es el más apropiado para establecer una dinámica de aprendizaje provechosa. Se puede notar también dificultades en el desarrollo de sus competencias comunicativas en español: los estudiantes indígenas, con excepción de los que tienen un mayor conocimiento de esta lengua, generalmente se expresan por medio de frases cortas y utilizan un tipo de discurso elíptico. El discurso elíptico es propio de las culturas orales, puesto que la repetición contribuye a una mejor comprensión de la información y a la fijación en la memoria de sus aspectos más importantes.

Las incorrecciones que presenta el uso del español por parte de los waorani se deben a las diferencias en la estructura fonológica y gramatical entre las dos lenguas. La expresión oral en español de los miembros del pueblo waorani manifiesta las siguientes características generales:

- Variación libre entre los sonidos [i] y [e] y también entre [o] y [u],

- Tendencia a la elisión del sonido [s], ya que no existe en el waoterero.
- Tendencia a la nasalización de vocales y consonantes, ya que en waoterero es una característica principal de la lengua y es un rasgo fonológico. Los fonemas vocálicos nasales del waoterero son: [ã], [ẽ], [ĩ], [õ].
- Falta de concordancia de número entre el numeral y el sustantivo (...*dos idioma*...), El waoterero presenta esta concordancia de manera diferente.
- Falta de concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo (...*las casas bonito*...). Este tipo de relación sintáctica no existe en waoterero.
- Elisión de preposiciones: (...*viene nombre solo inglés... vamos comer*...). No son necesarias en la gramática del waoterero.
- Elisión de los pronombres reflexivos: (...*voy a bañar al río*...). No existen en waoterero
- Uso inadecuado de sustantivos: (...*sería mejor que lleguen los turismo*...)
- Falta de concordancia de número entre sustantivo y verbo: (...*los profesores sería bueno que le apoye y le mande acá...para que aprenda algunos jóvenes*...). La gramática del waoterero presenta este tipo de concordancia de una manera diferente.
- Elisión de artículos: (...*por zona Pastaza se van profesores*...). No existen en waoterero.

El español como segunda lengua

La enseñanza del español como segunda lengua guarda una relación estrecha con los enfoques teóricos y metodológicos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras y se enfoca desde las cuatro habilidades generales del lenguaje:

- Escuchar (comprensión auditiva/interpretación)

- Hablar (expresión oral/pronunciación)
- Leer (lectura comprensiva)
- Escribir (escritura creativa)

Estas habilidades se combinan con los niveles de la estructura de la lengua:

- Gramática (morfología y sintaxis)
- Léxico (semántica)
- Normativa (ortografía y puntuación)
- Pragmática (uso social de la lengua/competencia comunicativa)

El aprendizaje del español como segunda lengua y la consideración y tratamiento de la lengua ancestral como primera lengua en el ámbito de la educación bilingüe conlleva una serie de retos que obliga a realizar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas actuales, ya que es algo nuevo para quienes planifican la educación desde las instancias del Estado, para los docentes y para los miembros de los pueblos indígenas.

Se puede enseñar un idioma inclusive sin disponer de un libro de texto. Pero para ello los docentes deben tener mucha creatividad y trabajar arduamente en el diseño de explicaciones, ejemplos y ejercicios que permitan una adecuada dinámica de clase. En la realidad, el desempeño de los docentes depende en gran medida del libro de texto; pero, en el caso del español, los ejercicios, lecturas y explicaciones gramaticales usualmente no guardan una relación adecuada con el contexto cultural en el que vive el estudiante indígena. Los niños deben ver su mundo reflejado en los libros de texto, pero ello implica disponer de los medios necesarios para su diseño, elaboración y publicación, así como para el desarrollo de otros materiales educativos pertinentes. El conocimiento del idioma se ha de alcanzar por medio de un enfoque comunicativo y no solamente con la memorización de reglas gramaticales y vocabulario; debe haber un equilibrio entre la adquisición de la competencia comunicativa y la competencia lingüística.

La comunidad Guiyero y la escuela Ika

En esta escuela las clases se desarrollan solamente en español, puesto que no se cuenta con docentes que hablen waoterero. Esto contradice los principios de la EIB, pero no se vislumbra una solución a corto plazo debido a que los miembros de la comunidad y del pueblo waorani, en general no manifiestan interés por el trabajo docente. No se dispone de textos ni de materiales didácticos que permitan desarrollar actividades de clase en waoterero. Tampoco existen estos insumos para español como segunda lengua, por lo que los docentes emplean los textos oficiales del Ministerio de Educación. La escuela Ika pertenece a la jurisdicción educativa bilingüe, establecida legalmente por el Estado como una instancia del Ministerio de Educación que ha desarrollado un modelo pedagógico propio de EIB; sin embargo, sus actividades no se desarrollan de acuerdo a los principios teóricos y metodológicos de dicho modelo.

El contexto y las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo en la escuela Ika, como se ha expuesto en este documento, hacen que no sea la elaboración de textos en waoterero como primera lengua y, por lo tanto, tampoco la de textos de español como segunda lengua. La necesidad de contar con este tipo de material responde al modelo particular y específico de la Educación Intercultural Bilingüe desarrollado por el Ministerio de Educación, que no se puede implementar en dicha institución educativa debido a que no se cuenta con docentes que conozcan el waoterero y que estén capacitados para enseñar en este idioma. En consecuencia, si en el proceso educativo no se utiliza el waoterero como lengua materna, deja de ser pertinente el enfoque de español como segunda lengua, que, por su parte, requiere también una capacitación docente específica para que se pueda llevar a cabo de una manera eficiente.² Hoy, los waorani se encuentran en un proceso inicial de aculturación que implica

2 El documento *Hecho Educativo en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) Ika*, elaborado por especialistas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE, es un diagnóstico elaborado a partir de la aplicación de

la apropiación, a través del idioma español, de aspectos del razonamiento lógico-abstracto construido por las sociedades de Occidente.

Por otro lado, el comportamiento de los estudiantes en las aulas de la escuela Ika no es el esperado para los requerimientos de la educación escolarizada. Por ejemplo, no se tiene cuidado con los cuadernos, libros y material didáctico de uso personal ni con el que se encuentra en las aulas; más bien se tiende a manipularlos de forma inadecuada y a destruirlos.

Los padres de familia no demuestran mucho interés hacia el proceso educativo del que sus hijos son sujetos en la escuela, ya que ésta constituye un espacio ajeno a sus patrones culturales, que absorbe una cantidad importante de tiempo de los niños y jóvenes y no les permite desarrollar a cabalidad las actividades necesarias para adquirir los conocimientos que requieren para subsistir en su hábitat natural. Estos conocimientos propios de su cultura se transmiten de padres a hijos durante las diferentes actividades de reproducción social.

Conclusiones

La teoría y la metodología para la enseñanza de una segunda lengua se basan en aquellas que se han desarrollado para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este contexto, se debe tomar en cuenta los saberes propios de las culturas de los pueblos ancestrales para motivar a los estudiantes a aprenderla, buscando aprovechar todas sus vivencias. Es muy útil trabajar con los procesos de fabricación de sus artesanías y artefactos propios, como una herramienta mediadora para generar discursos significativos en la segunda lengua.

La enseñanza y el aprendizaje del español en contextos bilingües y multilingües presenta retos socioculturales, pedagógicos, metodológicos, cognitivos, académicos y afectivos, tanto para los estudiantes como para los profesores. El aprendizaje de una de una

instrumentos de medición de aspectos psicocognitivos de los alumnos, a partir del enfoque pedagógico de la educación oficial del país.

segunda lengua debe verse más bien como una oportunidad, ya que se podría considerar al español como una herramienta que permite resignificar la cultura indígena por medio de elementos propios como sus técnicas artesanales, las historias de la comunidad y los proyectos de vida de los estudiantes.

Si los estudiantes asumen un papel activo en el proceso de aprendizaje, su mente se puede entrenar de una manera que los lleve a reflexionar sobre dicho proceso en el marco de la educación escolarizada (conciencia metacognitiva). Estos principios pueden servir para generar condiciones favorables para el aprendizaje del español, partiendo de una “negociación” de las identidades y del reconocimiento de sociedades culturalmente diversas en todo el mundo. La formación de los estudiantes indígenas también debería comprender el desarrollo de procesos cognitivos como analizar, sintetizar y evaluar críticamente los contenidos académicos con el fin de potenciar sus habilidades intelectuales.

De acuerdo con Cummins (2001, p. 20), el proceso de aprendizaje debe ser observado desde el enfoque de la afirmación de la identidad y el desarrollo activo de los procesos cognitivos. Un prerrequisito para que esto suceda es que al estudiante se le provea de estrategias que le permitan activar sus conocimientos previos para relacionarlos con los conocimientos nuevos y contribuir así a que el *input* sea comprensible.

Para que los estudiantes puedan apropiarse socialmente de la segunda lengua y para que sean capaces de utilizar su idioma ancestral en el mundo letrado, es necesario que aprendan a significar en forma oral y escrita a partir de los imaginarios de su cultura, que se convierten en herramientas cognitivas que permiten fijar aspectos lingüísticos, funcionales y discursivos de la lengua, los que, a su vez, sirven como fundamento para enfrentarse a situaciones académicas más complejas y de mayor demanda cognitiva y comunicativa. Se requiere de una pedagogía humana que permita el reconocimiento intercultural de los estudiantes y que promueva el respeto y el aprecio por la diversidad.

La pedagogía es la actividad humana de enseñar ayudando a otros a aprender. Es una actividad en donde todos enseñamos y todos somos enseñados, lo que implica un compromiso afectivo y cognitivo que posibilite el diálogo entre las personas y la construcción colaborativa del conocimiento.

Los presupuestos de los que partió la concepción educativa de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DI-NEIB); a la larga han dejado más dudas que certezas acerca de la puesta en práctica de la EIB, y han conducido a plantear una serie de interrogantes acerca de la concepción de la enseñanza de una lengua indígena como lengua materna y del español como segunda lengua y las metodologías más apropiada para hacerlo: ¿Cómo aprovechar toda su riqueza cultural para reconstruir una práctica pedagógica que permita establecer procesos comunicativos significativos en la lengua ancestral y en español? ¿Cómo lograr que los estudiantes reconozcan la real importancia del manejo adecuado de los dos idiomas para mejorar sus ingresos con actividades diversificadas? ¿Cómo generar procesos pedagógicos significativos y comunicativos preservando su identidad cultural?

Recomendaciones

Desarrollar las clases en español y dedicar un espacio diario en la carga horaria para el tratamiento de la lengua y cultura waorani en forma oral. Se podría invitar a ancianos de la comunidad para que interactúen con los estudiantes acerca de temas relacionados con sus costumbres, tradiciones y leyendas. Eventualmente, estas actividades se podrían complementar con pequeños trabajos escritos en waoterero.

Colocar en cada aula por lo menos un cartel alusivo a algún relato de la tradición oral de su cultura, el cual debe tener una ilustración y un pequeño texto escrito en waoterero. Si bien no existen las condiciones ni los insumos para desarrollar asignaturas del currículo en esta lengua, es importante que los niños y los jóvenes tomen conciencia de que su lengua también se puede escribir, para lo cual pueden visualizar y leer textos sencillos.

Si algunos estudiantes manifestaran interés por la escritura del waoterero, el profesor deberá buscar los tiempos apropiados que no interfieran con el normal desarrollo de sus actividades para trabajar sobre la transferencia de habilidades ya adquiridas en el español y solicitar, si es posible, el apoyo de los pocos bachilleres waorani que tienen cierta práctica para escribir en su lengua. Estos bachilleres han desarrollado esta destreza por interés personal, a partir de las habilidades adquiridas en español durante su escolarización; y, posteriormente, con la experiencia obtenida en diversos proyectos en los que han trabajado.

Bibliografía

- Abram, M. (1993). Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador. En *Pedagogía Intercultural Bilingüe*, 5. Quito: Abya-Yala.
- Chiodi, F. (1993). Los problemas de la educación bilingüe intercultural en el área de lenguaje. En Wolfgang Küper (Comp.), *Pedagogía Intercultural Bilingüe*, 5. Proyecto EBI-GTZ. Quito: Abya-Yala.
- Cummins, J. Sprogforum (2001). Langpolicy.saschina.wikispaces.net
- DINEIB (1993). *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador*. En *Pedagogía Intercultural Bilingüe*. Quito: Abya-Yala.
- Herrera Peña, G. (2013). Los actuales desafíos de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En *Recreando la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Trabajos presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación de Guatemala, Guatemala.
- Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford UK: Blackwell Publishing.

La Revolución Ciudadana y la apuesta por una educación intercultural y bilingüe para todos

Sebastián Granda Merchán¹

Introducción

La Constitución Política de 2008 trajo cambios importantes en materia de reconocimiento y gestión de la diversidad cultural en el Ecuador. Así, por ejemplo, reconoce el carácter plurinacional e intercultural del Estado, amplía el campo de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, estipula medidas de carácter antidiscriminatorio y acciones afirmativas en varios campos de la vida social: el empleo, la gestión, la comunicación, entre otros (Grijalva, 2008; Bretón & Martínez, 2015).

En el ámbito educativo, en particular, la Constitución de 2008 también incluyó cambios importantes en relación al tema. Se establece, por ejemplo, que “El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Art. 343). En la misma línea, se plantea que el Estado garantizará la existencia y el fortalecimiento del sistema de educación intercultural bilingüe para la población indígena (Art. 347); postulados que dan cuenta de la voluntad del momento por interculturalizar el sistema de educación nacional.

El objetivo del presente artículo es analizar las políticas implementadas por el Gobierno de la Revolución Ciudadana para concretar los postulados arriba enunciados y transversalizar el enfoque intercultural en el sistema de educación nacional. Las dos preguntas

1 Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador.

que se busca responder son las siguientes: ¿cuál fue el proyecto del Gobierno de la Revolución Ciudadana en materia de interculturalización de la educación?, y, ¿cuáles son los avances y limitaciones que se evidencian en relación a la concreción de dicho proyecto?

Para el desarrollo del artículo se utilizó información recolectada tanto en fuentes primarias (leyes, decretos, planes de desarrollo, informes de gestión, propuestas curriculares, etc.), como en fuentes secundarias: investigaciones y estudios desarrollados sobre la problemática. También se utilizó información recopilada en diferentes cursos y talleres realizados con docentes del sistema de educación nacional, que tuvieron lugar durante el período de gestión del Gobierno de la Revolución Ciudadana.

Con fines expositivos, se ha organizado el artículo en tres secciones. En la primera, se expone, de manera breve, la forma como se procesó el tema de la interculturalidad en la educación, en las décadas anteriores al Gobierno de la Revolución Ciudadana. En la segunda, se analiza el proyecto del gobierno en materia de la interculturalización de la educación, y, en la última, se discuten los avances y limitaciones que se dieron a nivel de la concreción de dicho proyecto.

Antecedentes: la interculturalidad y el bilingüismo para la población indígena

En las décadas anteriores al Gobierno de la Revolución Ciudadana, la interculturalidad y el bilingüismo (dimensión clave de la interculturalidad), fueron temas que estuvieron reservados exclusivamente para la educación de la población indígena del país. El hito clave que dio origen a la situación anterior, constituye el proceso de institucionalización de la educación indígena, en el año de 1988.

Fruto de la presión política del movimiento indígena y las negociaciones con el gobierno del momento, en 1988 se reconoce e institucionaliza la educación indígena en el Ecuador, y se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, para que se hiciera cargo de su gestión y administración en el país (Garcés, 2006). A manera de paréntesis, vale recordar que, a partir

de 1950, se impulsaron en el país varias iniciativas educativas orientadas a responder a las demandas de formación de las comunidades indígenas de la Sierra, la Amazonía, e, inclusive de la Costa y, que, con el proceso de institucionalización arriba aludido, dichas iniciativas pasaron a formar parte del Estado.

Como resultado de lo anterior, la interculturalidad y el bilingüismo pasaron a ser dimensiones centrales de la educación de la población indígena, y abrieron la posibilidad para que dicha población, vía la educación formal, fortaleciera sus lenguas y ámbitos de cultura propia, y, de manera simultánea, se apropiara de la lengua y elementos de la cultura del grupo hegemónico: el blanco-mestizo. En la siguiente cita de Luis Enrique López, se evidencia el sentido que adquirió la interculturalidad y el bilingüismo en relación a la educación indígena en el Ecuador y la región:

La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo. (López, 2001, p. 17)

A nivel institucional, el reconocimiento de la educación indígena implicó la re-estructuración del sistema educativo ecuatoriano y su división en dos subsistemas: el de la educación hispana, para la población blanco-mestiza, y el de educación intercultural bilingüe, para la población indígena. Cada uno de estos subsistemas contó con un margen importante de autonomía y su propia jurisdicción, lo que en la práctica significó que cada subsistema tenía sus propios directivos, su propio currículo, sus propias instituciones educativas, docentes, estudiantes, e, inclusive, sus propios institutos de formación docente (Granda, 2017).

Para el caso del subsistema de educación hispana, en 1996 hubo un intento por transversalizar la interculturalidad (aunque no

el bilingüismo) en la educación básica, con el objetivo de contribuir a desarrollar en las nuevas generaciones de la población blanco-mestiza “(...) una actitud de respeto hacia los diversos grupos socioculturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios (...)” (Ministerio de Educación y Cultura, 1997, p. 122). En la práctica, dicho intento quedó como un simple enunciado, y se continuó manejando el enfoque educativo clásico, de carácter mono-cultural y alineado con los parámetros de la cultura de la población blanco-mestiza de las zonas urbanas (Granda, 2009).

Mucho se ha discutido sobre la pertinencia de este modelo de organización de la educación (único en América Latina) y sus potencialidades para democratizar la sociedad ecuatoriana y dismantelar la matriz racializada de ella. Sin querer abundar en el tema, nos interesa resaltar el hecho de que dicho modelo abrió la posibilidad para que la población indígena se hiciera cargo de su propia educación e impulsara una propuesta formativa coherente con sus requerimientos y proyecto político.

El proyecto del Gobierno de la Revolución Ciudadana: la interculturalidad y el bilingüismo para todos

De entrada, podemos decir que el proyecto educativo del Gobierno de la Revolución Ciudadana marcó un giro radical en relación a la forma como se venía trabajando el tema de la interculturalidad y el bilingüismo en las décadas anteriores. El giro tiene que ver tanto con la forma de integrar la interculturalidad en el sistema educativo, como con la concepción misma de interculturalidad que se maneja y el modelo de gestión para asegurar su concreción en el aula.

Consecuente con los postulados de la Constitución de 2008, el gobierno consideró necesario transversalizar la interculturalidad en todo el sistema educativo nacional, y en sus diferentes niveles: inicial, básica y bachillerato (LOEI, Art. 5, 2011). Desde esta perspectiva, la interculturalidad dejó de ser tema reservado para la población indígena, y se convirtió en un tema que atañe a toda la población ecuatoriana: la indígena y la no indígena.

En el ámbito de las lenguas, en particular, el proyecto consideró relevante garantizar y fortalecer el bilingüismo en la educación de la población indígena, elemento ya considerado en las décadas anteriores; pero también el aprendizaje de una lengua ancestral por parte de las nuevas generaciones de la población no indígena (LOEI, Art. 6.I, 2011), aspecto novedoso en el Ecuador y que guarda ciertas similitudes con lo ocurrido en el contexto boliviano, en el marco del gobierno de Evo Morales.

La apuesta por interculturalizar todo el sistema educativo se explica, desde la perspectiva del mismo gobierno, por la necesidad de que la educación se convirtiera en un dispositivo central en el proceso de “(...) construcción de una convivencia intercultural, plurinacional, democrática y solidaria” (LOEI, Art 3.a, 2011). A manera de paréntesis, vale decir que el gobierno siempre asignó un lugar central a la educación dentro en sus diferentes proyectos de desarrollo, pues la vio como un elemento clave no solo para el cambio de la matriz productiva, sino también para la movilidad social y la democratización de la sociedad ecuatoriana.

En relación a la concepción de interculturalidad que se maneja en el proyecto, se puede apreciar una visión renovada de la misma y que recupera varias de las demandas de las organizaciones indígenas, así como los planteamientos de académicos del Ecuador y la región que han procesado teóricamente dichos planteamientos bajo el membrete de la *interculturalidad crítica* (Tubino, s/f), la *interculturalidad transformativa* (López, 2019), o el *proyecto decolonial* (Walsh, 2013).

En esta línea, es destacable la apuesta del gobierno por una educación que promueva el desarrollo de una identidad nacional que reconozca el carácter unitario, pero a la vez el carácter culturalmente diverso, del país (LOEI, Art 3.c, 2011); de una educación que se adecue a los diferentes contextos geográficos, culturas e identidades, y que, de manera simultánea, incluya una visión liberadora y promueva en las nuevas generaciones un pensamiento crítico (SENPLADES, 2007, p. 105).

En un nivel más concreto, el curricular, es igualmente importante la apuesta del gobierno por la construcción de un currículo que

incluya la visión de un Estado plurinacional e intercultural (LOEI, Art. 6.g, 2011), que dé cuenta de la diversidad cultural del país, que visibilice la realidad histórica y contemporánea de los pueblos y nacionalidades indígenas, y que propicie la valoración de los conocimientos y saberes de los diferentes grupos culturales (SENPLADES, 2013, p. 170).

En un nivel todavía más concreto, el del proceso de enseñanza-aprendizaje, es relevante la propuesta de incluir en el trabajo diario de aula un modelo pedagógico que tenga como eje central el diálogo de saberes, que incorpore metodologías y epistemologías de conocimiento e investigación de carácter intercultural, y que priorice una mirada descolonizadora de la historia cultural del país (SENPLADES, 2013, p. 171-173), entre otros.

En relación a forma de abordar la interculturalidad, es interesante el planteamiento (que si bien no aparece de manera explícita en el proyecto, se lo puede leer entre líneas) sobre la necesidad de trabajar la interculturalidad de manera diferenciada, dependiendo del grupo poblacional del que se trate: un trabajo más en la línea de la educación anti-racista, para la población no indígena; y un trabajo más centrado en el fortalecimiento de la lengua y cultura propias y la apertura a la lengua y cultura hegemónicas, para el caso de población indígena. Planteamiento que se alinea con las sugerencias de varios expertos de la región que han trabajado sobre el tema (Moya, 2009; Tubino, s/f).

Un elemento que vale destacar, es que, en el proyecto del Gobierno de la Revolución Ciudadana, la interculturalidad pasó a ser concebida como una dimensión central de la calidad de la educación (SENPLADES, 2007, p. 105), aspecto novedoso y que marca, también, una diferencia grande en relación a lo ocurrido en las décadas anteriores, en las que la interculturalidad fue concebida como una dimensión más del modelo educativo de la población indígena.

Para cerrar el apartado conviene señalar que el desafío de interculturalizar el sistema educativo demandaba, desde la perspectiva del gobierno, el diseño e implementación de un nuevo modelo de organización y gestión de la educación, que dejará atrás el sistema bicéfalo a partir del cual se organizó la educación ecuatoriana, desde

1988, y que propiciara la centralización de las decisiones en el ministro de educación y su equipo de trabajo (Rodríguez, 2018).

La concreción del proyecto: avances y limitaciones

Pero ¿qué ocurrió en la práctica?, ¿las políticas impulsadas por el gobierno contribuyeron a interculturalizar la oferta educativa nacional, en los términos contemplados en el proyecto? Para contestar las preguntas haremos referencia primero a la oferta educativa para la población no indígena, para luego centrarnos en la oferta educativa para la población indígena. En ambos casos se priorizará el análisis de los tres siguientes ámbitos: el currículo, la formación docente y el trabajo diario de aula.

La oferta educativa para la población no indígena

En el marco de su apuesta por mejorar la calidad de la educación y adecuarla a los objetivos de los planes de desarrollo, el Gobierno de la Revolución Ciudadana impulsó tres reformas curriculares en el transcurso de sus 10 años de gestión: la reforma de la Educación General Básica de 2010 (*Actualización y Fortalecimiento Curricular de la EGB*), la reforma del Bachillerato de 2011 (*Bachillerato General Unificado*), y la reforma integral de la Educación Básica y del Bachillerato de 2016 (*Currículo de los niveles de educación obligatoria*); esta última, vigente hasta el día de hoy.

Luego de una revisión detallada de las propuestas curriculares, se puede constatar avances importantes en materia de inclusión de la interculturalidad, en comparación con las propuestas curriculares de la educación básica de 1996, y del bachillerato de 1970. Para efectos del análisis, nos referiremos únicamente a la reforma del 2016, que integra la educación básica y el bachillerato, y que recupera el grueso de los contenidos de los proyectos curriculares de 2010 y 2011.

A diferencia de las reformas del 1996 y del 2010, la reforma curricular del 2016 no incluye a la interculturalidad como un tema o eje transversal, aspecto que se explica por la intención explícita del

Ministerio de Educación de contrarrestar la lógica acumulativa que primó en los procesos de revisión y actualización curricular de las décadas anteriores, y, que, derivó en la construcción de currículos sobrecargados de objetivos y contenidos (Villagómez, 2017).

A pesar de lo anterior, se constata en la propuesta varios elementos que dan cuenta de la voluntad por incluirla, y de desarrollar en las nuevas generaciones de la población no indígena aquellos conocimientos, habilidades y actitudes claves en la construcción de un sociedad intercultural: comprender y valorar la diversidad cultural existente a nivel local, regional, y nacional; desarrollar una perspectiva crítica frente a los procesos de dominación y discriminación; reconocer y valorar el aporte de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la construcción del Estado-nación, entre otros (Granda, 2009).

Revisemos algunos ejemplos que dan cuenta de lo anterior. En el perfil de salida de la educación ecuatoriana encontramos, por ejemplo, las siguientes dos referencias que se alinean con la perspectiva intercultural: “Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia”, y “Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multiétnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos” (Ministerio de Educación, 2016, p. 8).

A nivel del área de Lengua y Literatura, encontramos el siguiente objetivo: “Valorar la diversidad lingüística a partir del conocimiento de su aporte a la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, en un marco de interacción respetuosa y de fortalecimiento de la identidad” (Ministerio de Educación, 2016, p. 202). El Área de Ciencias Naturales, por su parte, incluye el siguiente objetivo: “Comprender y valorar los saberes ancestrales y la historia del desarrollo científico, tecnológico y cultural, considerando la acción que estos ejercen en la vida personal y social” (Ministerio de Educación, 2016, p. 111), aspecto relevante, por cuanto una parte importante del trabajo de comprender y valorar la diversidad cultural pasa por conocer y valorar el vasto campo conocimientos y saberes con los que cada grupo cultural organiza la vida cotidiana.

El área en la que más elementos relacionados con la interculturalidad encontramos es la de Ciencias Sociales. La mencionada área contempla los siguientes tres objetivos:

- Adoptar una actitud crítica frente a la desigualdad socioeconómica y toda forma de discriminación, y de respeto ante la diversidad, por medio de la contextualización histórica de los procesos sociales y su desnaturalización, para promover una sociedad plural, justa y solidaria;
- Aplicar los conocimientos adquiridos, a través del ejercicio de una ética solidaria y ecológica que apunte a la construcción y consolidación de una sociedad nueva basada en el respeto a la dignidad humana y de todas las formas de vida;
- Promover y estimular el cuidado del entorno natural y cultural, a través de su conocimiento y valoración, para garantizar una convivencia armónica y responsable con todas las formas de vida del planeta. (Ministerio de Educación, 2016, pp. 155-156)

Un aspecto que conviene destacar es que, en la propuesta curricular de 2016, la interculturalidad no queda como un simple enunciado en el perfil de salida y los objetivos de aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento, como ocurrió con la propuesta curricular de 1996, sino que se plasma, de manera secuencial, en los objetivos de cada uno de los niveles educativos (preparatoria, básica, media, superior y bachillerato), pero también en los bloques curriculares de cada una de las áreas de conocimiento; aspecto de relevancia por cuanto no deja en manos de las autoridades de las instituciones y los docentes la decisión de incluirla, o no, en el trabajo diario de aula.

Entre las limitaciones más importantes, se puede señalar que la interculturalidad, a pesar de los avances, sigue siendo un enfoque marginal y que se lo trabaja fundamentalmente en el área de Ciencias Sociales. Otra limitación tiene que ver con el aprendizaje de las lenguas indígenas: a contracorriente con lo que se plantea en la Constitución y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el

currículo no contempla la enseñanza de una lengua ancestral para la población no indígena, con lo cual, aquella queda a libre decisión de las instituciones educativas (y que, en la práctica, no se lo hace).

Si a nivel del currículo encontramos avances importantes, aunque con las limitaciones del caso, en el ámbito de la formación docente encontramos más debilidades que fortalezas, situación preocupante, por cuanto son los docentes los que, en última instancia, deciden lo que se aprende, o no, en el aula. “El currículo propone y el profesor dispone”, dirá Rosa María Torres (s/f), para referirse al peso e influencia que tienen los docentes en el día a día del aula.

En su apuesta por mejorar las capacidades y elevar el status de los docentes, el Gobierno de la Revolución Ciudadana impulsó varias políticas, entre las que destacan el mejoramiento de la educación inicial, el replanteamiento de la formación continua y la selección y retención de los mejores docentes (Cevallos & Bramwell, 2015). Nos centraremos en la formación inicial y en la formación continua, pues son las dos políticas que se vinculan directamente con el tema de la interculturalidad.

A nivel de la formación inicial, el gobierno impulsó una reforma importante de los programas de licenciatura vinculados con la formación de los docentes del sistema de educación nacional. El tema fue liderado por el Consejo de Educación Superior, CES, que luego de varios talleres de trabajo con las universidades públicas y privadas del país, promulgó, en el 2015, la *Propuesta del currículo genérico de las carreras de educación* (Consejo de Educación Superior, 2015). En base a dicha propuesta, las universidades re-diseñaron su oferta educativa para la formación de los docentes.

Al revisar los currículos de los programas de formación docente, tanto de las universidades públicas como privadas, se puede evidenciar la ausencia de materias que discutan a profundidad el tema de la interculturalidad, en general, y la educación intercultural, en particular; así como de materias que provean elementos para concretar el enfoque intercultural en el trabajo diario de aula, constatación que es corroborada por otras investigaciones sobre el tema (Villagómez, 2012; 2017).

El tratamiento del tema de la interculturalidad y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha quedado, en el mejor de los casos, reducido a un análisis escueto de la diversidad cultural del país, en algunos casos, o a referencias superficiales sobre los “saberes ancestrales”, el momento de discutir la didáctica de las Ciencias Naturales, en otros; situación que en, en parte, se explica por el enfoque técnico-instrumental que comandó el proceso de diseño curricular de las carreras de educación en el país, por efecto de las directrices de la Propuesta del Currículo Genérico promulgado por el CES (Ortiz, 2017).

En el ámbito de la formación continua, también se puede evidenciar serias limitaciones en relación al tema de la educación intercultural y sus implicaciones en el trabajo diario de aula. A partir del 2008, el gobierno impulsó un programa agresivo de formación continua para los docentes del sistema de educación nacional (uno de los componentes centrales del Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores, SÍROFE), con miras a mejorar su desempeño en el aula.

Entre los cursos ofertados constan aquellos orientados a trabajar las didácticas de cada una de las áreas de estudio: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua y Literatura, pero también otros que buscaban responder a las necesidades detectadas en el proceso de evaluación docente impulsado por el mismo gobierno: Pedagogía y didáctica, Educación inclusiva, Introducción a las TIC, Lectura crítica, entre otros.

Con base en la revisión de los programas de los cursos y los materiales generados por el ministerio para la capacitación, se constata una ausencia de discusión sobre la interculturalidad y su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o una discusión muy marginal del tema. Un ejemplo del primer caso, constituye el curso de Pedagogía y didáctica, que fue tomado por un porcentaje importante de docentes, y en el que se hace caso omiso de la perspectiva intercultural.

Un ejemplo del segundo caso, constituyen los cursos de Ciencias Sociales, que contemplan un acápite para tratar los temas trans-

versales de manera genérica (entre los que se encuentra el de la interculturalidad), y que se enfoca más en la discusión de la importancia de dichos temas, que en la manera de conectarlos con los objetivos de cada uno de los bloques curriculares e incluirlos en la planificación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto lo discutido sobre la formación inicial como lo dicho en relación a la formación continua, permite entender la visión simplificada y distorsionada que los docentes de las escuelas no indígenas tienen de la interculturalidad, en general, y de su integración en el trabajo educativo, en particular. Para la mayor parte de docentes, la interculturalidad se restringe al festejo del *Inti Raymi*, en el mes de junio, o a la organización de la *Pampa Mesa*, comida tradicional del mundo andino, en la que cada familia lleva alimentos para compartir.

No conciben que la interculturalidad pueda formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano y de las diferentes asignaturas, o que la interculturalidad implique el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes importantes en las nuevas generaciones, que pueden contribuir a la construcción de formas de convivencia más democráticas y equitativas.

No está por demás decir que dicha visión simplificada y distorsionada de la interculturalidad es la que no ha permitido, a los docentes, aprovechar las posibilidades que ofrece el currículo en materia de interculturalidad, y, menos aún, poner en práctica metodologías que contribuyan a descentrar la mirada hegemónica que ha primado sobre los temas que se discuten en las diferentes áreas de conocimiento.

La oferta educativa para la población indígena

A diferencia de lo ocurrido con la oferta educativa para la población no indígena, en la que encontramos avances en ciertos ámbitos, en relación a las décadas anteriores, a nivel de la oferta educativa para la población indígena encontramos, por el contrario, serios retrocesos. Para argumentar lo anterior, haremos referencia a los cambios ocurridos en los ámbitos arriba priorizados y en uno más:

el de la gestión, que explica buena parte de lo ocurrido en el nivel curricular, la formación docente y el día a día del aula.

En concordancia con el modelo de organización territorial impulsado por el Gobierno de la Revolución Ciudadana, la Ley Orgánica de Educación Intercultural dispuso un modelo de gestión de la educación de carácter centralizado-desconcentrado (Terán, 2015), conformado por cuatro instancias de gobierno: la autoridad central, encargada de diseñar las políticas, y tres niveles desconcentrados, responsables de la implementación de aquellas: las direcciones zonales, las direcciones distritales y los circuitos educativos.

En la práctica, la instauración de dicho modelo significó la disolución de las instancias desde las cuales la población indígena gestionó la Educación Intercultural Bilingüe, EIB, en las décadas anteriores: la dirección nacional y las direcciones provinciales de EIB, y, como consecuencia de lo anterior, la pérdida de control sobre la educación. Con el nuevo modelo de gestión, todas las decisiones sobre la educación de la población indígena pasaron a la autoridad central: el ministro de educación y su equipo de trabajo (Granda, 2017).

El tema generó mucho malestar en un amplio sector de la población indígena, por cuanto lo que estaba en juego era no solo el direccionamiento de la educación indígena, sino varias dimensiones clave de la gestión de aquella, como es la potestad para elegir a los directivos y docentes de las escuelas indígenas, la potestad para diseñar y actualizar la propuesta curricular de la educación indígena, de producir materiales educativos, y formar a los docentes indígenas de acuerdo a los requerimientos curriculares.

En relación al ámbito curricular, ninguna de las tres reformas curriculares impulsadas por el gobierno (a las que se hizo referencia antes) consideró los requerimientos y características de la población indígena. La apuesta del gobierno fue crear un solo currículo a nivel nacional, que luego podría ser adaptado a la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país. El tema es que dicho currículo nacional no fue pensado en base a criterios plurales, sino en base a los requerimientos de la población mayoritaria y hegemónica: la población blanco-mestiza.

Los cambios impulsados por el gobierno en materia curricular implicaron, en la práctica, el desconocimiento de los modelos curriculares con los que había venido operando la educación indígena, y la imposición de los currículos de la población no indígena. Desde 2009 hasta el 2017, las escuelas indígenas, urbanas y rurales, se vieron forzadas a trabajar con los currículos de la educación básica de 2010 y del bachillerato de 2011, situación que generó malestar y complicaciones en el día a día (Granda, 2017).

A lo anterior se suma la problemática de los textos escolares con los que se trabajó en las escuelas indígenas, que fueron textos que se diseñaron en base a los parámetros de los currículos de la población blanco-mestiza, y escritos en castellano. La única excepción constituyen los Kukayos Pedagógicos de Kichwa, textos producidos por la DINEIB, antes del gobierno de la Revolución Ciudadana, y que fueron avalados por el Ministerio de Educación para trabajar la asignatura de lengua indígena² (Rodríguez, 2018).

En el 2018, luego de varios años de trabajo, el Ministerio de Educación promulgó los *Currículos nacionales interculturales bilingües*, currículos contextualizados que buscan adecuarse a los requerimientos y características culturales y lingüísticas de cada una de las 14 nacionalidades indígenas que viven en el país. Su diseño implicó un esfuerzo titánico por parte del equipo técnico encargado, pues lejos de tener la posibilidad de plantear los currículos desde la realidad y aspiraciones de la población indígena, implicó un ejercicio meticuloso de adecuación del “currículo nacional” a la realidad de las diferentes nacionalidades.

No se cuenta aún con estudios para valorar la puesta en práctica de dichos currículos, pues recién ha pasado un año desde que inició su implementación. Sin embargo, en base a los talleres de trabajo que hemos tenido con docentes indígenas de diferentes zonas de la Sierra y Amazonía, se puede constatar dificultades importantes para

2 El kichwa y las demás lenguas indígenas pasaron a ser asignaturas, en el contexto de la Revolución Ciudadana.

concretar los currículos en el aula, situación que se explica, en parte, por la ausencia de guías metodológicas y textos escolares alineados con las nuevas propuestas curriculares, pero también por la falta de formación de los docentes.

En el campo de la formación docente, se aprecia también un retroceso importante, pues la re-organización del sistema educativo implicó el desmantelamiento de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües, instancias encargadas de la formación de los docentes indígenas y que estuvieron en manos de la DINEIB. El argumento para ello, fue la necesidad de potenciar la calidad de la formación docente, vía su centralización en la Universidad Nacional de Educación, UNAE, universidad creada por el gobierno, en el 2013, para la formación del magisterio.

En el ámbito de la formación inicial, la UNAE fue la única universidad pública que, luego de la reforma de la educación superior impulsada por el gobierno, ofertó una licenciatura para la formación de los docentes del sistema de EIB, aspecto que da cuenta del débil interés del gobierno por la formación de dicho sector del magisterio. El diseño de la propuesta tomó mucho tiempo y sufrió varios cambios en el camino, pero en el 2015, finalmente, fue aprobada.

Al revisar la propuesta curricular y micro curricular de la Carrera de EIB de la UNAE, sin embargo, se constata que se trata de una propuesta formativa muy cercana a las propuestas de formación docente estándar, y que aporta poco al desarrollo de habilidades para la docencia intercultural bilingüe. Aspecto que se explica, en buena medida, por el currículo genérico del CES, que, en su apuesta por sentar bases comunes para la formación de los docentes del país, dejó muy poco espacio para el diseño de propuestas formativas que consideraran las particularidades de la docencia en la EIB.

En el ámbito de la formación continua, en particular, tenemos que el Ministerio de Educación ofertó a los docentes indígenas los mismos cursos ofrecidos para los docentes no indígenas; cursos que, como pudimos ver en el apartado anterior, fueron pensados desde el currículo nacional, y que consideraron de manera muy marginal

el tema de la interculturalidad y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La excepción a lo anterior constituye el curso de *Educación Intercultural Bilingüe*, que fue diseñado y ofertado exclusivamente para los docentes de las escuelas indígenas. Un curso que, desde la perspectiva de los mismos docentes indígenas, abordó la problemática de la EIB desde una perspectiva muy general y que no ofreció las herramientas necesarias para incluir la perspectiva intercultural en el trabajo diario de aula: la planificación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación (Granda, 2017).

Lo dicho hasta aquí explica, en buena parte, las debilidades del día a día del aula de las escuelas indígenas durante la década en cuestión, y que han sido reportadas por varios estudios etnográficos (Martínez, 2016; Hernández, 2016; Rodríguez, 2018). Un día a día regulado por un currículo y textos escolares que poco tienen que ver con la realidad de los estudiantes y sus contextos de referencia, y comandado por docentes que imparten sus clases en castellano y con fuertes vacíos de formación en el tema de la interculturalidad y su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

¿Qué se puede decir en relación a la apuesta del Gobierno de la Revolución Ciudadana por interculturalizar el sistema educativo? En base al análisis presentado en los apartados anteriores, se puede concluir argumentando que, a contracorriente con los postulados constitucionales y la sofisticada retórica a favor de la interculturalidad, el gobierno no logró interculturalizar el sistema educativo en los términos conceptualizados en su propio proyecto.

El único avance importante se lo encuentra en el ámbito curricular de la educación de la población no indígena, pero, un avance que no logró tener el impacto esperado por cuanto no fue acompañado por un proceso adecuado de formación docente y acompañamiento en el aula. En todos los demás ámbitos, no se evidencian

avances, y, en algunos de ellos, se evidencian más bien retrocesos, si se toma como referencia lo ocurrido en las décadas anteriores.

Si se hace un balance de lo acontecido desde la perspectiva de los usuarios del servicio educativo, se puede afirmar que el grupo poblacional más afectado durante la década en cuestión fue la indígena, pues no solo perdió el control y la capacidad de gestión que tenía sobre su educación, sino que vivió, en nombre de la *interculturalidad para todos*, la imposición del proyecto educativo de la población blanco-mestiza de las zonas urbanas.

Varios son los factores que explican el fracaso del gobierno en su apuesta por interculturalizar la oferta educativa a nivel nacional, factores que se ubican en diferentes ámbitos y niveles. Por cuestiones de espacio, haremos referencia únicamente a dos de ellos, los cuales consideramos tienen un valor explicativo importante.

El primero de ellos se ubica en el ámbito de los imaginarios y tiene que ver con la forma en que el tema de la interculturalidad ha sido procesado por los funcionarios del ministerio y la mayor parte de los docentes. A diferencia de otros temas transversales, como es el caso de la educación ambiental, la educación en valores, e, inclusive, la misma educación con perspectiva de género; la interculturalidad es un tema que todavía genera mucha resistencia en dichos sectores, por cuanto cuestiona formas de pensar y actuar de carácter racista, que se encuentran muy arraigadas y naturalizadas.

En un contexto en el que el grueso de la población ecuatoriana, de una manera u otra, tiene a “lo blanco” como el ideal; la discusión sobre la interculturalidad genera malestar, en la que medida que obliga a replantear la forma como hemos construido nuestra identidad personal y colectiva, la forma como hemos construido y vivido las relaciones con “el diferente” en todos los ámbitos de la vida cotidiana, así como los privilegios de los que hemos sido beneficiarios.

Es esta problemática, a nuestro entender, la que ha estado en la base de la visión negativa que los funcionarios, docentes, e, inclusive padres de familia, tienen sobre la interculturalidad; pero también de la visión folclórica que la reduce al festejo del *Inti Raymi* y otros eventos. Es esta problemática, también, la que explica la negativa de

ambos grupos a concebir la interculturalidad como una dimensión clave de la calidad de la educación, como se señala en la normativa y políticas educativas nacionales, pero también, y, cada vez con más fuerza, en la normativa internacional.

El otro tema tiene que ver con el modelo de gestión de la educación y el enfoque priorizado para impulsar los cambios. En su apuesta por recuperar la rectoría de la educación, el Gobierno de la Revolución Ciudadana optó por un modelo de gestión fuertemente jerárquico y centralizado, y por un enfoque de implementación de las políticas públicas de carácter técnico-racional (Datnow & Park, 2012), que no dejó espacio alguno de decisión y participación a los directores de las escuelas, docentes, estudiantes y padres de familia. Estos, bajo el modelo y enfoque señalados, pasaron a ser receptores pasivos y fieles cumplidores de las decisiones que venían desde el ministro y su equipo de trabajo.

Consideramos que tanto el modelo como el enfoque de gestión priorizados, explican varios de los problemas que se vivieron en el ámbito educativo durante la década en cuestión, entre los que se encuentra el fracaso por incluir el enfoque intercultural. La interculturalización de la educación, tanto por el impacto que busca generar en la forma de pensar y organizar la educación, como por el rechazo que provoca, no se logra por un simple decreto de la autoridad central.

Por el contrario, requiere de un trabajo de largo aliento, que incluya espacios de deliberación permanente entre los actores directamente involucrados, que contribuya a comprender y apropiarse del tema, así como a definir estrategias para incluirla en el trabajo diario de aula. Requiere, también, de márgenes adecuados de autonomía que posibiliten el diseño de propuestas curriculares ajustadas al contexto, pero también el ensayo de estrategias metodológicas que contribuyan a formar en las nuevas generaciones aquellos conocimientos y habilidades necesarias para la “(...) construcción de una convivencia intercultural, plurinacional, democrática y solidaria” (LOEI, Art. 3.a, 2011).

Bibliografía

- Bretón, V., & Martínez, C. (2015). Políticas de reconocimiento noeliberales y posneoliberales en el Ecuador: continuidades y rupturas. *Quarterns* (31), 25-39. Obtenido de <http://bit.ly/2pC4UK4>
- Cevallos, P., & Bramwell, D. (2015). Ecuador, 2007-2014: Attempting a Radical Educational Transformation. En S. Schwartzman, *Education in South America* (pp. 329-361). London: Bloomsbury Academic.
- Consejo de Educación Superior (2015). *Propuesta del currículo genérico de las carreras de educación*. Quito. Obtenido de: <http://bit.ly/2MyZR6o>
- Constitución (2008). *Constitución del Ecuador del 2008*. Obtenido de <http://bit.ly/33QLfVD>
- Datnow, A., & Park, V. (2012). Conceptualizing implementation. Large-scale reform in an era of complexity. En G. Sykes, B. Shneider, D. Plank, & T. Ford, *Handbook of education policy research* (pp. 348-361). Washington: American Educational Research Association.
- Garcés, F. (2006). La EIB en el Ecuador. En L. E. López, & R. Carlos, *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 111-184). La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural Editores.
- Granda, S. (2009). La Educación Básica Hispana y la interculturalidad: avances y desafíos. En M. C. Patrimonio, *Lineamientos para la Construcción de Políticas Públicas Interculturales* (pp. 68-79). Quito: Ministerio Coordinador del Patrimonio.
- _____ (2009). La educación intercultural para todos en el Ecuador: discurso o realidad? En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 77-94). La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores.
- _____ (2017). *La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia: reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Quito: Tesis para obtener el título de doctor en el Doctorado de Estudios Culturales Latinoamericanos de la UASB.
- Grijalva, A. (2008). El Estado Plurinacional e Intercultural en la Constitución Ecuatoriana del 2008. *Ecuador Debate* (75), 49-62.
- Hernández, S. (2016). Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo. *Ecuador Debate* (98), 51-64.

- LOEI (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito. Obtenido de <http://bit.ly/35Smb2s>
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Cuadernos Pedagógicos* (5), 5-49.
- _____. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. E. González, *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (págs. 46-101). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, C. (2016). El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador. *Ecuador Debate* (98), 35-50.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo de los niveles de la educación obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Cultura (1997). *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores.
- Ortiz, M. E. (2017). La participación, un dispositivo de saber-poder usado en la construcción del currículo genérico de formación inicial en el Ecuador. *Revista del IICE* (41), 111-124. Obtenido de <http://bit.ly/33TtzZz>
- Rodríguez, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador* (Vol. 2). Quito: Abya-Yala y Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- SENPLADES (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*. Quito.
- _____. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito.
- Terán, R. (2015). *Educación, cambio institucional y equidad*. Quito: Paper universitario de la UASB. Obtenido de <http://bit.ly/33PDIMg>
- Torres, R. M. (s/f). *El currículo propone y el profesor dispone*. Obtenido de <http://bit.ly/2Bx7hRb>
- Tubino, F. (s/f). *Del multiculturalismo funcional al multiculturalismo crítico*. Obtenido de <http://bit.ly/2N0BZqZ>
- Tubino, F. (s/f). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Lima: Consultoría encargada por la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural. Obtenido de <http://bit.ly/2pznNgJ>

- Villagómez, M. S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad*, 7(2), 116-123.
- Villagómez, M. S. (2017). Educación intercultural en el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente. En M. E. Ortiz, E. Fabara, M. S. Villagómez, y L. Hidalgo, *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (pp. 133-154). Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Quito: Abya-Yala.

¿Cómo se implementa la educación bilingüe en Guatemala?

Romelia Mó Isém¹

Introducción

Guatemala es un país multiétnico, plurilingüe y multicultural, donde según los datos oficiales la población indígena comprende el 40% de la población nacional. En el país confluyen 25 comunidades lingüística, de las cuales 24 son indígenas y de estas 22 pertenecen al tronco maya. En ese contexto, como se verá, más adelante el Ministerio de Educación hace esfuerzos por implementar un modelo educativo con pertinencia cultural y lingüística, a través de lo que, desde 1990, denomina Educación Bilingüe Intercultural o EBI.

El presente estudio presenta los resultados de una investigación sobre la EBI titulada “Formación de los docentes de educación bilingüe y las habilidades lingüísticas de sus estudiante”, que estuvo a cargo de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca), y cuyo propósito fue conocer cómo se está implementando la educación bilingüe intercultural en Guatemala.

1 Investigadora educativa. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA). Ministerio de Educación de Guatemala.

Metodología

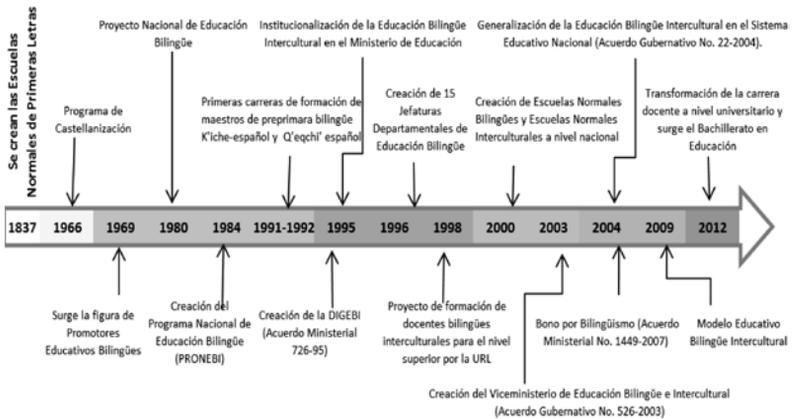
Para responder a la pregunta que motivó el estudio, se optó por utilizar la técnica de estudio de casos, desde un enfoque de investigación cualitativa. El estudio abordó, en un primer nivel, aspectos generales sobre la formación de los docentes bilingües en Guatemala y, en un segundo nivel, se buscó conocer la habilidad lingüística de los estudiantes que son atendidos por docentes bilingües. Los casos fueron seleccionados de manera intencionada, a partir de diferentes criterios, utilizando para ello diversos instrumentos de medición e investigación en distintos momentos y etapas de la investigación.

En el primer nivel de la investigación se visitaron cuatro Escuelas Normales de Educación Bilingüe Intercultural (ENBI) ubicadas en diferentes zonas del país, en las que, además de indagar sobre la formación recibida por los docentes, se hicieron observaciones de clase para conocer las prácticas pedagógicas que se implementan en el aula y el uso de los idiomas hablados por los estudiantes y sus docentes. En el segundo nivel se buscó evidencias en el aula de las prácticas pedagógicas características de la EBI, que implementan los docentes egresados de las ENBI; estas se constituyeron en la muestra del primer nivel de este estudio. Se realizaron observaciones de clase y además; se aplicó una Prueba de Proficiencia Lingüística a estudiantes del nivel primario atendidos por estos docentes, con la finalidad de evaluar sus habilidades lingüísticas alcanzadas tomando en cuenta edad y grado que cursan.

Contexto de la EBI guatemalteca

Los primeros resultados de la investigación permitieron obtener un panorama general de la EBI en Guatemala, desde el año 1837 hasta el año 2012, información que se presenta en la siguiente figura.

Figura 1. Línea del tiempo de la Educación Bilingüe en Guatemala



Fuente: Elaboración propia de 2013, a partir de González (2007) y Tacam (2010).

Es importante mencionar que la formación docente en Guatemala surge en 1837, con la creación de las Escuelas de Primeras Letras, y a pesar de que la población guatemalteca está conformada por cuatro pueblos (Maya, Garífuna, Xinka y Ladino), no es sino hasta 129 años después que se habla de una educación bilingüe. Fue en 1966 cuando se llevó a cabo la formación de los primeros 60 instructores bilingües en el marco del Programa de Castellanización de entonces.

Dentro de los datos históricos más relevantes, cabe destacar que es solo en el año 2000 cuando se crean las Escuelas Normales Bilingües Interculturales (ENBI) y las Escuelas Normales Interculturales a escala nacional; cuatro años más tarde se decreta la generalización de la EBI en el Sistema Educativo Nacional, medida hasta hoy incumplida.

En el artículo 2 del Acuerdo Ministerial 3409-2011, se estipula que:

Las políticas educativas son el conjunto de lineamientos de trabajo, de aplicabilidad para el Sistema Educativo Nacional, que buscan la calidad educativa y cobertura de manera incluyente, considerando la Educación Bilingüe y la Multiculturalidad e Interculturalidad; a través de un modelo de gestión efectivo y transparente del sistema educativo

nacional, el fortalecimiento institucional, la descentralización, la formación de recurso humano y del aumento de la inversión.

Por su parte, en el marco de su Plan Estratégico 2012-2016, el Ministerio de Educación establece como línea estratégica el Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural (MEBI). Para la concreción a nivel de aula este modelo plantea seis ejes de trabajo técnico que son: la planeación curricular, la formación de recursos humanos, los materiales educativos, el sistema de acompañamiento escolar, la investigación y evaluación educativa y el apoyo a la comunidad educativa (Mineduc, 2012). Además, indica que estos procesos deben responder a las características sociolingüísticas y culturales de la escuela a la que se dirige la atención (ver Tabla 2).

Tabla 2. Características sociolingüísticas y culturales de las escuelas primarias

Tipología lingüística	Características
A	Comunidades monolingües en su idioma materno (maya, garífuna y ladino): fuerte dominio de su idioma materno (L1) de acuerdo con su propia cultura.
B	Comunidades con bilingüismo idiomático aditivo: uso oral fluido y equilibrado de los dos idiomas, indígena (L1) y español (L2).
C	Comunidades indígenas con tendencia al monolingüismo español: fuerte tendencia hacia el uso y manejo del español como idioma materno (L1) y a la pérdida del idioma indígena de sus orígenes culturales (L2).
D	Comunidades pluriétnicas multilingües: coexistencia de varias culturas e idiomas (caso multilingüe Ixcán y áreas multiculturales de la ciudad).

Fuente: Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural, Dígebi (2010).

Entre los objetivos que persigue esta caracterización está orientar y asegurar una adecuada formación de la población guatemalteca de manera justa, equitativa e igualitaria, a través de la implementación del MEBI. Se espera que los centros educativos de formación docente y las instituciones que generan materiales educativos, orienten sus metas, objetivos, misión y visión a partir de esta caracterización y del MEBI, pues este se considera como el:

Instrumento técnico normativo y orientador para el desarrollo efectivo de lineamientos, políticas, programas, proyectos, planes y acciones de la administración educativa en todos los casos dirigidos a regiones y comunidades con población indígena, y que, el personal docente, técnico y administrativo debe realizar en el Sistema Educativo Nacional. (Digebi, 2010, p. 43)

Cabe destacar que la finalidad del MEBI es:

Proporcionar una educación basada en principios humanos, científicos, técnicos, culturales y espirituales que forman integralmente al educando, lo prepara para el trabajo, la convivencia social y les permita el acceso a otros niveles de vida. Cultivar y fomentar las cualidades físicas intelectuales, morales, espirituales y cívicas de la población, basadas en su proceso histórico y en los valores de respeto a la naturaleza y a la persona humana. (Digebi, 2010, p. 46)

La formación docente es la base del Modelo, debido a que en este proceso es donde se desarrollan, proporcionan y adquieren los enfoques y conocimientos, así como los métodos y técnicas para realizar la labor docente en el aula. Por lo que la formación inicial de docentes bilingües interculturales en Guatemala responde, por un lado, a la Reforma Educativa y, por otro, al interés de brindar un mejor servicio en el sistema educativo de manera pertinente y contextualizado, “a partir de un enfoque metodológico constructivista, holístico, integral, vivencial, práctico y teórico” (Digebi, 2010, pp. 91-92).

El MEBI también establece un sistema de indicadores que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 3. Indicadores de la EBI (indicadores de multilingüismo)

Indicadores de calidad de la EBI							
Uso de la L1 y L2 en forma oral	Lectura desarrollada en primera lengua (L1) y segunda lengua (L2)	Escritura desarrollada en L1 y L2	Uso del pensamiento lógico matemático y vigesimal y decimal	Estudio de la ciencia, la sabiduría y la tecnología indígenas	Uso de materiales educativos bilingües en el aula	Aplicación de la metodología de la EBI	Vivencia de la multiculturalidad e interculturalidad
De contexto	Demanda teórica de la EBI para población indígena y indígena		Demanda de EBI de población indígena y no indígena			Demanda de maestros bilingües certificados para población indígena y no indígena	
De insumo	Tasa de docentes certificados en EBI		Costo por alumno			Materiales educativos bilingües por alumno	
De producto	Cobertura EBI para población indígena y no indígena			Cobertura vertical de EBI			
De resultado	Población estudiantil con habilidades lingüísticas completas en su idioma materno			Porcentajes de promoción, deserción, repetición y terminación			
De calidad de la EBI	Porcentaje de uso del idioma maya y castellano en el aula	Porcentaje de utilización de materiales bilingües en el aula	Porcentaje de utilización del calendario y la matemática mayas	Porcentaje de uso y aplicación del arte y la estética maya en el aula	Porcentaje de utilización de la metodología propia de la EBI		

Fuente: Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural, Digebí, 2010, pp. 102-111.

Los indicadores de calidad de la EBI que se discuten en el presente documento son: uso de la L1 y L2 en forma oral; uso de materiales educativos bilingües en el aula y aplicación de la metodología de la EBI.

La medición del uso de la L1 y la L2 permite definir la capacidad lingüística de la persona que se está formando bajo este modelo de educación, para utilizar la L1 y L2 y expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos y opiniones, por medio de discursos orales y escritos, en diversos contextos sociales y culturales. Las cuatro capacidades lingüísticas básicas son: escuchar, leer (receptivas), hablar y escribir (productivas) y estas se dividen en: pronunciación, extensión del vocabulario, corrección gramatical, capacidad para transmitir significados exactos en diferentes situaciones y variaciones en el estilo. Por eso se dice que las habilidades lingüísticas son multidimensionales, por lo que es difícil definir si una persona es bilingüe o no y si el buen desarrollo de las cuatro habilidades forman un bilingüismo equilibrado (Baker, 1993, p. 31).

Hay que considerar que el MEBI está orientado desde un enfoque holístico y establece como aspiración el bilingüismo aditivo. Se busca fortalecer las habilidades lingüísticas en al menos dos idiomas nacionales; es decir, se adiciona un segundo idioma al conocimiento del estudiante, sin sustituirlo, sino más bien buscando que ambos idiomas constituyan la base del desarrollo de conocimientos y conceptos en la escuela.

Resultados del estudio

La investigación de campo develó resultados importantes. En primer lugar, se encontró que las cuatro ENBI consideradas para la investigación sí están formando docentes; sin embargo; se observan fuertes debilidades en la formación de docentes bilingües. En rigor, esta formación no responde a los contextos educativos bilingües del país, tal y como se establece en el MEBI y en otros documentos, como el Currículum por Pueblos y el Acuerdo Gubernativo 22-2004, que regula la contratación docente según la comunidad lingüística y

que propone diferentes escenarios lingüísticos y directrices de cómo debería implementarse la educación bilingüe en el país.

A partir de los resultados encontrados, cabe preguntarse por qué las ENBI no forman docentes bilingües y cuáles son las causas de esta situación. ¿Se tratará de falta de iniciativa?, ¿de capacidad?, ¿de políticas educativas en favor de la EBI para responder a las particularidades multiculturales y plurilingües que el país demanda?

Lo primero es reconocer lo complejo que resulta responder a la diversidad cultural y lingüística del país, por lo que constituye un gran desafío para las ENBI, como se describe en la tabla 4.

Tabla 4. Características de las ENBI

Establecimiento	Departamento	Idioma de los estudiantes	Atención según el idioma
ENBI 1	Chimaltenango	Kaqchikel-español, español	Atención específica de los estudiantes en los niveles inicial, intermedio y avanzado, y sistema de evaluación para determinar el alcance de sus competencias en el idioma kaqchikel.
ENBI 2	Sololá	Kaqchikel-español	Kaqchikel y español
		Tz'utujil-español	
		K'iche'-español español	
ENBI 3	San Marcos	Sipakapense-español y español	Sipakapense y español
ENBI 4	Alta Verapaz	Q'eqchi'-español y español	Q'eqchi' y español

Al momento de una evaluación ocurrió lo siguiente:

Se aplicó una prueba objetiva en idioma kaqchikel a todos los estudiantes; sin embargo se trataba de una evaluación para estudiantes con dominio del kaqchikel como L1. Esto colocó en desventaja a los estudiantes con dominio del tz'utujil, k'iche' y español como L1. La prueba estaba compuesta por varias series. Primera serie: traducir del kaqchikel al español las diferentes medidas del sistema maya. Segunda serie: conjugación de verbos transitivos en el tiempo pasado. Tercera serie: traducción de cinco oraciones del kaqchikel al español y viceversa (Datos de observación de aula realizada en ENBI).

Nótese en la observación de aula brevemente descrita, se pudo constatar que hay presencia de varios grupos lingüísticos. Sin embargo, el docente de la ENBI no hizo una evaluación diferenciada que respondiera las necesidades lingüísticas de cada alumno, quienes serían los futuros docentes de las escuelas primarias.

En el caso de los establecimientos del sector privado, municipal o por cooperativa, cumplir con su misión y visión de formar docentes bilingües y cumplir con el perfil de ingreso y egreso que define el CNB, tomando en cuenta que, para ser docente bilingüe no es suficiente ser hablante de varios idiomas, tampoco es suficiente tener el título de docente. Es necesario mostrar dominio en el arte de facilitar el aprendizaje y el reto es mayor cuando se trabaja con los más pequeños porque hay que tener la habilidad de darle continuidad a los procesos de pensamiento de sus primeros años de vida en la escuela, en su idioma materno.

La visión, misión y los objetivos de las ENBI van orientados a “hacer educación bilingüe”, pero esto se percibe nada más a nivel del discurso de los docentes y directores cuando afirman que sí quieren y desean formar docentes bilingües. Quizás las preguntas en este caso serían: ¿Saben cómo hacer educación bilingüe? ¿Tienen claro cómo debe ser un docente bilingüe? ¿Conocen cómo materializar en estrategias pedagógicas lo que se indica en todos los documentos legales que respaldan la ENBI?

Las observaciones realizadas parecen señalar que las ENBI no tienen claridad sobre cómo materializar estrategias pedagógicas

de educación bilingüe. Reconocen el respaldo legal, pero no tienen definido claramente cómo debe ser un docente bilingüe en la práctica. Hay que reconocer que el Ministerio de Educación ha hecho esfuerzos por establecer lineamientos, pero aún falta una estrategia pedagógica clara y secuencias didácticas a seguir sobre cómo generar y recrear conocimiento en la L1 y la L2 de los estudiantes, tanto en la formación docente como en las escuelas primarias. Por otro lado, durante el estudio en los establecimientos educativos visitados no se evidencia una gestión pedagógica e institucional clara, ni tampoco creatividad por parte de los directores y docentes de los establecimientos educativos para buscar alternativas y ayudas externas para agenciarse de textos, así como para implementar un modelo pedagógico para la educación bilingüe en las aulas.

Algunos recursos como el Manual de Metodología para Educación Bilingüe (PROEIMCA, 2007), las Estrategias de buenas prácticas en Educación Bilingüe e Intercultural (Digebi, 2013) pueden ser empleados, o también existe la posibilidad de involucrar a toda la comunidad en el quehacer educativo y promover el rescate del idioma maya, como lo hace la escuela primaria de San Raymundo, que responde a una agenda post-formación inicial docente y diferente a la agenda nacional.

Como consecuencia, lo que se observa en las aulas podría definirse como un bilingüismo desordenado. Esto ocurre tanto en las escuelas normales como en las escuelas primarias, donde la lengua materna no es el medio principal e inicial para facilitar el aprendizaje y donde tampoco se presta atención especial al aprendizaje de la L2; y es así como los estudiantes se comunican como pueden.

Como evidencia de esta afirmación, se presenta la descripción de una de las observaciones de aula realizada en una clase de tercero de primaria, donde el docente les habla kaqchikel a sus alumnos, solamente para facilitar la comprensión de algún tema que se imparte en español. Esto ocurre principalmente cuando a los niños se les hace difícil entender la información que él trata de transmitirles. Los niños sí utilizan el idioma kaqchikel para comunicarse entre ellos y con el docente, sin importar que este les responda en español.

Actividad: Elaboración de un vaso

Niño: ke re' la profe, profe ke re' la, ke re' profe ke re' la (*¿Así profe? Profe así, así, así?*)

Prof: Ya están, ya está'?

Niño: siii

Prof: Luego jálento bien la orilla, vaya después me agarran esto, donde se quedó esto, lo doblan acá, miren los lados acá, y llegan hasta acá miren la punta, busquen la punta acá, miren, doblen arriba, busquen miren como está.

Niño: ¿Achike nab'än che profe? (*¿Qué hacemos con esto profe?*)

Otra niña: ütz anchi ojk'owi? (*¿Vamos bien?*)

Otro niño: Manützta (*No está bien*)

Otro niño: atzu' la profe (*mire profe*)

Prof: Agarre la orilla, agarre la orilla.

Niño: Profe, tatzu' re re' la, tatzu' re re' la ke re' rub'anon (*Profe mire esto, mire ¿Así es como esta?*).

Prof: Agarren la orilla.

Niño: Wetamanchik (*Ya sé*).

Otro niño: Manütztaxinb'än che Profe (*No lo hice bien profe*).

Prof: Jale esto hasta acá, ponga su dedo acá y hasta acá mire lo dobla acá.

Niño: Ke re' la profe, tatzu' xkanäjkan la profe (*Así profe, mire como quedó*).

Prof: Ajá

Niño: ji,ji, ji

Prof: Y el otro, el otro cuando ya está, cuando ya está metido esto, siguen con el otro, ya de punta a punta ¿ya?

Niño: Ji jijiji

Prof: Luego paruwi' (*encima*). ¿Ya está? ¿Ya está Víctor?

Un niño: Profe...

Una niña: Profe...

Casi todos los

niños: Profe, profe, profe.

Prof: Ya salió? ¿Ya? No, así no.

- Niña:** Profe ¿ke re' profe? (*¿Así profe?*).
- Un niño:** ¿Así profe?
- Prof:** Ajá. Sí así muy bien.
- Niño:** Chojkayi' xqab'ananin che (*Entre los dos lo hicimos rápido*).
- Prof:** Vaya, ayúdelo pues.
- Niña:** Profe ke re' (*Así profe*).
- Otra niña:** la profe (*Mire profe*).
- Prof:** Silencio, muy bien ¿Cómo le salió a Mateo mmm?, igualito al mío, miren.
- Una niña:** Jun ti b'a' xujäl (*Tiene un poco de diferencia*).
- Prof:** Ajá allí estamos, allí estamos, vaya, luego me colocan el vaso en el cuaderno de expresión artística, luego me colocan dobleces de la construcción de un vaso.
- Niños:** Vaso. Jun vaso cha' (*Un vaso, dice*).

Nótese que el docente dijo una sola palabra en kaqchikel 'paruwí' (*encima*) y solo un niño también preguntó en español, para saber si estaba haciendo bien los dobleces. Al consultarle al docente sobre esta situación, su respuesta fue la siguiente:

Al principio se intentó utilizar la L1 durante media jornada y la L2 durante la otra media jornada. En ocasiones esta práctica dio frutos, pero a la larga al niño ya le costó percibir la L2, por lo que se optó por utilizar el idioma materno como idioma de apoyo para transmitir ciertas informaciones que al niño le cuesta comprender en el idioma castellano.

En el aula, los niños escribieron una lista de palabras con cada letra del alfabeto kaqchikel, como un intento de implementar la educación bilingüe. Los estudiantes, por su lado, parecen entender un buen porcentaje de lo que escuchan durante las clases en español, aunque contestan siempre en kaqchikel, con realimentación siempre en español por parte del docente. En cuanto a la lectura, parecen leer en español de forma más o menos correcta; sin embargo, cuando se les hizo preguntas sobre lo leído, fue posible observar que pocos leen y un mínimo porcentaje parece comprender lo que lee. En cuanto a

la escritura, se tuvo poca información, únicamente se observó a los niños copiando del libro al cuaderno (Notas de observación de aula).

Después de lo descrito, y regresando al MEBI que establece que el bilingüismo escolar debe ser aditivo y con enfoque holístico, lo que se encuentra típicamente, por un lado, es la traducción de contenidos de idioma español a un idioma maya o viceversa, si es que los alumnos tienen esa oportunidad. Por otro lado, se observa que las prácticas que se realizan en las escuelas primarias son una réplica de lo aprendido en las escuelas normales; estamos ante un proceso en cascada, pero con efectos negativos. En otras palabras, los niños bilingües están recibiendo la ‘copia de la copia’ de la formación que recibieron sus docentes. Copias de prácticas docentes que sufren pérdida generacional con el paso del tiempo y lo que se agudiza más cuando el proceso de acompañamiento pedagógico y la formación continua de docentes están ausentes.

Como producto de este desorden en el sistema educativo, se encontró:

- Niños que hablan, escuchan y entienden su idioma materno, pero no lo escriben ni lo leen; sin embargo, conocen algunas palabras aisladas u oraciones simples en español, como fue el caso de los niños de la escuela primaria de Lanquín.
- Niños que hablan, escuchan y entienden su idioma materno, pero no lo escriben ni lo leen; pueden entablar una conversación básica en español, pero leen y escriben con poco o casi nada de comprensión, en el mejor de los casos, como ocurre con los estudiantes de primaria de Sololá.
- Niños que hablan, escuchan y entienden su idioma materno, pero no lo escriben ni lo leen; no obstante, sí saben en idioma español la correspondencia de varias palabras, leen, escriben en español con poca comprensión; mas no lo hablan con fluidez. Esto fue constatado a partir de los instrumentos aplicados a los estudiantes de maestros bilingües en las escuelas primarias.

Esto, por mencionar algunos casos. Pero hay que tomar en cuenta que estas prácticas educativas desordenadas desembocan en la repitencia, sobre-edad, deserción, desmotivación para seguir estudiando; lo que golpea fuertemente la autoestima de los estudiantes. Estas son realidades reflejadas en los resultados de las pruebas de tercero y sexto grado en Matemática y Lectura que aplica el Mineduc, donde los estudiantes que no se autoidentifican como ladinos son quienes presentan el nivel más bajo en adquisición de habilidades lectoras y matemáticas a escala nacional (Alcántara *et al.*, 2015); o en las evaluaciones bilingües realizadas en el 2008 que reportan una brecha en función del sexo: el 49,7% mujeres y 50,3% hombres. La disparidad de 0,6% se incrementa a 8,4% en tercero de primaria. También se registra sobreedad en los estudiantes bilingües evaluados, determinada por la repitencia (Saz, 2013).

De acuerdo con los resultados de diferentes estudios realizados, el idioma juega un papel importante en el proceso del aprendizaje significativo; sobre todo se sabe que

El aprendizaje de la lectura utilizando el lenguaje materno, es de suma importancia especialmente para los grados iniciales. Sin embargo, la mayoría de estudiantes de las aulas observadas recibe clases en idioma castellano a pesar de que su idioma materno es maya. (Del Valle & Castellanos, 2011)

Esta misma práctica fue encontrada en el presente estudio. La educación bilingüe en Guatemala se define como:

El desarrollo de los conocimientos de los pueblos Ladino, Maya, Garífuna y Xinka en cada una de las áreas de aprendizaje del currículo, según los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y el lenguaje es la ciencia que vehiculiza el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades de los aprendizajes (Mineduc, 2013).

De acuerdo con los resultados de las pruebas nacionales y las prácticas encontradas en los diferentes centros educativos visitados en el estudio, tanto a nivel de escuelas normales como de escuelas

primarias, permiten poner en evidencia que aún no se ha logrado cumplir con lo legalmente establecido. A pesar de la existencia de las leyes que respaldan la EBI, la existencia de centros educativos que la fomentan y la existencia de docentes que creen en ella, todo esto ha resultado insuficiente. No solo se trata de tener buenos deseos, buenas intenciones y voluntad, ni de realizar concursos en idiomas, o hablar de cosmovisión y valores. El principal reto es llegar al aula y desarrollar una buena gestión pedagógica e institucional, principalmente a nivel de escuela, ya que esta es la unidad del cambio y son los docentes son únicos responsables de generarlo.

Experiencias como la de la escuela primaria de San Raymundo evidencian que sí es posible implementar la educación bilingüe. Antes de la escuela “Abuelita Amelia Pavone”, de la comunidad La Granadilla, San Raymundo, los niños debían asistir a una escuela ubicada aproximadamente a ocho kilómetros del lugar, distancia que recorrían a pie.² La precariedad económica y la dificultad de acceso a la escuela generaron un elevado índice de analfabetismo en la comunidad. Estas condiciones llamaron la atención de un benefactor italiano, que en 1998 diseñó un proyecto y consiguió recursos de otra benefactora italiana que apoyó y decidió heredar parte de sus recursos para que se llevara a cabo la iniciativa, a través de la Asociación Sulla Strada, constituida en Guatemala en el año 2000. Después de realizar un estudio diagnóstico, se adquirió un terreno y construyó una escuela. La Asociación en sus inicios otorgaba becas a los niños para que asistieran a la escuela, luego el apoyo fue directo a las familias (zapatos, ropa o comida) y finalmente creó un programa de alimentación para superar la situación de desnutrición crónica junto con otros apoyos. Esto los llevó a buscar acuerdos con otras organi-

2 Esto conllevaba peligros especialmente para las niñas, quienes veían disminuidas sus probabilidades de estudiar, por los riesgos de seguridad. Además, los niños junto al resto de la familia se dedicaban a la fabricación de cohetes, que en muchas ocasiones deben trabajar en horas de la noche con pólvora y a la luz de una vela, lo que provocaba una altísima incidencia de niños quemados por accidentes con pólvora en esta área.

zaciones para apoyar el proyecto educativo de forma conjunta, incluyendo al Ministerio de Educación para la contratación de docentes.

La escuela “Abuelita Amelia Pavone” cuenta con un proyecto integral a partir de 2006, en cuya formulación participaron el consejo estudiantil de la escuela, los padres de familia, los docentes, los líderes comunitarios, el Concejo Comunitario de Desarrollo, representantes de las iglesias católica y evangélica, miembros del Consejo Municipal y el supervisor educativo. La construcción del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), del Proyecto Curricular Comunitario (PCC) y la capacitación a los docentes, durante seis años, en metodología para la enseñanza del idioma Kaqchikel estuvo a cargo de la Fundación Kaqchikel. Además, recibe el apoyo de personas del País Vasco (Euskadi), España, y están conociendo acerca de los procesos que ellos llevan respecto a la recuperación del idioma minorizado.

La escuela atiende a estudiantes que tienen el español como L1 y reciben en la escuela el Kaqchikel como L2 y lo que llama poderosamente la atención es que al aplicar una prueba de proficiencia oral del Kaqchikel sus estudiantes salen mejor en promedio que los estudiantes de un grupo control cuya L1 es Kaqchikel y que pertenecen al mismo Departamento (Relato de Docentes y directores del Establecimiento Educativo).

A raíz de lo observado en la escuela Abuelita Pavone, podemos afirmar que sí es posible implementar la EBI y lograr éxito cuando la escuela cuenta con un plan y una teoría de acción contruidos entre todos; y cuando los docentes lideran los programas y ejecutan lo planteado en el plan y el aprendizaje está estructurado y centrado en los estudiantes, en la recuperación del idioma maya, en fortalecimiento identitario y en la construcción de conocimientos. Si, además, se cuenta con un acompañamiento técnico, apoyo externo y comunitario, y donde la escuela es un capital simbólico de los actores, las posibilidades de éxito se incrementan. En este caso, estamos en un espacio donde hay compromiso, un buen clima organizacional, trabajo colaborativo y una fuerte identidad positiva, aspectos que constituyen una escuela efectiva, como lo define Mourshed *et al.* (2012) y Raczynski y Muñoz (2005).

Volviendo a lo que ocurre en las instituciones de formación docente, a través de la información brindada por los docentes y directores durante las entrevistas realizadas, también fue posible observar en algunos casos, una actitud de rechazo hacia la enseñanza del idioma materno del niño tanto por parte de algunos de los docentes como de algunos de los padres de familia, Esto podría percibirse como un factor que puede influir negativamente en la educación bilingüe, como lo manifestó uno de los docentes entrevistados:

[...] en mi caso... que mi papá él es trilingüe, mi mamá es bilingüe; pero a nosotros no nos quisieron enseñar [el idioma maya] porque, pasaba un fenómeno: a mi papá lo buscaban mucho las personas de las aldeas lejanas, para que les tradujera algún caso con el juez de paz. Entonces a él le pagaban su día por ir a donde el juez de paz, o cuando había heridos o había enfermos tenían que ir hasta el hospital y todos, y él siempre dijo: mis hijos, aquí hay tanta discriminación que ustedes no van poder defender sus derechos. Aquí todos hablando el idioma castellano y así se van a tener que defender. (Docente del Centro Educativo de Formación de Docentes Bilingües, 2012)

En principio hay que entender y reconocer que las poblaciones indígenas han experimentado diferentes experiencias traumáticas a lo largo de la historia; entre ellos: 500 años de invasión europea y de colonialismo interno y un conflicto armado interno de más tres décadas que causó el exterminio de más de 200 000 maya hablantes. Todo esto ha generado a través del tiempo un resquebrajamiento de la identidad y, como consecuencia, se generan mitos de rechazo hacia los idiomas indígenas. Mitos que serían factibles de desvirtuar con algunas buenas prácticas de educación bilingüe, donde el idioma maya sea el medio de comunicación y construcción de conocimiento, sustentadas en un plan de trabajo construido a nivel de comunidad educativa que sea ejecutado por docentes líderes comprometidos con el rescate del idioma minorizado y con su labor didáctica.

Por tanto, todos los actores educativos en los diferentes niveles deberían considerar en sus agendas de acción, la construcción de una comunidad de aprendizaje como una oportunidad para recrear una

educación más incluyente y que responda a la realidad social y diferenciada que existe, tal y como se establece en el Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural (Mineduc, 2009) y el Acuerdo Gubernativo 022-2004 que regula la contratación docente según la comunidad lingüística a la que pertenece. Dichos documentos son el soporte técnico y legal que permiten contrarrestar las deficiencias de la calidad educativa en el país.

Por último, es importante estar conscientes de que no solo el Ministerio de Educación o la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural son los únicos responsables de la educación bilingüe; la responsabilidad es de todas las entidades que trabajan a favor de la educación, de los docentes, los hablantes, la comunidad y de todos los guatemaltecos. Es una obligación de todos garantizar una educación de calidad que sea justa y equitativa.

Bibliografía

- Alcántara, B. *et al.* (2015). *Informe de primaria 2013*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Del Valle, M. & Castellanos, M. (2011). *Una mirada al proceso del aprendizaje significativo en el aula*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Digebi (2010). *Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- _____ (2013). *Estrategias de buenas prácticas en Educación Bilingüe e Intercultural*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- _____ (2013). *Protocolo N.º 0. La Educación Bilingüe Intercultural en el Sistema Educativo Nacional*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- González, C. (2007). *Historia de la Educación en Guatemala*. Guatemala: Editorial Universitaria de la USAC.
- Mineduc (2011). Acuerdo Gubernativo 22-2004. Generaliza la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural en el Sistema Educación Nacional. Guatemala, 12 de enero de 2004.

- _____ (2016). *Currículo Nacional Base de Formación Docente Bilingüe Intercultural (idioma indígena-idioma español)*. Guatemala.
- Mourshed, M, Chijioke, Ch. & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. N° 61. PREAL. Santiago de Chile y Washington, D.C.; CINDE e Inter American Dialogue.
- PROEIMCA (2007). *Manual de Metodología para la Educación Bilingüe Intercultural, Guatemala*.
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en contextos de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Saz, M. (2013). *Informe de resultados de primaria bilingüe 2008. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Tacam, V. (2010). Reseña histórica. Desarrollo y desafíos de la educación bilingüe intercultural. *Revista Guatemalteca de Educación*, 2(3). Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística e Interculturalidad.

Traducción Oral

Tsunki, Arutam del agua. Mito shuar

Lauro Saant¹

- | | |
|--|--|
| 1. Aújmatmaka, yáunchu nekás nankámasu íi úuntri aújmatin ármiania nuiti. Aparí nukuríjiai, níi uchirín, nawántrin pénker pujúsarat túsa jú-jai jintin ármiai. | 1. Los mitos son narraciones de la realidad sucedidos en época de nuestros antepasados, que los padres y las madres solían contar a los hijos y servían para regular el comportamiento social de los individuos. |
| 2. Atútma-ka, ii úuntri kakármari-nti. Salesianos-ka Yúsjai métekmaticianiwai. | 2. Arútam, es el espíritu de los antepasados. Los Salesianos lo comparan con Dios. |
| 3. Winia nukur María Clementina Inishá Marian Nusírik, uwiri 80 tákaku aújтусun núna etsérkattajai. | 3. Voy a contar lo que me contó mi madre María Clementina Inishá Marian Nusírik, de 80 años de edad. |
| 4. Tsúnki, entsá Arútmari itiur entsán nujámtikia aéntsun nunkan amúk-mia núna etsérkattaji. | 4. Voy a narrar cómo Tsúnki, el Arútam del agua, inundó la tierra y exterminó a los humanos. |

1 Recopilación y traducción de Lauro Saant, técnico docente shuar de la provincia de Morona Santiago.

5. Shuar yawáijjai káshain ainkí entsá ujúnmia tí-miaja. Káshai aintiamka túke entsá iniai-witi pisák.
6. Kashain eák pujámmam, entsá ajapéntrin, chíchimi ajámunam nuwa tíi shiram, púju, apáchia ánin irka (pújú aénts), intiashí mukúsa tura tíi náya, jinkímiayi.
7. Nuwán wainiák, aísh-manka wárichik wakéruk nuatkátjame tíniuiti.
8. Tura entsá súpichik wéar nijirmátan pujársarmiayi, túrasha Tsúnkinúa inchíri tíi úunt asámtai, shuará katí tíi sútamek ása, jeár-chiamiayi.
9. Nui, Tsúnkinua entsá pukút ájanan káta kampútai piriprín itíamiayi. Tura náur aíshmanka katín usúkramiayi.
5. Se cuenta que un shuar perseguía con el perro a una guanta y, como es costumbre de las guantas, para salvarse, ésta se botó al río.
6. Mientras [el shuar] estaba buscando en la orilla que asomara la guanta, en mitad del río, en medio de las correntosas olas, asomó una hermosa mujer, muy blanca,² como una mestiza blanca, de larga cabellera negra.
7. Apenas la vio, el hombre se enamoró de ella y se acercó a conversar con ella, pidiéndole que fuera su esposa.
8. Luego fueron a la orilla del río e intentaron tener sexo, pero la mujer tenía una vagina muy grande y no sentía el órgano viril masculino, que era muy pequeño.
9. Por eso la Tsunkinua, se sumergió al agua y volvió trayendo el pirípri³ para engordar el pene. Y masticando con un soplo se lo roció en su pene.

2 Existe la percepción de que los mestizos, en general, tienen muy blanca la piel.

3 Planta que sirve para producir cambios fisio-biológicos en la persona.

10. Núna entsárijiai usúkram, teremar, ápu, kawai katía ímianikmiayi aishmanka katí. Ainí pampármiai shuar aénts Tsúnkinúa-jai.
11. Nijírmata amukár, wínia aparuí wením nui sumárkata timiáyi, Tsúnkinúa. Aíshman kúntush enentáimramiayi, warí aparínkia entsá inít pujákui, túrasha núwa ikiakármiai.
12. Múukem wínia intiáshrui shushuáta, túra mayáttusuk téé achimkiatá timiáyi. Aítkia, pukút ájasan, wárik chíkit núnkanam, júu núnka ániunmak, Tsunki aparí jén jéawarmiayi. Entsásh atsúmiayi, jujúp-tin juí urúkuit aínsank.
13. Tsúnkinúa aparín ejé iniáktusmiayi, túra júka Tsúnkikia wayáta tímiayi shuarán. Tsúnkikia apáchia ánin púju, nayá, túra tíi ápu-yayi.
10. Con el rocío de ese líquido, aquel hombre empezó a sentir comezón en su pene y luego empezó a engrosarse y tomó el tamaño del pene de un caballo. Así pudieron tener la relación sexual el shuar y la Tsúnkinúa.
11. Consumada la relación, la Tsúnkinúa le dijo: —Vamos hasta donde mi padre para que me pidas como esposa. El hombre se espantó, pues el padre, Tsúnki, vivía en la profundidad del río... Sin embargo la mujer lo tranquilizó.
12. La mujer le dijo: —Mete tu cabeza en mi cabellera, sostén tu respiración y sujétate duro, que me voy a sumergir. Así lo hizo [el hombre] y, en cuestión de segundos, llegó a otra dimensión, a otra tierra, similar a la nuestra. Había una casa shuar del padre de Tsúnki. Allí no había agua, todo estaba seco, como aquí mismo.
13. La mujer Tsúnki la anunció ante su padre [Tsúnki], y éste invitó al shuar a pasar dentro de la casa. Tsúnki era blanco como un mestizo, pero más grande y corpulento que el shuar.

14. Tsunkí nawántrish ain-sánk, inchíris shuar núanu nankámas úuntan takúmiayi, nuí aíšman káta kampútai piríprin umármiai, katí úunt ajásat túsa.
14. La hija de Tsúnki igualmente era grande; sus genitales eran más grandes que los de una mujer shuar; por esa razón el hombre tomó el pirípri para engrosar su pene.
15. Tsúnki kutánum pujustá timiáyi shuarán, shukém tintíntran iniáktak kutánka ánis. Pánkikia tí ishámniuitji shuartíka. Nuí kunkuímia iniáktusmiayi, nuínkia ekémsamiayi.
15. Tsúnki le indicó [al hombre] el asiento para que se sentara y el hombre shuar se espantó, pues le mostraba una enorme boa mata caballo que se encontraba enrollada y servía de asiento. Los shuar tememos a las boas. Luego, le indicó una tortuga, que es mansa; allí el shuar se sentó cómodo.
16. Chichámmanum, shuar íimmiayi, núkap pánki tenténtrar túra shuará yuátsa kuchi ánin uutiármiai. Júka Tsúnki kuchi-rí túra suntarí áarmiai.
16. Mientras conversaban el shuar miraba que había un montón de boas enrolladas y sueltas, que lloraban como chanchos ante la presencia del hombre, con la intención de devorarlo... Éstos eran los cerdos y soldados de Tsúnki.
17. Taníshnumka núkap nayúmp wekáiniarmiayi, júka Tsúnki tsarápri áarmiai.
17. En las paredes andaban en cantidad las carachas, que eran las cucarachas de los Tsúnki.
18. Tsúnkikia, entsá yajásma írunu úntriyayi, mash umiriármiai.
18. Tsúnki tenía el dominio total sobre estos animales, bajo el agua.

19. Tsunki nunkén pujús, shuárka nayumpín achík jia jia yúmía tímiaja. Nuí Tsunki chichák, ¡ya tsarápnash aéseak ákach kama! táu tímiaja.
19. En su estadía, el shuar cogiendo las carachas se las comía asándolas. Entonces el padre de Tsunki había manifestado: —¿Quién hace apestar a las cucarachas al asarlas!
20. Shuar, Tsunki nawántrin sumákmiayi. Nuatká-kaitiam? anintrúsmiayi Tsunki. Ee tákui juní amajmé tímiayi: pénger wainkiatá, antrám kajérkaip, yajáuch íisakmin-kia tíi kajékan aentsrúmin amúktatjai tímiayi.
20. El shuar hizo el pedido de la joven Tsunki para desposarla. Tsunki le pregunto si era casado y, al verificar que sí lo era, le aceptó el pedido con la condición de que la cuidara bien, que no le diera ningún motivo para enojarse y [le advirtió] que, si la maltrataba, su furia no tendría límite y exterminaría a los humanos de la tierra.
21. Tsunki ainí shuarán chicharak nawántri súsa ukupkámiai. Aínsak núwa intiáshin nukumák, mayáttuk, tee achimiák, atáksha entsáya jínkiar-mia tímiaja.
21. Con esta advertencia Tsunki le entregó su hija al shuar y, conforme entraron [el shuar y la joven], salieron a la superficie. Cubierto en el pelo de la mujer, sosteniendo la respiración y bien agarrado de la mujer Tsunki.
22. Tsawai asámtai, Tsúkinúaka titín napíniam najánarmiayi; nuí aísh-manka uyúnrint enkeá jéen ejé, pitiáknum úuk ikiúsmia tímiaja.
22. Como era de día, la mujer Tsunki se transformó en una culebrita llamada *titín*⁴ el hombre lo llevó en su *uyúnt*.⁵ Ya en casa el hombre lo guardó celosamente en el *pitiák*⁶

4 Una variedad de culebra venenosa y pequeña, de unos 10 cm de largo.

5 Una bolsa que usa el hombre y sirve para llevar los insumos para la cacería.

6 Maleta que usa el hombre.

23. Tsúnkinúanka titín nápi najánarmatai tsawáikia pitiáktnum ikiú wémia tímiaja, túra káshikia núwa najánarmatai níjiai kánu wémia tímiaja. Nekás nuarí apátramuka júnaka nékacharmia tímiaja.
23. A la Tsúnkinúa transformada en la culebra titín la guardaba en el pitiák por las noches dormía con ella, transformada en mujer. Las verdaderas esposas no sabían de esto.⁷
24. Yachí jukí atáksha Tsúnki nunkén weármia tímiaja. Tsúnki nawántrin nuátkat tu enentáimias.
24. El hombre shuar tomó a un hermano soltero y nuevamente bajaron a la tierra de los Tsúnki. La idea era que él también se casara con una Tsúnki.
25. Jimiará káshi Tsúnki nunkén pujúsarmia tímaija; nuí shuarka nayúmpin achík jíá jíá yuármia tímiaja. Nuí Tsúnki chichák, ¡zya tsarápnash aéseksha ákach kaama?! Táu tímiaja.
25. En su estadía de dos noches el shuar, cogiendo las carachas, se las comía asando. Entonces el padre Tsúnki había exclamado: —¿Quién hace apestar a las cucarachas al asarlas?
26. Nui Tsúnkinúa shuarán chicháruk nayúmka íjiainkia tsárap áiniawai, tímiayi.
26. Entonces la Tsúnkinúa le había comentado al shuar que las carachas eran cucarachas para los Tsúnki.
27. Kánamunam, shuar nátsaka nínki peaknúm kanármia tímiaja túra káshi pánki tanísha ankárinmani ujukén enketá, ukuíniak, yuámia tímiaja.
27. Mientras dormían, el shuar soltero durmió solo en una cama y en la noche, una boa metió la cola por el hueco de la quincha⁸ de la casa lo sacó y se lo comió.

7 Según las reglas matrimoniales shuar de trata de varias hermanas casadas con el hombre.

8. Palabra de origen kichwa que se usa para designar a una pared hecha con caña guadua, picada para lograr una mejor consistencia.

28. Tsawáar, shuar pánki yachín yuámun neká útmia tímiaja. Nui wakétkitniun enetáimiar, nuwen jukí nunká wakétkimiyi.
29. Jéen wakétki, iwiákmarin júmia tímiaja.
30. Káshikia Tsúnkikia peakrín apújsamka núwa najánnarmatai, nuí pampá weármia tímiaja. Nuí nuwé (káintin ásar) aishrin iyáarmiayi, tura entsá winchárpatniunam ajapentrin
31. Aishman nú shuar nuwé-jai kánichmia tímiaja, nui núwa enéntaïmsatniun juárkiarmiayi.
32. Tsawákuinkia Tsúnki-nuaka titín nápi najánnarmatai, aishmanka pitiákrin ikiú wémia tímiaja.
33. Warínkit tusar, núwa nii kaíjjai apátramu ásar, uchirímiak pitiak yaki paúnam nétan itiarár urái iyám titín nápi ajaprúku ánin nunká iniármiai tímiaja. Aínshmanjai pujá ása núna uchirín ajaprúkuyayi.
28. Tsawáar, shuar pánki yachín yuámun neká útmia tímiaja. Nui wakétkitniun enetáimiar, nuwen jukí nunká wakétkimiyi.
29. Jéen wakétki, iwiákmarin júmia tímiaja.
30. Káshikia Tsúnkikia peakrín apújsamka núwa najánnarmatai, nuí pampá weármia tímiaja. Nuí nuwé (káintin ásar) aishrin iyáarmiayi, tura entsá winchárpatniunam ajapentrin
31. El hombre shuar no dormía con sus esposas shuar, creando de este modo intrigas.
32. Al amanecer, la mujer Tsúnki se transformaba en una culebrilla titín y el hombre la guardaba en su *pitiák*.
33. Llevadas por la intriga y los celos, las esposas y los niños bajaron el pitiák que pendía del poste central y, al destaparlo, vieron que se cayó una culebrita, como que estuviera preñada; efectivamente, Tsúnki sí estaba embarazada de un hijo de aquel hombre.

34. ¡Júna tákaku asá, ¡pitiák ísairap tusa akásma wemá tiármiai núwa! Túma, jínia kaírjiai napíchini iniáshinti ijiúrmiai. Nuí, warí pánki ása nunkán entsámtikia, uchímia, wáchin táur túke nunká enkemá menkáamia tímiaja.
34. Las mujeres exclamaron: —¡Esto es lo que nuestro marido no quiere que veamos! Y, cogiendo un tizón de candela, las mujeres y los niños empezaron a quemarle el cuerpo. La culebra, que era una boa —se humedeció— atrajo el agua y, formando un huequito en la tierra, se hundió en la profundidad.
35. Áitkia amuámunam, nayáimp mukúsa ajás, yúmikia, ipiámtaka, chárpikia, náseka maí sut umpúni ajámia tímiaja.
35. Concluido este acto, el cielo se oscureció. La lluvia, los truenos, los relámpagos y los ventarrones surgieron simultáneamente.
36. Shuar kampúnniunam takakmá pujá, nekámanink ajás, jearín tsékenki wakétkemia tímiaja.
36. El hombre shuar, que estaba en el campo trabajando, corrió hacia su casa, intuyendo lo que había ocurrido.
37. Tsúnkinúa awátmian neká áishman juní yumínmarmiai “Pitiák ísairap táma umícha asákrumin, Tsúnkinúa awatrámunam, mash jakátarme”.
37. Al enterarse de lo ocurrido, el hombre maldijo a su familia diciendo: —¡Todos morirán por haber desobedecido la orden de no revisar el pitiák y haber maltratado a la Tsúnkinúa!
38. Nawántri náwe uwí tákakun achík entsák, naintiáni tsékenmia tímiaja.
38. El hombre tomó y cargó a una de sus hijas de 10 años y corrió hacia las montañas.
39. Yúmikia, ipiámtaka, cháarpikia, náseka sé-tutsuk ajármia tímiaja, núnkaka entsá ajástinian juárkimia tímiaja.
39. Se desató una torrencial lluvia, los truenos, los relámpagos y los vientos no cesaban, hasta que la superficie empezó a inundarse.

40. Shuárka chinchipí naekén
atsúr, nawántri tuntupén
jinkiá, entsák, ampakái
ésaram wajámunam waká-
miayi tímiaja.
40. El hombre cogió un puñado de
sogas *chinchip*⁹ amarró a su hija
en su espalda y subió a la palmera
ampakái¹⁰ que estaba en lo más
alto, en la cima de la montaña.
41. Túra ampakái téerin jeá
jinkiámawar juákarmia
tímiaja, kára tura pimpít
máam iniáraj tusar.
41. Ya arriba se acomodó bien
con las amarras encima de los
káak¹¹ del ampakái, para soste-
nerse y no caer por el sueño y
el cansancio.
42. Yakí pujúsar, yajásma
chichámun antiármiayi,
ainsánk aénts pánki túra
entsáya yawá yúam, útea-
munash.
42. Desde arriba escuchaban el ru-
gido de los animales y el llorar
de la gente al ser devorada por
las boas y los tigres.
43. Tsúkamáiniak ampakái
jinkiáiniak yuármia tímia-
ja; nui kampúnniunam
wekasár tsukámakrikia
ampakái jinkiái shuartíkia
yamáish yúwitji.
43. Ante el hambre tuvieron que
comer las pepas de ampakái,
por eso ahora, frente al ham-
bre, los shuar, en la selva, con-
sumimos esa misma pepa.
44. Nukapé tsáwant túra
nukapé káshi yakí nanká-
masármíayi, éntsa kuyú
ajái, akaikítsar.
44. Allí [el shuar y su hija] per-
manecieron varios días y va-
rias noches, hasta que bajara el
agua, para descender.

9. Bejuco de la selva que sirve para hacer amarres.

10. Tipi de palma o pambil.

11. Especie de cuernos o cachos que contienen los frutos antes de que madure la palma o pambil.

45. Ampakái jinkiáin nankí wémia tímiaja, kuyuáwash túsa nekátsa. Yámaikíkie tii páant antúna wémia tímiaja jinkiái entsá iniák (tii páant tún ajámiayi), tura tsawánt nankámak aránt, aránt, jujúptiniam túp iniármia tímiaja.
45. A cada rato el hombre soltaba una pepa de ampakái para ver a qué nivel había descendido el agua. Al inicio, sonaba duro al impactar con el agua y, poco a poco, ese sonido iba siendo más débil y distante, lo que significaba que las aguas estaban bajando, hasta que un día la pepa sonó en seco.
46. Nunká akáikiar iyáj tukamá, penké iwiákma atsúmia tímiaja, mash aénts numísh, Tsúunki kajekmárijiai amunákuyayi.
46. Bajando a la tierra [el shuar y su hija] no vieron vida humana alguna ni [vida] vegetal: todo había sido arrasado por la furia de Tsúunki.
47. Nawántri úunt ajásmatai, aparí nawánrijiai tsanínk shuárnaka atáksha apampármia tímiaja.
47. Cuando creció la hija, padre e hija convivieron, por la necesidad biológica y procrearon de nuevo la humanidad.
48. Pampártinian utsúmkari tii úunt asámtai, akárkaruiti, túrasha júka ímianchaiti. Akáreamuka usútiamu túra tsuárma áwiti.
48. Probablemente por esta relación de extrema necesidad se dio el incesto, pero no es una condición normal. El incesto es castigado y curado.
49. Núwa aíshri táma umikiáruitkuinkia, yamáikia shuártish nunkánam túra entsánmash pujú atiniúyaji.
49. Si las mujeres no hubieran desobedecido la orden del shuar de no tocar el pitiák, los humanos habríamos tenido la oportunidad de vivir tanto en la superficie terrestre como debajo del agua.

50. Ju nankámsu asámtai, shuártikia núkap núwa apátniuitji. 50. Por este mito, los shuar podemos casarnos con varias mujeres.
51. Íi úuntri júna aújmatin áarmiayi. Núna aúj-matsajai. 51. Esto contaban nuestros mayores. Eso conté.

Reseñas bibliográficas

Construyendo una sociolingüística del sur: Reflexiones sobre las lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios (Marina Arratia y Vicente Limachi, editores)

Patricia Alandia Mercado¹

Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios es el reciente libro publicado por estudiantes y docentes de la Maestría en Sociolingüística del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, de la Universidad Mayor de San Simón. *Construyendo una sociolingüística del sur* no es solo una compilación, como dice su subtítulo, de un conjunto de reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas, sino es una invitación, constituida por un conjunto de experiencias sistematizadas y de investigaciones, a comprender las lenguas y la propia investigación desde una mirada holística, compleja y desprendida —en los términos de Walter Mignolo—, es decir, una forma de acercarse a las lenguas, a los fenómenos sociolingüísticos complejos que las transforman, y, tal vez más importante, a la vida; una forma de ver el lugar del ser humano en relación con los otros y en relación con su entorno.

Revisar la historia de la gramática, de la lingüística y de la enseñanza de lenguas nos da algunas pistas para entender las concepciones que se han construido sobre las lenguas, y cómo estas han permeado las cogniciones sociales sobre ellas, que afectan desde la relación de los hablantes con su lengua, pasando por la planificación educativa, las políticas lingüísticas, hasta llegar a la investigación. Por eso propongo un rápido recorrido.

1 Docente de la Carrera Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba-Bolivia.

La etapa precientífica del estudio de las lenguas en Europa se vinculó predominantemente o a la necesidad de acceder a los textos religiosos o a la enseñanza. En un periodo en el que las lenguas clásicas (latín y griego, especialmente) eran modelo de perfección, debido a su estaticidad al haber dejado de vivir en los hablantes, la redacción de gramáticas de las lenguas romances generó la ilusión de esa perfección, pero, sobre todo, les otorgó un carné de ciudadanía y prestigio, que propició su ingreso en la educación. Pese a que, de manera empírica, por las necesidades humanas de comunicación, había la intuición de un método comunicativo para aprender una lengua, la educación consolidó la idea de que aprender la gramática suponía aprender la lengua. Sorprendentemente, esa representación, además de la que vincula lengua, gramática y prestigio, han persistido por siglos en la mente de nuestros hablantes, debido al sistema educativo, que las ha institucionalizado.

Ya en la etapa científica, de la mano de la lingüística y del estructuralismo nacido de Saussure, la lengua fue definida y descrita como una estructura abstracta por oposición al habla, es decir al uso real que de ella hacían los hablantes. Chomsky, con su gramática generativa, profundizó esta oposición al tratar las lenguas como sistemas formales, como el conjunto de oraciones posibles dadas ciertas reglas interiorizadas por un hablante oyente ideal. Así se extendió el análisis de la lengua como un objeto matemático independiente del contexto de uso.

Más adelante, el desarrollo de la lingüística textual, del análisis del discurso, de la sociolingüística y de la lingüística aplicada permitió desplazar la mirada de la estructura abstracta, a la lengua en uso; estas disciplinas plantearon no solo una concepción más amplia de la lengua, sino métodos diferentes de acercarse al estudio del lenguaje y de las lenguas.

La reducción de la lengua a su plano formal, que fue determinada inicialmente a fin de lograr su comprensión y descripción, empezó a coexistir con estudios que consideraron importante referirse a las variantes dependientes del contexto, de los hablantes, de la cultura. La lengua dejó de ser estudiada solo como un sistema ideal,

abstracto, ficticio, para ser tratada en sus dimensiones social, cultural y política; un gran paso.

Pero fue el desarrollo de las llamadas ciencias de la vida: biología, paleontología, ecología, entre otras, el que ayudó a ver la lengua como un producto de la actividad cerebral del hombre, que entra en relaciones complejas con el entorno en el que se mueve. La lengua dejó de entenderse solo como un conjunto de reglas que permiten la formación de unidades sintácticas, o como una expresión de la cultura —que da cuenta de formas particulares de ver el mundo—, para concebirse como parte de ese mundo con el que interactúa, al que interpreta, siente y configura, y que a su vez la configura. Desde esta mirada, el mundo es tal en sus palabras, en sus categorías, en sus sonidos, acentos y tonos.

Y es justamente esa concepción de lengua la que encontramos en las investigaciones que ayudan a construir esta sociolingüística del sur, que se organiza en cuatro ejes temáticos: Culturas y lenguas indígenas en las nuevas dinámicas territoriales; Ecolingüística: las conexiones entre lenguas y medio ambiente; Culturas y lenguas indígenas en territorios virtuales, y Lenguas indígenas, saberes, educación.

El conjunto de investigaciones que se nos presenta en la primera parte, *Culturas y lenguas en las nuevas dinámicas territoriales*, explora casos en los que la desvinculación de los hablantes de su territorio genera formas de adaptación, resistencia y resignificación variadas. En ellas, el concepto de territorio, clave en la comprensión de las relaciones de la comunidad humana con su medio natural y su desarrollo, reproducción y continuidad como tal en el tiempo, se desglosa en sus dimensiones física, cultural, lingüística y psicológica, que se activan y lo redefinen cuando las condiciones no dejan otro camino.

¿Pueden las personas autoidentificarse como indígenas cuando han perdido su lengua? ¿Pueden recrear su cultura y su lengua cuando han dejado el territorio que les aseguraba cohesión y continuidad? ¿Es posible la revitalización en espacios urbanos donde las lenguas indígenas son relegadas, discriminadas y estigmatizadas? Los hallazgos de los autores nos dicen que sí. Cuando el territorio físico falta, entonces los hablantes habitan la lengua o las prácticas cultura-

les que la rememoran. El territorio es entonces también un lugar que se construye en el espíritu de los hablantes, y que los conecta de maneras diferentes para garantizar su supervivencia. Esta diversidad de formas que adopta la concepción de territorio, como proponen los autores, debería considerarse en la planificación lingüística estatal y en el ejercicio político de los hablantes como activistas en la defensa de sus lenguas.

La segunda parte, *Ecolingüística: las conexiones entre lenguas y medio ambiente*, nos presenta, para empezar, los conceptos teóricos y los dispositivos metodológicos de la ecolingüística, que permiten esa comprensión compleja a la que me referí arriba. En palabras de Marina Arratia, compiladora del libro y autora, es “esa posibilidad de ver desde una perspectiva holística las conexiones de la lengua con el entorno físico natural del cual depende la vida de los humanos y de los seres que habitan (yo diría cohabitan) los ecosistemas”. A partir de la investigación sobre comunidades quechuas, urus, mapuches, se constatan las conexiones de las lenguas con el entorno ecológico; las lenguas no solo lo nombran, sino devienen repositorios de conocimientos, clasificaciones bioculturales, memoria viva que se extiende a signos escriturales, para extender la representación de su mundo, del mundo que viven y del mundo que vive en las lenguas.

En estos trabajos, además, se muestra los efectos de las políticas extractivistas en los territorios, y de estos en las prácticas culturales y en las propias lenguas. Si las lenguas son repositorios, memorias vivas, diccionarios mentales, ¿qué sucede cuando estas pierden sus referencias ecológicas por la depredación de sus territorios y los desplazamientos a la que esta obliga a sus hablantes? La pérdida de la cultura es un primer efecto, al que le sigue el debilitamiento del desarrollo de la lengua y los riesgos que determinarían su muerte, de acuerdo con los hallazgos presentados. El filósofo e historiador mexicano Miguel León Portilla expresa magistralmente esta pérdida en su poema “Cuando muere una lengua”, del que transcribo las dos primeras estrofas:

Cuando muere una lengua
las cosas divinas,
estrellas, sol y luna;
las cosas humanas,
pensar y sentir,
no se reflejan ya
en ese espejo.

Cuando muere una lengua
todo lo que hay en el mundo,
mares y ríos,
animales y plantas,
ni se piensan, ni pronuncian
con atisbos y sonidos
que no existen ya.

La tercera parte, *Culturas y lenguas indígenas en territorios virtuales*, explora este nuevo escenario que se construye con la emergencia y expansión del Internet y de las redes sociales, que constituyen, como denomina Vicente Limachi (también compilador y autor), la posibilidad de un ciberterritorio. Una primera aproximación a este nuevo espacio de interacción podría hacernos pensar en un proceso de fagocitación de las lenguas y culturas indígenas por parte de las lenguas mayoritarias y la cultura global. Los productos de estas tecnologías, las aplicaciones, lenguajes y las nuevas prácticas y formas de interacción que generan, no se muestran muy favorables a la diversidad. No obstante, como afirma Limachi, todo depende de las funciones asignadas, las actitudes y representaciones que hayan construido los hablantes sobre sus lenguas. En ese entendido, las nuevas tecnologías pueden constituirse en un espacio, fuertemente simbólico de presencia y ejercicio políticos de la lengua, como en el caso del mapuzugun presentado en este apartado, o en un nuevo territorio de resistencia, y, en ese propósito, en aliadas y trincheras de revitalización de las lenguas, como en el caso referido sobre el yurakaré.

Finalmente, *Lenguas indígenas, saberes, educación*, se interna en ese ámbito ya tan transitado en las últimas décadas gracias a las políticas de educación bilingüe implementadas en distintos países del Continente. ¿Vale la pena seguir confiándole a la escuela la tarea de revitalización de las lenguas habida cuenta de su fracaso en ese propósito? Los casos que nos presentan los autores de esta parte es que sí, en la medida en que se incluyan las experiencias propias de las comunidades, sus lógicas de transmisión, como el caso de los educadores mapuches; sus conocimientos, sus saberes, que, como ya vimos, forman parte de los tejidos lingüísticos y culturales que constituyen las identidades étnicas. Por otro lado, los trabajos destacan la necesidad de la escuela sobre todo en los casos en los que las lenguas ya no se encuentran en la familia o en las calles. No obstante, las lenguas indígenas no caben en una escuela que uniforma, que estratifica y reproduce la discriminación; se necesita una escuela que se adapte a las necesidades y prácticas culturales de los hablantes, para que los escolares se reencuentren con lo que las imposiciones empujaron a dejar atrás a sus padres.

Para concluir, la diversidad de territorios que se configuran da cuenta de las variadas estrategias que se activan en los hablantes para sobrevivir en estos tiempos de acumulación, consumismo, depredación y desprecio por la vida que habita en los ecosistemas. Sin embargo, habitar esos distintos territorios debería ser una elección voluntaria, no una obligación. Los pueblos indígenas deberían tener la posibilidad de dejar sus territorios por otros motivos que no sean su destrucción, su explotación criminal. Deberían tener la oportunidad de transitar libremente distintos espacios y no ser desplazados por políticas ecodidas, que envenenan sus ríos, contaminan sus tierras y aniquilan sus fuentes de sustento y eliminan sus saberes y conocimientos.

Construyendo una sociolingüística del sur, en algunas páginas tímidamente y en otras de manera más clara y contundente, no es solo una invitación a investigar las lenguas y culturas desde una epistemología propia, también es un llamado político a los hablantes para que asuman el activismo de defensa y revitalización de sus lenguas, que no pasa solamente por llevarlas a los ámbitos que les fueron negados, sino por transmitirles a sus hijos. Y es también un

llamado a los hablantes y no hablantes a resistir las políticas que nos están dejando sin lenguas, sin culturas, sin parques, sin naturaleza, que nos enriquecen y nos dan vida, porque:

Cuando muere una lengua,
ya muchas han muerto
y muchas pueden morir.

Espejos para siempre quebrados,
sombra de voces
para siempre acalladas:
la humanidad se empobrece.

Aqupampa, reivindicación de las lenguas originarias

Pablo Landeo Muñoz¹

Kachkaniraqmi / aún existo, sigo siendo...

Un quechua hablante nacido en los Andes, hace ya más de un siglo, hijo solo y huérfano, narrador destacado a quien la literatura peruana y latinoamericana le debe mucho escribió, aquí, en Santiago de Chile, entre los años 1968-69, *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, novela homenaje a las *keres* en el paraíso. Escribió en lucha desigual con los demonios interiores, con la infancia atormentada, en una especie de atipanakuy, danza quechua en la que dos antagonistas despliegan todo el esfuerzo, todos los conocimientos posibles para imponerse al otro, aunque al finalizar la competencia ambos terminen abrazados, ebrios, cantando, lanzando guapidos a la noche, a la luna brillante, a las divinidades. Sabemos que el desenlace de esta danza para José María Arguedas no fue feliz porque la muerte, aquella que venía a buscarlo en la imagen de un wayrunqu, de relucientes alas de vidrio, o en la de una chiririnka, mosca azul anunciadora de la muerte, se impuso con su danza pero sin vencerlo definitivamente y ella nada sería sin tayta Arguedas, por eso tuvo la necesidad de transar para también trascender junto con su adversario. Este primer párrafo vaya pues para José María Arguedas. Tayta, maypi kaspaykipas

1 Pablo Landeo Muñoz es el autor de la novela *Aqupampa*. El propio autor nos dice: “el texto aquí presentado fue escrito para ser leído en la presentación de *Aqupampa*, en la Feria Internacional del Libro, de Santiago (Chile, 2018), evento al que asistí invitado por el Ministerio de Cultura del Perú; el esquema de la presentación me impidió leerlo”. Algunos párrafos y las referencias bibliográficas han sido actualizados por el autor para la revista *Pueblos Indígenas y Educación*.

qamqa uyariykuwankim, chaynallataqmi uyariykunki llaqtamasiyki runakunapa siminta.

Hawa llaqta mayupatanpi / En un país lejano, a orillas de un río

La arena en el Perú posee una carga simbólica muy fuerte. Desde las civilizaciones ancestrales de la costa hasta las extensiones inmensas de los conos de Lima nunca dejó de perturbar el imaginario de los pueblos; desde la plástica de Jorge Eduardo Eielson y la poética de Antonio Cisneros ha contribuido al desarrollo de las estéticas modernas en el Perú. *Aqupampa / Arenal*, mi primera novela, solo es un puñadito de arena, de ese inmenso arenal nuestro de cada día.

Andina y rebelde —también, urbana de Lima, a su manera—, *Aqupampa* desarrolla temas relativos a la migración, al amor, a la fuerza de los andinos para construir una ciudad subalterna en la periferia de otra, cosmopolita, señorial. La novela, sin perder nexos con el espacio andino y las edades míticas primordiales, nos remite a las épocas de violencia senderista (Alguien de Villa el Salvador, lugar donde transcurre gran parte de los acontecimientos que se narra, me dijo de manera sorprendentemente poética “... en las noches de luna, la muerte clama todavía justicia en los aullidos del viento”). *Aqupampa* es también la infancia viva, la historia del autor cuya condición migrante, *mitmaq* moderno, permitió que esta novela se escribiera en París, alentado por el recuerdo de los Andes y el río Sena, silencioso y noble, muy cerca de donde habitaba. La escribí en quechua, sin traducción al castellano (permítanme esta licencia, una antigualla andina porque para los quechua-hablantes no existe el español sino el kastillano, y “kastillanisto”, decimos, incluso hasta hora, a quien hablaba esta lengua).

¿Es posible hablar de un sometimiento de la oralidad por la escritura, y de una lengua sin escritura por otra con escritura? Seguro, pero también podemos hablar de la actitud contestaría de una lengua, en nuestro caso el runasimi o quechua, que ahora exige que se la lea desde su propia médula, exige hacerse escuchar sin intermediarios, respirar por sí mismo y busca romper su condición de

lengua subordinada al español. *Aqupampa* propugna la autonomía del quechua y jóvenes escritores que hablan esta lengua, felizmente, parecen haber escuchado el llamado. Por otra parte, un andino que descubrió el quechua desde los primeros balbuceos, no podía –por naturaleza–, vivir de espaldas a su lengua materna razón por la que esta novela tiene su carga reivindicativa y es también contestataria, de claros objetivos descolonizadores. Al parecer, es la primera novela en lengua propia, de esta nuestra patria grande.

Ñawpapacha simikuna qispisqa tukunankupaq / Por la autonomía de las lenguas originarias

Un poco más de dos años después de su publicación *Aqupampa* es ya casi una edición agotada, extraña suerte para una novela que se resiste a hablar en “cristiano”, que prefiere hacerlo en lengua marginal, muy hasta las médulas y solo en “indio”.

“Maman, manam munanichu kastillasimipi rimayta, runasimipim rimasaq kay pachapa kamas ukunmanta” / “No, me niego a hablar en castellano, lo haré en quechua, desde la precisa interioridad del mundo”, parece una cita de los pensamientos de Margarita, aquella niña que por los años setenta, llegó a los suburbios de Lima, algunos años después, ya en la adolescencia, amaneció contemplando estupefacta la inmensidad de un arenal desierto que se perdía en el horizonte, sin árboles, sin ríos, sin aves. Y aprendió a vivir allí, no obstante, los vientos, las lluvias de arena candente y la fugaz huella de las lagartijas pero... en tanto el libro forja su destino, ¿qué es lo que ha sucedido en el contexto actual de la literatura quechua? Intentaré un balance provisional.

Aqupampa, despertó mayor entusiasmo, creo, entre los jóvenes estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe, de algunas universidades de Lima, donde el libro ha sido leído y comentado en clases, con la participación de docentes e investigadores en tradición oral andina. Las jóvenes y los jóvenes, provenientes de los Andes, quechua-hablantes y conocedores de su cultura, la han leído con satisfacción. Entre el público, un sector de quechua-hablantes ha visto

fortalecida su condición bilingüe, así demuestran las conversaciones realizadas en esta lengua, desde distintos muros de Facebook y las más de 65 mil visualizaciones de un breve video realizado por el periódico La República.² Respecto a escritores quechuas ya conocidos, habituados a la escritura y a la publicación bilingüe, dudo que puedan asumir el reto del monolingüismo, aunque me agradecería estar equivocado. Esta tarea es un desafío, a la vez una responsabilidad para las nuevas generaciones.

Por otra parte, *Aqupampa* alienta la construcción de una tradición literaria quechua desde una lírica de prestigio y con una narrativa emergente, moderna, de particular importancia. La narrativa escrita quechua es relativamente joven si se compara con la tradición lírica. Los libros de relatos de Porfirio Meneses (Ayacucho) y José Oregón Morales (Huancavelica)³ son los pilares sobre la que se construye esta nueva narrativa; con ellos, puedo afirmar, la narrativa quechua inaugural en el Perú, nace adulta, sin balbuceos, parece extraña pero es la realidad. *Aqupampa* emerge en este contexto, heredera de una literatura rica y variada. Son también extrañas las circunstan-

-
- 2 El premio otorgado a la novela atrajo, por vez primera, la atención de los periódicos de circulación nacional. Entrevistas y conversaciones por las que ya he expresado mis agradecimientos; aquí merecen ser reconocidas las entrevistas del diario La República (<http://bit.ly/2kjc57B>) por la extensión dedicada física y virtualmente; sin embargo, cuando se dio a conocer la aparición de la novela, la primera entrevista que tuve fue con la periodista colombiana Vanessa Londoño (2016), quien posteriormente tradujo el texto al inglés y la publicó en <http://bit.ly/2lWMsKa>. Por otra parte, el blog Hawansuyo <http://bit.ly/2kk2XQh> y Pututu Boletín Cultural, (Cusco), contribuyeron a la difusión. El último evento realizado en Francia, por l'Association Étudiant "Amériques", es el corolario de toda la buena suerte que tuvo la novela y el amor que los estudiantes del quechua del Instituto Nacional de Lenguas y Civilizaciones Orientales, París, donde trabajo, demuestran por esta lengua. <http://bit.ly/2lQlswa>
 - 3 No quiero dejar de citar la compilación de cuentos *Musyarqaniñam Wañunaykita* (Pakarina Ediciones, Lima, 2018), realizada por mi colega César Itier. Este libro recoge cuentos representativos de Porfirio Meneses, José Oregón Morales y cuatro cuantos míos. A decir del compilador, opinión que suscribo, esta muestra es "quriquilli" de la nueva narrativa quechua.

cias en las que fue escrita, desde un germen nacido en Lima y tuvo la responsabilidad de inaugurar el género mayor de la narrativa en quechua, la novela.

La tradición, la jerarquía, en el contexto de las literaturas escritas en todas las lenguas, no son más que los resultados de la conciencia literaria, es decir la responsabilidad del que escribe. Por otra parte, la literatura quechua requiere del surgimiento de una crítica literaria desde esta lengua; es también un desafío para el canon oficial que, por el momento, guarda silencio comprensible debido a los hábitos de estudiar la literatura quechua desde las traducciones y no precisamente desde la lengua de enunciación.

Aqupamapa se hizo merecedora de uno de los galardones del Premio Nacional de Literatura 2018, en la categoría escritura en “lenguas originarias”, no “Premio Nacional de Literatura” a secas, percibimos pues que en la denominación existe todavía algún resabio de marginalidad y exclusión, acaso inconsciente, sin embargo, es ya un logro, un triunfo de los andinos quechuas y de todos los hablantes de lenguas originarias. Exhorto, a quienes hablan alguna de estas lenguas, seguir haciéndolo con fervor porque es también una forma de alimentar las esperanzas, de sentirnos inquebrantables, vivos. La vitalidad, la importancia y hasta la soberbia de las lenguas dependen de las comunidades que las hablan. No existe una lengua mejor o peor que otra, solo existen lenguas dominantes y subalternas, nuestro destino tiene mucho que ver con el de ellas.

Aqupampa, de Pablo Landeo Muñoz, la primera novela escrita en quechua

César Itier¹

Primera verdadera novela escrita en quechua, *Aqupampa* (Arenal), de Pablo Landeo Muñoz, constituye un doble acontecimiento literario. Por una parte augura una diversificación lingüística de la literatura peruana, hasta ahora de expresión esencialmente castellana. Marca, por otra parte, el acceso de la literatura quechua al género mayor de la literatura contemporánea, la novela. En el Perú, las décadas de 1950 y 1960 vieron la aparición de los primeros textos de literatura escrita en quechua, casi todos consistentes en ediciones bilingües de poesía. La prosa, que requiere de mayores habilidades de escritura y lectura, recién inició su desarrollo en la década de 1990, con la aparición, siempre en el Perú, de los primeros cuentos literarios en quechua, como los de José Oregón, Porfirio Meneses, Sócrates Zuzunaga, Macedonio Villafán y José Tapia. La década del 2010 ha sido la del ensayo, particularmente a través de la revista monolingüe *Atuqpa Chupan*, editada por el mismo Pablo Landeo y un grupo de jóvenes hablantes del quechua ayacuchano. A iniciativa de un grupo de estudiantes provincianos aparece también ahora en Lima la revista Ñawray ('Diversidad'), dedicada a la publicación de ensayos monolingües en lenguas indígenas. En los últimos 30 años, la variedad ayacuchana del quechua —que cubre los departamentos peruanos de Huancavelica, Ayacucho y el oeste de Apurímac— ha sido la más fértil en producción escrita. José Oregón, Porfirio Meneses, Sócrates Zuzunaga y Pablo Landeo proceden de esa región, así

1 Lingüista. Especializado en la lengua kechwa. Ha realizado diversos estudios sobre textos coloniales en kechwa. Perteneció al *Institut National des Langues et Civilisations Orientales*, (INALCO-París).

como importantes poetas como Dida Aguirre, Olivia Reginaldo o Edison Borda Huyhua. El interés de los “ayacuchanos” por elaborar literatura y ensayos en quechua se debe sin duda en parte a su masiva migración a Lima, donde el estímulo intelectual y las posibilidades de publicar son mayores que en las ciudades de provincias. Acentuada por el conflicto interno de los ochenta, la migración a la costa aceleró también el cambio socio-cultural, lo que parece haber incitado a algunos migrantes a buscar en la escritura en quechua una manera de remediar la pérdida cultural.

En ese contexto era de esperar que el quechua llegara a adueñarse también del género novelístico. Hace una década empezaron a publicarse en Bolivia lo que podríamos denominar “proto-novelas” en quechua : *Killachaw P'unchaw* ('Lunes'), de Alfredo Quiroz Villarroel (2008); *Sumaq Urqu* ('Cerro Bello'), de Zulema Pary Montesinos (2012); *Saqapa* ('El cascabel'), de Jinés Cornejo Endara (2013); *Phuyup yawar waqaynin* ('El llanto sangrante de las nubes'), de Gladys Camacho Ríos (2013); y *Waskarwan jatun tatanwan* ('Huáscar y su abuelo'), de Alfredo Quiroz (2014). Por su extensión, estas narraciones apuntan a ser novelas y algunas de ellas se definen como tales. Sin embargo, no lo son plenamente. Los relatos de Alfredo Quiroz y Gladys Camacho se presentan más bien como testimonios ficticios de la vida de los campesinos bolivianos a lo largo de las últimas décadas; su trama es endeble, sus personajes son poco consistentes y su lenguaje está empobrecido por un purismo lingüístico ilusorio, pues los autores buscan ilustrar y difundir el estándar de la Educación Bilingüe. *Sumaq urqu* se presenta como un relato mitológico sobre los orígenes de los cerros tutelares de Bolivia, en particular el de Potosí. *Saqapa* es una narración mucho más cautivante, escrita en una lengua hermosa, pero sigue las pautas enunciativas del relato oral y se sitúa, como los cuentos, en un mundo atemporal.

Dentro de este panorama *Aqupampa* constituye una novedad, pues, a través de una trama compleja, explora la evolución de sus personajes ante los múltiples aspectos de un mundo históricamente situado. La novela transcurre entre los migrantes de Lima. El relato no es lineal sino que alternan en él cuatro momentos que el lector

puede situar alrededor de los años 1940, 1970 y 1990. La narración está a cargo de distintos personajes, así como de un narrador omnisciente, que ofrecen otros tantos puntos de vista sobre los acontecimientos. Los espacios de la novela son asimismo plurales. Si bien Lima constituye su principal escenario —en particular los distritos de Surquillo y Villa El Salvador—, algunos episodios transcurren en un pueblo de la sierra. El personaje central es Margarita, hija de una familia originaria de Huayllapata, pueblo imaginario de la provincia de Acobamba, en el departamento de Huancavelica. La novela se construye principalmente alrededor de tres etapas de la vida de Margarita: su salida de Huayllapata y su infancia en un barrio popular de Lima —Surquillo—, hacia mediados de los años 1960; su juventud, a inicios de los 80; y su madurez en Villa El Salvador, en la década del 90. La creación, por los migrantes, de esta ciudad satélite de la capital y la posterior llegada a ella de Sendero Luminoso, constituyen el marco de los episodios centrales de la novela. El progreso y las esperanzas de la familia se truncan con el asesinato del padre de Margarita, Saturnino, en un arrenal de Pachacámac. La indagación de las causas y circunstancias de esta muerte forma el núcleo de la trama de *Aqupampa*, cuya hilación no revelaré aquí. Basta decir que la joven descubrirá que Carlos, el muchacho del que se ha enamorado y del que está encinta, es militante de Sendero Luminoso y ha sido el causante indirecto de la muerte de su padre. En la tercera etapa de su vida, la protagonista, ya profesora en Villa El Salvador, se dedica a recoger y escribir los testimonios de las mujeres que la violencia expulsó de sus pueblos. En las sesiones de narración y escritura que tienen lugar en su casa, las mujeres también recuerdan relatos que encierran “saberes antiguos” (*ñawpa yachaykuna*) y antiguos cantos. Refiere Margarita: *Hinaspam takiniku sunquykumanta nanaykunata wischunaykupaq, sasachakuy pachakunata llallipanaykupaq* “Cantábamos entonces para expulsar de nosotras el sufrimiento y superar los tiempos de dolor”. Se puede ver en estos cantos una metáfora de esta novela, cuyo tema principal es la superación de los “tiempos de dolor”, es decir de la época de Sendero.

A las tres etapas de la vida de Margarita corresponde una organización ternaria, por la novela, del curso histórico contemporáneo:

1. El *muchuy pacha* ‘tiempo de hambruna’ —título del primer capítulo— en el que algunos personajes ven un castigo de Dios y un anuncio del próximo fin del mundo; otros, como Saturnino, no se resignan a la miseria y a la muerte, y migran a la capital.
2. Los *sasachakuy pachakuna* ‘tiempos de dolor’, marcados por la violencia senderista en una sociedad migrante aún no reconstituida.
3. La etapa representada por la formación, por Margarita y las mujeres de Villa El Salvador, de un nuevo vínculo social entre los migrantes, tejido por la literatura oral y la escritura.

Los capítulos III (*Atuqchallay atuq* “Zorro zorrillo mío”) y VIII (*Waynachallaykiwanqa ñuqapas musparqanim* “Yo también soñé con tu jovencito”) introducen una trama secundaria que aporta perspectiva y profundidad a la trama primaria, al mismo tiempo que un sentido al proceso histórico que acabamos de delinear.

En apariencia las dos tramas no guardan relación entre sí, pues el relato secundario transcurre en un pueblo andino, en una época que las conjeturas del lector situarán tal vez hacia 1940. La hija de una familia de campesinos acomodados es cortejada por un joven de una familia pobre. Los padres de ella rechazan la posibilidad de tomar a este por yerno, alejan del pueblo al joven y a su familia y ponen a su hija bajo el cuidado de un adolescente o *maqtillu* (‘muchacho’). El rostro de este evoca el de un zorro y ejerce sobre la joven una poderosa seducción. Tienen relaciones sexuales y la joven cae encinta. Al descubrirlo, los padres la casan de manera expeditiva con un hombre acomodado venido de la selva, quien se la lleva lejos del pueblo. En el capítulo VIII, la hermana de la joven descubrirá, al pastear los animales de la familia, el cuerpo del *maqtillu* enterrado de pie en el cerro, se presume que como un sacrificio realizado por

los padres. La novela no ofrece elementos explícitos para conectar estos acontecimientos con la historia de Margarita. Aparte de un indicio en el capítulo III, cuando Mama Rafaela, madre adoptiva de Saturnino, revela a este cómo llegó a su hogar: unos desconocidos que pasaban por Huayllapata pretendieron haber encontrado al bebé abandonado en el camino y suplicaron a Mama Rafaela que lo cuidara por unos días, pero no volvieron nunca más. ¿Es Saturnino hijo de la joven y del *maqtillu*? De hecho, ambos personajes mueren de modos semejante, enterrados por sus asesinos en un cerro. Por otra parte, los dos relatos presentan diversas analogías que incitan al lector a ver en la trama secundaria un contrapunto de la primera y a buscar elementos que iluminen su significado.

El tema fundamental de *Aqupampa* es el de la migración andina a Lima, y sus lectores potenciales son sin duda también migrantes urbanizados. La muerte de Saturnino en los arenales de Pachacámac aparece como un símbolo de los sacrificios exigidos a los migrantes por el nuevo espacio en el que buscan arraigarse. Su asesinato recuerda al de su probable padre, el *maqtillu* ofrecido al cerro Uyrulla por una familia deseosa de renovar su relación con la divinidad dadora de riquezas. Con este antiguo arquetipo en mente, algunos habitantes de Villa El Salvador creen que Saturnino fue sacrificado a Pachacámac, pues corre el rumor, tal vez falso, de que lo encontraron enterrado de pie. Algunos, en efecto, ven en Pachacámac a un padre (*taytanchik Pachakamaq* “nuestro padre Pachacámac”) susceptible de dar protección a cambio de sacrificios. Según ciertos rumores, unos *yachaq* (los “sabios” que saben curar, leer la coca y hacer ofrendas a los cerros) se reúnen de noche al pie de las huacas para adorar al dios con presentes, música y danza. En una de estas ocasiones, Pachacámac les habría pedido el don de un ser inocente. En la representación andina del espacio, en efecto, el *urqu* ‘cerro’ o *apu* ‘mayor’ es el complemento agreste del *llaqta*, el territorio habitado y cultivado, al que fertiliza con sus aguas y su poder genésico. En la novela, el arenal (*aqupampa*) de Pachacámac parece funcionar como una metáfora del espacio urbano y moderno en que se establecen los migrantes. Les promete y ofrece mucho, al mismo tiempo

que exige de ellos inmensos sacrificios. La muerte es también el tema del episodio que inaugura la novela: la tortuga Marujita, mascota de Margarita y sus hermanos, muere atrapada detrás de la refrigeradora que la familia compró para vivir *a la modirnas*. La muerte de Marujita, primera víctima de un nuevo modo de vida, parece prefigurar la de Saturnino —la novela muestra que constituye incluso su causa indirecta, casual e irrisoria—. Puede verse en la muerte de Saturnino el sacrificio de una generación en un mundo en transición, que desembocará, a través de Margarita adulta, en una reactivación de la memoria y la lengua. *Aqupampa* es una sutil exploración de las relaciones ambiguas del migrante con su nuevo entorno y con una modernidad a la vez seductora y amenazante.

Esta es una lectura posible de la novela, entre otras, pues *Aqupampa* no es una construcción ideológica transpuesta en una narración y no requiere de una clave de lectura. Es un relato cautivante que abre distintas perspectivas sobre un momento histórico, reflejando la diversidad de las experiencias migrantes en la Lima de los últimos cincuenta años. El autor desaparece detrás de las múltiples voces no solo de sus personajes principales sino también de los rumores que circulan en su entorno. La novela se presenta como un caleidoscopio de lo que se decía en quechua, entre los años 1960 y 2000, sobre la sociedad, la migración y Sendero. Como tal, ofrece valiosos elementos de comprensión “por dentro” del proceso histórico reciente, más iluminador tal vez que muchos estudios sociológicos. Los lectores reconocerán sin duda en esta novela algunas de sus experiencias vitales más hondas.

No existía una obra literaria quechua que tratara del espacio urbano. De hecho, en el mundo real, las experiencias que se expresan aquí en quechua no lo hubieran sido siempre en esta lengua. Los personajes, sin embargo, pertenecen todos a un medio bilingüe, cuya cultura tiene sus referencias primarias en el imaginario y el sistema conceptual andinos. Al hacerlos hablar a todos en quechua, Pablo Landeo restituye el estrato más profundo de sus existencias. Lo hace en un lenguaje rico y matizado, reproduciendo con naturalidad las expresiones espontáneas que caracterizan los intercambios cotidia-

nos en quechua. *Aqupampa* es una novela maravillosamente bien escrita, cuyo sabor, humor, poesía e intensidad de vida producen una extrema felicidad.

El historiador Pierre Duviols me contó que, en ocasión de un encuentro con su amigo José María Arguedas en Santiago de Chile, en 1968, le sugirió a este que escribiera una novela en quechua. Arguedas dijo no haber pensado en ello y mostró interés por esta idea. Era consciente de la necesidad, para la perpetuación del quechua y la cultura andina, de desarrollar una literatura escrita en este idioma. En efecto, pocos años antes, en el prólogo a la edición de su primer poema escrito en quechua había escrito lo siguiente:

Sin embargo, aunque quisiera pedir perdón por haberme atrevido a escribir en quechua, no sólo no me arrepiento de ello, sino que ruego a quienes tienen un dominio mayor que el mío sobre este idioma, escriban. Debemos acrecentar nuestra literatura quechua, especialmente en un lenguaje que habla el pueblo. ¡Demostremos que el quechua actual es un idioma en el que se puede escribir tan bella y conmovedoramente como en cualquiera de las otras lenguas perfeccionadas por siglos de tradición literaria! El quechua es también un idioma milenario. (J. M. Arguedas, *Tupac Amaru Kamaq Taytanchisman, haylli - taki*) / *A nuestro Padre Creador Tupac Amaru, himno - canción*. Lima: Salqantay, 1962)

La sociedad peruana de los años 1950 y 1960, sin embargo, fue particularmente adversa a las lenguas indígenas y sin duda era difícil en ese momento concebir para el quechua un proyecto literario de la magnitud de una novela. En tal contexto, las palabras de Arguedas deben considerarse como visionarias, aunque él mismo no parece haberse atrevido a soñar con una obra de tal dimensión. Cincuenta años después, el contexto se ha vuelto más favorable. El acceso masivo de los quechua-hablantes a la educación ha permitido la emergencia de un lectorado quechua potencial, y el mundo intelectual parece menos desdeñoso de las lenguas indígenas. *Aqupampa* responde a una posibilidad de este momento histórico y es la respuesta más ambiciosa que se haya hecho al llamado de José María Argue-

das. Y no lo es solo por ser una novela sino también por publicarse, casi por primera vez dentro del panorama de la literatura quechua, sin traducción al castellano. Fundador de la revista monolingüe *Atuqpa Chupan*, Pablo Landeo piensa, a mi parecer con razón, que el quechua debe conquistar su independencia editorial con respecto al castellano. Sin ello la práctica de la lectura en esta lengua no podrá desarrollarse. Permanecerá bajo la dependencia colonial del castellano. Con esta edición monolingüe, el autor y los editores esperan contribuir al desarrollo de una práctica cultural esencial para el devenir de la lengua. Es también lo que daría sentido a una educación bilingüe que por el momento pretende alfabetizar a los niños en un idioma en el que estos no encontrarán casi nada sustancial para leer en su vida adulta. Por eso es esencial producir textos de interés, tanto literarios como pragmáticos o informativos, que motiven al público a realizar el importante esfuerzo cognitivo que representa la lectura en una lengua todavía esencialmente oral.

Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1989-2007): Voces

Ariruma Kowii

Ariruma Kowii reseña la obra de Oviedo Oviedo, Alexis (2018), *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1989-2007)*, Voces, Universidad Andina Simón Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, Quito, Col. Tinkuy 6.

Alexis Oviedopa Kamumanta rimanakuy

Kay killkayta llukchishkamanta yupaychani, ñuka yuyaypi kay killkayka achkatami yanapan, imashpa, kay killkaypi achka maskaykunata, tapuykunata rurashkanki, chay tapuykunamanta, shinallatak rurashkakunamantapash, kay ishkay shimi, ishkay kawsaymanta yachachinamanta, yachayta ashtawan riksinata ushanchimi, yuyarinata ushanchimi.

Kay ishkay shimi yachakuyka, ñawpamantapacha sumak, hatun muskuymi kan, ñawpa pachakunapi, runakunalla kawsak pachakunapi, kay muskuyka tiyarkami, chay pachakunapika ima shina kunanpachakunapi kay yachachinamanta achtakata yuyan, yuyarin, killkan, chay pachakunapipash runakunaka, kay yachaymanta achtakatami yuyarinata yachashkarka.

Kay yuyayta allikachikmantallata wakin yuyaykuna kunankaman kawsanata ushaskami, shina kay katik yuyaykunata charikchik:

Maki shinakun shimi rimakun

Kay yuyayka, ima yuyaykunatalla kun. Ima imatalla yachachin. Imata yuyashpashi kay yuyaytaka yuyarirka. Kay yuyaywan runakunapak yuyayta riknichin, chay yuyayka mana yanka rimaylla kanchu nishpami rimankarian, shina kashkamantachari, ñukanchik yayaku-

na, mamakunaka, paykunapak nishkakunataka, paktachinkakaman ruranata yachashkarkami.

Shinallatak kay yuyayka shuk yachachinakunatapasma yachachin, kay yuyaywan nin: yachayka mana yanka rimaylla kanchu, yachayka ruraywanmi pakta kashpalla, allí allí yachaykunata usharinmi, chaymanta allí uyanata, allí yuyanata, allí rimanata yachakunata yachashkarka.

Shuk yuyay nin: **yachakuyka kawsaymi, kawsayka kushikuy-mi kan.** Kay yuyaypash achka yuyaykunatami kun, imatatak yachachin, runakuna punchan punchan yachakushpa katinami kanchik, allí allí yachakushpaka, imatapash ashtawan allita ruranata ushashunmi nishpami yachachinata yachashkarka; allí ruraykunata rurashpaka, tukuy yuyarishkakunata paktachinata ushashunmi, tukuy yuyashkakunata paktachishpaka, kushilla kawsanata ushashunmi.

Yachaymaskay. Ñawpa taytakunaka yachaymaskayta ruranata yachashkami, kay yachaymaskayka shuk, shuk runakunawan rimarishpa, paykunapak yachaykunamanta chimpapurachishpa, ishkantikmanta uyarishpa paykunaka, yachaykunata ashtawan sinchiyachinata yachashkami, chay kawsayta, chay yuyayta kunanpipash sinchiyachinami kanchi.

Shinallatak paykunaka, **watayyachayta** charishkarkami, kay watayyachayka shukkunapak yachaykunawan chimpapurachishpa, tinkuychishpa, mushuk yachaykunata sisayachinata yachaskami, chay yachaykunata kunawika mirachinami kanchik, kawsachinami kanchik.

Kay kamuta killkaykatishpa, kay yuyaykunata yarichiwashka, chaymanta mashi Alexis Ovieduta yupaychani nipani.

Presentación del libro de Alexis Oviedo

El libro de Alexis Oviedo es un trabajo minucioso cuya preocupación es fundamentar el proceso de la Educación Intercultural Bilingüe y nos permite contar con un documento sobre la historia de la educación indígena entre 1989-2007. Los futuros investigadores podrán ubicar con mayor facilidad la información sobre las experiencias del sistema.

El libro es un texto comunitario, de voces diversas, como un ejercicio de que, efectivamente, es posible construir acciones interculturales, de coexistencia intercultural, superando el mero discurso y aplicándolo en territorio. El autor se ha preocupado de escuchar y permitir que expresen sus sentires, sus apreciaciones, sus inquietudes varios de los protagonistas del sistema, voces que hablan desde la investigación en terreno, en la reflexión, en la sistematización, en la aplicación de la misma propuesta, incluso desde los sueños. En este caso, uno de los sueños más bonitos que han tenido las comunidades de las nacionalidades y pueblos, es el sueño de la educación, el sueño de Mama Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, María Luisa Gómez de la Torre, mujeres soñadoras que nos dan ejemplo de aprender a compartir y a respetar los derechos de cada uno de nosotros, un sueño que es el sueño de todos.

Voces que, en muchos casos, representan un compromiso de vida con la educación bilingüe. Entre los actores del sistema que actúan en este libro están Nina Mulaló, Pacha San Guisel, Sisa Olalla, Marcelo Cerda, Luis Montaluisa, Mariano Morocho, Ruth Moya, Ileana Almeida, Anita Krainer, María Quintero, Fernando Garcés, Ileana Soto. También está la voz de Matthias Abraham, nuestro hermano y compañero de Bolsano, cuyas reflexiones y aportes, siempre estarán presentes. En muchos casos, halándonos las orejas, recordándonos o reflexionando con nosotros sobre aquello que no se debe hacer.

El sentido crítico del texto es otro aporte importante del presente libro, sobre todo cuando han prevalecido prácticas de descalificación del aporte de compañeros no indígenas o de indígenas que, por distintas circunstancias, no han estado involucrados directamente en los procesos reivindicativos del movimiento indígena. En mi opinión, debemos recuperar las antiguas tradiciones de nuestros pueblos como el saber compartir, saber escuchar, saber reflexionar, saber buscar los caminos para tener la posibilidad de lograr mejores resultados.

Es un libro publicado en la Colección Tinkuy de la *Cátedra sobre pueblos indígenas de América Latina* de la Universidad Andina

Simón Bolívar. La palabra *tinkuy* significa encuentro de contrarios para la renovación de nuevas reflexiones, de nuevos decirs.

Quisiera comentar brevemente los siguientes puntos del libro:

El capítulo tres se refiere a los fundamentos y alcances de la EIB

El autor nos habla de un punto neurálgico de la EIB, se refiere a la autonomía; el tema que ha sido reivindicado permanentemente por los técnicos del sistema y, fundamentalmente, por la dirigencia del movimiento indígena. Es un tema complejo que debe ser entendido en diferentes coyunturas, una por ejemplo, en la década de los años de 1980, etapa en la cual, el tema indígena no importaba y, en la mente de la mayoría de la población mestiza, de sus autoridades, prevalecía la idea de la “integración” del indio. En otras palabras: lograr su civilización. Por esa razón, las Constituciones de la república de esa época, no hacen mayor referencia a los derechos indígenas. En el caso del sistema educativo, en donde el arraigo de estas visiones hegemónicas son más conservadoras, se invisibilizaban totalmente tales derechos y los profesores, en la mayoría de los casos, constituían los principales agentes de aculturación.

Esta situación motivó en su momento a pensar en la necesidad de contar con un sistema con pertinencia cultural y lingüística. Inicialmente no se hablaba de autonomía, se pensaba en la importancia de la pertinencia, rescatando en esto la visión de Mama Dolores Cacuango, que en la década de 1940, reivindicaba el derecho de las comunidades a educarse en su propia lengua y a valorar el conocimiento de nuestros pueblos.

El concepto de autonomía —en mi criterio— se va configurando en la medida en que los funcionarios, las autoridades, la dirigencia del sistema, van interiorizando las lógicas del funcionamiento del sistema, de la burocracia como tal, en su relación con el Ministerio de Educación, en su contacto con los docentes de esa época. Al ser creado el Sistema Intercultural Bilingüe los docentes, en su mayoría, reaccionaron negativamente ante la misma, así como a la idea de que fueran los propios indígenas los que asumieran éste importante

proceso y que funcionara como una suerte de sistema paralelo al sistema convencional. Estas interferencias, marcadas fundamentalmente por el racismo, en mi opinión, motivaron la concepción de una autonomía total, para que se evitara el contacto, la fricción con los funcionarios del sistema educativo regular.

Esta situación y en esta época constituyó un comodín adecuado para las autoridades del Ministerio de Educación, en el sentido de lavarse las manos y dejar que el personal de la EIB, asumiera toda la responsabilidad de administrar y orientar el sistema de la EIB. En esa época la EIB recibió algo de presupuesto y sobretodo, partidas, nombramientos de profesores, que dicho sea de paso, servían para apaciguar cualquier brote de rebelión y tener bajo clave de la conformidad tanto a las autoridades del sistema como a la dirigencia que resolvía el destino de dichos nombramientos.

Para no alargar el tema, cabe preguntarnos, ¿para qué servía dicha autonomía? Como afirma un exdirector del Sistema EIB que es entrevistado en este libro: “Quizá puede verse como logros el haber conseguido más espacios políticos, más recursos económicos, más cobertura territorial, pero, en términos estrictamente educativos, su resultado es desastroso”.

Si el Ministerio de Educación se lavó las manos en su responsabilidad de hacer un seguimiento técnico, administrativo, pedagógico de la EIB, ¿quién hacía el seguimiento a la gestión, a los resultados del Sistema Intercultural Bilingüe? ¿La dirigencia del movimiento indígena? ¿La dirigencia de las comunidades? No conozco que al interior del movimiento indígena se haya diseñado mecanismos que desde el movimiento indígena permitieran medir la gestión de la EIB.

De lo afirmado por varios de los entrevistados en el libro, así como en el estudio realizado por los técnicos de la EIB en los años 2005-2007, las debilidades del sistema, el trabajo pedagógico, la aplicación del modelo educativo de la EIB, no llegaron a los centros educativos. Lamentablemente, se quedaron en los escritorios y en los discursos de los técnicos y de la dirigencia, en la propuesta del modelo educativo que lo comentaremos más adelante.

Quisiera plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo concebir la autonomía de la EIB en el contexto de la Constitución del 2008, qué considera al país como un Estado Intercultural y plurinacional?

Creo que Alexis Oviedo, con la habilidad que tiene para escribir y su pasión por la investigación, debe continuar estos importantes estudios para que se conserve la memoria del proceso educativo del país y, de manera particular, de la EIB.

El capítulo tres de esta obra se refiere al Modelo de Educación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB. Sin duda la elaboración del Modelo constituyó y constituye un aporte en la experiencia de educación del país y de Latinoamérica. Es el primer documento consistente que se atreve a remover las viejas estructuras de la enseñanza, por una que reivindica las prácticas pedagógicas, la visión de vida, el proceso de desarrollo del conocimiento de las comunidades andinas. El autor pone en evidencia estos aspectos y entre ellos señala los siguientes:

El MOSEIB concibe el aprendizaje desde el desarrollo de las aptitudes, de las afinidades del estudiante. A esto convendría añadir que dicho aprendizaje era posible, en la medida en que al interno de las comunidades había células del conocimiento y los niños tenían la posibilidad de solicitar a los custodios del conocimiento, que fueran los “padrinos” del conocimiento, que fueran un *achikkamak*, es decir, la persona especializada en un determinado campo del conocimiento. Por ejemplo, un *Yachak*, un shamán. Con este propósito —dicen los mayores— acostumbraban a llevar *tumines*, es decir presentes en productos, comida, para entregar al *achikkamak*, al *yachachik*, y según los tiempos, los momentos, los ciclos de clima y calendario, éstos realizaban la enseñanza y facilitaban el aprendizaje.

El MOSEIB, resalta el autor, se organiza por áreas curriculares, procurando que sea integral. Es decir, que se fomente las ciencias integradas a partir de un tema generador.

Otro punto importante del MOSEIB es la reducción de las materias a fin de contar con más tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de aquellos temas que contribuyeran a solucionar los

problemas cotidianos y permitieran pulir un futuro mejor para las nuevas generaciones.

El Modelo propone que la medición del conocimiento se base en la realización personal para que el estudiante se descubra en el proceso educativo y experimente varios caminos hasta encontrar lo que resulte más útil para sí mismo y para la comunidad.

El autor, también hace notar las limitaciones del modelo, entre ellas las siguientes:

Que el MOSEIB, fue pensado y diseñado en la realidad rural de las comunidades, lo convierten en un modelo ruralizado que excluye la dinámica de la vida real como es el fenómeno de la transición del campo hacia la ciudad, fenómeno que en algunos casos ha provocado el despoblamiento de los centros educativos de las comunidades.

La ruralización del sistema, implicaba además, que no todos los centros educativos que se encuentran en las comunidades eran parte del sistema, solo aquellos que, en su momento, expresaron su voluntad de ser parte del mismo. Es decir, el alcance es limitado y consecuentemente afecta al proyecto político de las nacionalidades y pueblos en el objetivo de fortalecer la lengua y la cultura de las comunidades. La ruralización del sistema, implicaba la restricción del uso de la lengua, liberando con ello la responsabilidad del Estado de garantizar que los derechos lingüísticos de las personas indígenas fueran garantizados en los espacios urbanos. Tal orientación incluso limitó el que tales derechos pudieran ser ejercidos a partir de formas de institucionalización del uso de las lenguas en el sistema educativo del país.

Las posiciones esencialistas al pensar que el modelo era intocable, era la biblia del sistema, situación que enclaustraba al modelo y de por sí, estaba generando la asfixia de esta importante propuesta.

Sugerencias para el futuro

Por el corte temporal de la investigación el autor tiene nuevos retos de seguir escribiendo e investigando el tema, porque las normas y la institucionalidad del país ha cambiado significativamente y a partir del 2008, contamos con una nueva Constitución que recono-

ce al país como intercultural y plurinacional, en este nuevo contexto ¿cómo debería ser concebido el sistema educativo del país en todos sus niveles educativos?

Las reformas educativas respecto a la suspensión de las Direcciones provinciales y la implementación de los distritos y circuitos perjudicaron en realidad al sistema de Educación intercultural bilingüe, cuando las estadísticas nos dicen que por el mismo fenómeno de la “migración” existe en las ciudades una gran concentración de población indígena en los centros educativos urbanos?

Si el uso de la lengua materna se reduce a lo rural, ¿es posible garantizar el desarrollo y continuidad de las lenguas maternas?

El marco constitucional actual garantiza y reconoce al kichwa y al shuar como lenguas oficiales de relación intercultural, ¿qué implicaciones jurídicas, curriculares genera el reconocimiento de lengua oficial?

¿Es adecuado el enclaustramiento de los sistemas educativos del país? o, en su defecto, nos conviene coexistir, asumir compromisos mutuos y apostar por procesos interculturales que nos obliguen mutuamente a construir procesos interculturales, que enriquezcan el conocimiento y desarrollo de nuestros pueblos?

Quisiera concluir, felicitándole a Alexis Oviedo, por esta importante contribución a la reflexión de la educación del país, en contextos diversos y pluriculturales.

Mapun Kimün: relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio

Ruth Moya

Ruth Moya reseña la obra de Becerra Parra, Rodrigo y Gabriel Llanquinao Llanquinao (Eds.) (2017), *Mapun Kimün: relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*, Santiago de Chile, Ocho libros editores, 1ª ed., Imp. Salesianos.

La obra está organizada en tres partes: Parte I: Reflexiones generales, con tres artículos; la Parte II: Conceptualización de dominios específicos, con seis artículos y, la Parte III: Entrevistas, con tres fructíferos diálogos, los dos primeros con dos sabios del conocimiento ancestral y, el tercero con dos incursionadores inventivos en el uso de las TIC. Se concluye el Libro con un Índice temático. A continuación, algunas de las ideas centrales que atraviesan la obra en su conjunto.

Autodeterminación y justicia cognitiva. Esta propuesta es hecha al inicio del libro por Fernando Teillier, Gabriel Llanquinao y Gastón Salamanca. Esta idea central se constituye en una columna vertebral de la obra en su conjunto. Se aborda el reconocimiento de la diversidad cultural y se la sitúa en el escenario de las disputas del poder. Los autores asumen la noción de “justicia cognitiva”, desarrollada por pensadores como Boaventura de Sousa. A este respecto me parece igualmente potente el planteamiento de Héctor Díaz Polanco en su obra *Elogio de la diversidad, Globalización, multiculturalismo y etnofagia* (2006).¹

Fernando Teiller, Gabriel Coronado, Gastón Salamanca plantean “el reconocimiento, práctica y legitimación de los mundos de conocimientos”. Este abordaje nos previene acerca de la supuesta

1 En particular el concepto de etnofagia atribuida a los Estados.

supremacía de los modelos llamados “universales” que sustentan la manera de construir, entregar, transmitir el conocimiento y sus saberes, así como la definición de las finalidades (ontología) del conocimiento. Esta perspectiva reclama la especificidad del saber, el conocer, el experimentar, el sentir y el relacionarse con la historia de las culturas, específicamente con la del pueblo mapuche.

Diversidad epistémica y relativismo lingüístico situado. La obra sitúa la cuestión de la diversidad epistémica y el derecho a tal diversidad. Se sustenta que la construcción de esa misma diversidad ocurre fundamentalmente por la vía del lenguaje, el cual nos sirve para modelar nuestras percepciones del mundo social y natural. La lengua no es el único medio de construir estas relaciones pues están los distintos sistemas signícos creados desde la cultura.

A partir de la hipótesis Sapir-Whorf los autores indagan las vertientes post whorfianas y los autores postulan la construcción de las epistemes, incluida la mapuche. Los procesos de configuración de la identidad cultural propios de una comunidad socio histórica, así como los alcances cognitivos ocurren en las prácticas de la interacción comunicativa: los observadores e interactuantes de una misma cultura con los de otra cultura. Aquí caben las disputas en torno a una interculturalidad amañada en favor de la cultura que ha promovido la imposición monocultural colonial, en este caso la forjada desde las vertientes republicanas del siglo XIX, básicamente liberal-conservadoras, que dieron origen a las formas de concepción de los Estados latinoamericanos.

En el acápite “Comunidad de interlocutores incluyendo los seres naturales y espirituales y no solo comunidad de hablantes en la construcción cultural ecológica”, los autores abordan un nuevo modo de entender la “comunidad” que no solo incluye a los hablantes de la misma lengua sino a los “interlocutores” del mundo espiritual. Esta dimensión, dicen, explica las percepciones, relaciones, ritualidades, finalidades, etc. entre las personas y los seres de la naturaleza. Esta reflexión se enriquece apuntando a los problemas relacionados con la pérdida progresiva y/o masiva de las lenguas originarias y a la condición general de “lenguas amenazadas” que atañe a las lenguas indí-

genas, independientemente del número de sus hablantes. Se explora lo que ocurre con los pueblos que han perdido sus lenguas y han adquirido otras lenguas indígenas y, así mismo, lo que ocurre con el desplazamiento de lenguas con vitalidad en los ámbitos rurales que se debilitan en los urbanos, como es el caso del mapudungun.

En el acápite “Sistema de salud Mapuche y vinculación con el entorno natural”, desarrollado por Desiderio Catriquir Colipan y Gabriel Llanquino Llanquino los autores abordan la clasificación de las enfermedades, los distintos agentes de salud, las manifestaciones y formas de conocimiento, los aprendizajes y consagración de los agentes culturales de la salud. Se destaca las siguientes ideas: La noción de fuerza o energía, que explica las funciones de la energía y su relacionamiento con la de los otros seres vivos y con seres no vivos que están en el entorno pero que están dotados de una vida espiritual y constituyen el mundo espiritual; b) La importancia de los ecosistemas, que incluye las vidas tangibles e intangibles y la importancia de la salud espiritual.

Víctor Caniullan Coliñir y Fresia Mellico analizan: a) *El conocimiento del ecosistema y de la herbolaria*, aplicados a la cura de las enfermedades; b) La reducción del hábitat y de los conocimientos de la salud; c) Se propone con un índice de enfermedades y medicinas y, d) Se aporta con los esquemas y vocabulario del cuerpo humano (más de 100 palabras) el cual puede ser útil para la enseñanza escolar.

Alonso Soto Cerda, José Quidel Lincoleo, Fresia Mellico Avenado y Carlos Huencho Mariqueo desarrollan el tema “Valoración de las prácticas culturales y la tradición oral: Las concepciones territoriales y temporales”. Analizan los criterios socio-espaciales en torno al territorio y se reivindica las prácticas ceremoniales mapuche.

Los aportes especiales de este acápite son: El mito en las concepciones acerca del origen del universo y la vida; La segmentación temporal en atención al aparente movimiento del sol y los cambios en la naturaleza y en la vida humana; La direccionalidad del universo; Los ciclos anuales en la naturaleza; La segmentación del año por sus lunas en base a la observación; La duración de los días y noches del año y sus ritualidades; El diálogo y las ritualidades entre las per-

sonas (che) y las plantas; La importancia de la “lengua cultivada” o *zapin zugun* para expresar estos conceptos abstractos elaborados en la lengua y, La terminología en mapudungun de los fenómenos y esquemas o conceptos analizados.

Ivo Bravo Valderrama, Rodrigo Becerra parra, Octavio Huaiquillan Meliñir, Fresia Mellico Avendaño y Sandra Vita Vita en el acápite “La importancia de los eventos en los conceptos de espacio y tiempo y las ciencias cognitivas” reflexionan acerca de la concepción mapuche del tiempo. Los autores se sirven de las nociones de la relatividad lingüística para explicar que los eventos efectivamente ocurridos sirven para la segmentación del espacio y del tiempo. La segmentación del tiempo se sustenta en la experiencia tal como es percibida desde la cultura e incide en la cognición. Son estas experiencias particulares de las personas mapuche las que dan origen a una concepción particular del tiempo.

En las ciencias cognitivas —explican—, la concepción del tiempo no es innata sino culturalmente producida. La lógica del movimiento en el tiempo pasa por las experiencias personales. Estas posiciones han dado lugar a nociones como las hipótesis del tiempo mediado, que asume la importancia de las construcciones culturales y la manera en que es la cultura la que media en tales construcciones. La segmentación y distribución del tiempo no obedece al concepto de unidades temporales. Es interesante el examen del tiempo en la actividad onírica, mediada, nuevamente por la cultura, y como puede ser atestiguada por expresiones culturales de distintos pueblos originarios del continente. Los intervalos en el tiempo a su vez obedecen a condiciones específicas que se valoran y definen en las prácticas culturales y se nominan a través de la lengua.

En el acápite “Espacio y el paisaje como categoría cognitiva y su relatividad” los mismos autores describen la conceptualización mapuche del paisaje y las categorías relacionadas con la vegetación y con el agua y, para ello, recurren al aporte de las ciencias cognitivas. Se distingue el enfoque visual y el enfoque ecológico del paisaje. La crítica que hacen los autores es que ambas perspectivas serían reduccionistas ya que la primera presupone la “objetividad” de la per-

sona que percibe y, en la segunda, que las condiciones del paisaje preexisten. Los autores sostienen que la comprensión del paisaje es una acción cultural, que supone que la percepción y la cognición humana están en interacción con las prácticas humanas y con el ambiente. Así, el espacio es una categoría cognitiva y, por tanto, sujeta a la relatividad lingüística y cultural. La comprensión del espacio no es por tanto universal. En la cultura mapuche el espacio ha servido para establecer las orientaciones, las relaciones con el mundo natural y el uso del sistema de vida propio. Un aporte especial es la indagación de las categorías aplicadas al paisaje, las etiquetas lingüísticas correspondientes. Los autores llaman la atención sobre los efectos devastadores en el entorno natural y sus consecuencias en la lengua y en la cognición.

El acápite “Topología y las categorías en la lengua”, Diego Lizarralde Contreras y Rodrigo Becerra Parra, analizan las expresiones que describen las escenas estáticas y las relaciones espaciales, el uso de los recursos lingüísticos para la verbalización de las expresiones locativas que se sirven de elementos adverbiales, partículas y verbos. Los autores aplican el test *Topological Relations Pictures Series* (Boserman & Pederson, 1992) que permite la revisión —en la lengua mapudungun— de tres aspectos o esquemas dimensionales: coincidencia, soporte e inclusión.

Todas estas relaciones, de carácter geométrico, pueden ser explicadas a partir de criterios extra geométricos, que incluyen los conocimientos de los objetos y los modos de interacción con los mismos. El elemento más valioso es la identificación del soporte lingüístico de la lengua mapudungun para la formulación de tales relaciones. Específicamente: Expresiones topológicas; Construcciones locativas (léxico, adverbios, verbos); Construcciones con preposiciones (*mulen*) y postposiciones (*mew*); Construcciones adverbiales y repertorios adverbiales (*mulen*); Construcciones con verbos “posicionales” y “posturales” y, Construcciones verbales seriales de esta lengua.

En el acápite “Movimiento y trayectoria en mapudungun”, Rodrigo Becerra Parra se refiere a la topología espacial, las concepciones culturales del movimiento y la variabilidad de tales concepciones. Se

descartan las supuestas universalidades conceptuales y para este propósito se comparan los distintos tipos de lenguas. Se asume igualmente las nociones del relativismo lingüístico. Se analiza la presentación de una historieta del cuento *Frog: where are you*, la misma que debía ser respondida en mapudungun. Los autores identifican como hallazgos acerca de las expresiones lingüísticas sobre movimiento los siguientes aspectos: Lexicalización del componente camino en el verbo (perspectiva deitica o verbos de camino deítico); Lexicalización del componente “manera” en el verbo (caer, rebotar, chocar, etc.); Lexicalización de los componentes “camino” y “manera” en el verbo.

En suma, se sostiene que las posibilidades expresivas del mapudungun son distintas a las de las lenguas de tipo de marco verbal (como el español) y las de marco satélite (como el inglés) e incluso difieren de las lenguas del marco equipolente (tailandés). Todo ello para concluir que en mapudungun se puede escoger varios caminos como la lexicalización para la expresión del movimiento de un modo específico.

En el acápite “Valoración y tratamiento de la tradición oral en la vida escolar”, Susan A. Foote analiza el relato “La zorra astuta” y las adaptaciones en la enseñanza y el aprendizaje en una escuela de Lago Budi. Este análisis permite entender las percepciones culturales sobre espacio, tiempo, su medición y contabilidad, la persona, la procedencia familiar, los rasgos físicos del entorno, la valoración del pasado para la construcción del futuro.

En “Valoración y tratamiento del conocimiento y la experiencia y la tradición oral” se presenta tres entrevistas realizadas a sabios mapuche y que sirven para valorar la tradición oral y los conocimientos y sabiduría de los *machi*, conocedores de la cultura propia. Todas estas entrevistas se refieren a los conceptos sobre tiempo y espacio.

Finalmente se visualiza el futuro de las TIC en la educación formal, partiendo de su uso en las redes sociales.

Bibliografía

Díaz Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.

Homenaje

Reminiscencias del maestro Matthias Abram

Cristóbal Quishpe Lema



Corría el año de 1986, de pronto una mañana de abril, el conserje de la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi, me comentó: —Sabe que le están buscando unos señores—, salí de la oficina y encontré con el Prof. Wilson Córdova Robert a quien ya lo había conocido ya que laboraba en el Ministerio de Educación y Cultura. Le acompañaba un hombre alto, blanco, con pelo rubio y bigotes largos, además tenía ojos verdes, a mi juicio era parecido a un “gringo”, le saludé y me contestó en tono amable.

Les pregunté la razón por la cual me buscaban, el maestro Wilson salió al paso y manifestó lo siguiente:

Venimos a nombre del señor Ministro de Educación para que usted forme parte del equipo del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación; sabemos que usted está a cargo

de las escuelas de las comunidades indígenas de Cotopaxi, y, como conozco que está formado para conducir escuelas rurales en comunidades quichuas, venimos a proponerle para que sea parte del Proyecto. Me acompaña el Dr. Matthias Abram, que es el asesor del Proyecto, contratado por Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) (Cooperación Técnica Alemana), y yo estoy encargado de la Coordinación.

Les expliqué que, desde 1980, el Director Provincial de Educación de Cotopaxi me invitó a laborar en la oficina de alfabetización de comunidades indígenas. Para entonces, en el marco de la educación de adultos, ya habíamos organizado 47 centros escuelas en comunidades de Cotopaxi.

Luego, a los visitantes les manifesté que tenían que conversar con el señor Director de Educación quien finalmente autorizó mi pase al Ministerio de Educación y Cultura, en julio de 1986.

En las oficinas del Departamento de Educación Rural del MEC, me recibieron el Profesor Wilson Córdova y el Dr. Matthias Abram. Conversamos brevemente luego me presentaron a la Directora del Departamento Educación Rural, Lcda. Lola Lalama, la cual me y pidió que me integrara al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI).

El Prof. Wilson Córdova y el Dr. Matthias Abram ya habían realizado una investigación (1982), sobre la educación en comunidades indígenas. En el libro que resultó de dicha investigación se recomienda que a los niños y niñas indígenas kichwa hablantes hay que enseñarles con una metodología diferente. De otro lado, los directivos del MEC habían aceptado la conformación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en la Sierra ecuatoriana.

A mi llegada al Departamento de Educación Rural ya funcionaba el PEBI. Matthias y Wilson, me presentaron a los funcionarios que ya estaban laborando: Pedro Ushiña, María Chango, María Días, Ana Llanos, Kirman Obando, entre otros. Me explicaron en qué consistía el Proyecto, sus objetivos y actividades.

La primera tarea fue escoger ochenta escuelas de comunidades indígenas desde Imbabura hasta Loja, a excepción de Carchi y Pi-

chíncha, en Carchi no hay kichwa hablantes y en Pichíncha la lengua kichwa estaba en extinción. Con las Direcciones Provinciales se hizo la selección de diez escuelas fiscales por provincia. Para septiembre del 1986 ya tuvimos las ochenta escuelas. Visitamos las ochenta comunidades para buscar personal con título de docente o bachilleres que fueran del lugar. Luego de explicar los propósitos del Proyecto a los dirigentes y habitantes de las comunidades éstos nombraron a quienes debían conformar el personal docente. No se pudo reclutar personal con título de docente. Estos maestros eran bilingües en diferente grado. Las escuelas no tenían personal con el perfil requerido, especialmente crítica fue la situación en Azuay, Cotopaxi y Tungurahua. En estas tres provincias se encontró un reducido número de personas con título.

Para entonces ya se contaba con los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües que estaban formando docentes bilingües, más el currículo no arrojaba el perfil de docentes que nosotros demandábamos. Cabe recalcar que Matthias estaba presente en todas las visitas que realizábamos. Wilson Córdoba a Matthias le decía *doctor*, pero nunca le preguntamos cuál era su especialidad, pero se desempeñaba como antropólogo, sociólogo, lingüista, pedagogo, en sí tenía gran facilidad de asesorar en el campo social, pedagógico, cultural y conocía los pormenores de las etnias del Ecuador.

En noviembre de 1986, empezamos a formar a 68 profesores bilingües en la comunidad de Guaslán, provincia de Chimborazo. Para febrero de 1987, se completó con 15 docentes graduados en el Instituto Pedagógico Superior “Jaime Roldós Aguilera” de Colta y que estaban dispuestos a laborar en las tres provincias antes indicadas y que carecían de personal. Dicha capacitación-formación se realizó en cuatro meses. Los docentes de esta capacitación fueron los del equipo del PEBI y docentes invitados.

Para marzo de 1987 los profesores capacitados se integraron a las escuelas seleccionadas. A cada actividad concluida Matthias se ponía contento porque así estaba planificado y ese era su sueño: el que las niñas y niños de las comunidades indígenas fueran educados en su propia lengua y cultura.

Matthias conoció palmo a palmo todas las escuelas en donde estaba en funcionamiento el PEBI. Luego de conversar con los dirigentes de la comunidad y el director de la escuela, visitaba el aula del profesor bilingüe formado por el PEBI; luego de escuchar la clase, daba al maestro sugerencias metodológicas referidas al uso de la lengua y al de los materiales didácticos.

Luego de tres meses de funcionamiento de las escuelas bilingües, Matthias provocó un encuentro de profesores bilingües y les dio una retroalimentación metodológica, entre las sugerencias dijo: —Por favor no enseñen con sílabas, las sílabas no tiene sentido, tampoco frases preformadas como en castellano lo hacen: “Mi mamá me mama”—. Todos nos reímos, y Matthias asustado preguntó: —¿Y por qué se ríen?—, le dijimos, no es: “Mi mamá me mama” sino “Mi mamá me ama”. Esa es la frase pre elaborada para enseñar el fonema /m/. Matthias no paraba de reír, y dijo: —¡No me di cuenta, es que esa metodología es inhumana! Bueno, bueno harán el favor de disculpar”—.

Con Matthias visitábamos los centros educativos; los docentes empezaron a utilizar el kichwa como lengua instrumental. En algunas comunidades no les gustó esa forma de enseñanza, querían que a sus hijos les enseñaran en castellano, especialmente en Imbabura; los padres de familia quería que se enseñara el inglés porque los de Imbabura viajaban a los Estados Unidos, con mercadería. En Saraguro tuvimos una mala experiencia: los niños y las niñas ya se habían olvidado el kichwa, inclusive los profesores capacitados no sabían bien el kichwa, por tanto, tuvimos que retirar el Proyecto de Saraguro.

Quedaron setenta escuelas en funcionamiento. Los docentes hispanohablantes no aceptaban a los docentes bilingües. Por ejemplo en Huayrapungo de Cañar y tuvimos que retirar de su escuela a los docentes capacitados. Así se disminuyó una escuela más. Sin embargo la propuesta siguió adelante.

Como los docentes necesitaban material didáctico, María Chango y mi persona elaboramos la cartilla “Mashicu” un material para el pre-aprendizaje. Matthias se sentía contento porque el contenido y las actividades estaban basados en la cultura kichwa. Este

material que rompió el récord de tiraje y aceptación. Se hicieron tres ediciones. Algunos docentes de los establecimientos de Quito y de otras ciudades —que no estaban en el PEBI—, venían a solicitar este material: a los niños les encantaba porque estaba construido en base a juegos, podían pintar o rayar en sus hojas y aprendían lo que corresponde al aprestamiento.

A fines de 1988 se creó la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), el PEBI pasó a formar parte de esta Dirección, las organizaciones indígenas y el Director Nacional, Luis Montaluisa, sugirieron al Asesor Matthias Abram que el Coordinador Nacional del Proyecto fuera un profesional indígena y el nombramiento recayó en la persona de Luis De la Torre, mi compañero de estudios en el glorioso Normal Experimental “Carlos Zambrano O.”

Matthias, Luis De la Torre y el equipo del PEBI sacamos como resolución que hacía falta de personal para continuar con la experiencia; hacía falta continuar capacitando a los docentes, realizar asesoría en las aulas y elaborar más material didáctico. El Asesor y el Coordinador, solicitaron al MEC-DINEIB que dotaran de más personal profesional en Educación Bilingüe. Para la capacitación Matthias construyó la casa de capacitación *Yachana Wasi*, en el cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi; así mismo compró una casa para el funcionamiento de las oficinas del PEBI en el barrio de La Marín, calle Montúfar, en Quito.

Las nuevas personas que llegaron fueron: Alberto Conejo, María Paca, Luis Avilés, Humberto Cotacachi, Humberto Muenala, Agustín Jerez, Tránsito Chela y Ruth Moya. Luego de ver las inclinaciones a las áreas del conocimiento, conformamos subequipos de Lengua, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. En lengua estuvimos Alberto Conejo, Tránsito Chango, Ruth Moya y Cristóbal Quishpe Lema; en Matemática estaban Humberto Muenala y Agustín Jerez, en Ciencias Naturales, María Paca y Tránsito Chela y en Estudios Sociales, entre otros, Luis Avilés.

El equipo de la DINEIB elaboró textos por áreas para los seis grados de la instrucción primaria, los textos se juntaron según el gra-

do y salió la serie Ñucanchik yachaicuna. En cada actividad Matthias Abram siempre estaba presente con su asesoramiento.

Cuando Matthias dejó el PEBI lo sentimos mucho. Ahora que nos separa la tierra, nos embarga una inmensa pena porque Matthias Abram fue un hombre de temple y carismático.

Declaración de Universidades de Ecuador por el Año Internacional de las Lenguas¹

Antecedentes

El Estado a través de la Universidad Nacional y el Sistema de Educación Superior históricamente han incidido en la priorización del castellano y de la cultura occidental, imponiendo un solo modelo de pensar y hacer, excluyendo a las lenguas y culturas de pueblos y nacionalidades.

En los últimos cuarenta años las organizaciones de las Nacionalidades y Pueblos, de grupos culturales y de cientistas sociales han contribuido a la comprensión de la diversidad cultural y lingüística del país, generando con ello una mayor conciencia sobre la diversidad y la importancia de la interculturalidad.

En 1980 surgió el primer programa oficial de alfabetización bilingüe y, en 1988, se creó el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, iniciativas con las cuales el Estado ecuatoriano buscaba dar respuesta a las demandas de los pueblos indígenas de educación en su propia lengua.

El Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) ratifican y garantizan el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas del mundo.

En 1990 las organizaciones de las nacionalidades y pueblos fueron promotoras del “Levantamiento Nacional”, hecho que contribuyó a sensibilizar a la población ecuatoriana sobre la importancia de los derechos colectivos y la necesidad de refundar el país, aspectos

1 Año Internacional de las Lenguas Indígenas 2019 Seminario “Las Políticas Públicas y el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales en la Educación Superior”. Declaración dirigida a las Instituciones de Supervisión de la Educación Superior y de las Universidades del país 31 de julio y 01 de agosto de 2019

que fueron discutidos y considerados en el marco de la Asamblea Constituyente de 1998.

En la década subsiguiente tuvieron lugar acciones de movilización social insistiendo nuevamente en el pleno ejercicio de los derechos colectivos, de modo particular en el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales.

En el 2008 la Asamblea Constituyente desarrolló propuestas normativas en favor del ejercicio de los Derechos Colectivos de las nacionalidades y pueblos y los de la Naturaleza. La Asamblea Constituyente definió al Estado como Intercultural y Plurinacional. Así mismo reconoció a las lenguas kichwa y shuar como lenguas oficiales de relación intercultural. Se determinó la oficialización de las otras lenguas originarias para su uso en sus territorios.

El artículo 29 de la Constitución del 2008 señala que el “Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural”.

La Ley de Educación Superior reconoce la diversidad cultural y lingüística como elemento estratégico de la oferta educativa. En su artículo 4 determina que “las ciudadanas y los ciudadanos en forma individual y colectiva, las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo superior”. Por otra parte, en el literal I del artículo 8 se dispone el fortalecimiento de “los idiomas ancestrales y expresiones culturales en los diferentes campos del conocimiento”.

Finalmente, la Asamblea General de las Naciones Unidas ha declarado al 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas y, consecuentemente, el Estado ecuatoriano gestiona ante las Naciones Unidas el reconocimiento y declaración del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas.

Con estos antecedentes, a continuación, se incluyen los acuerdos y sugerencias del presente evento, para que las entidades del Sistema de Educación Superior del país, esto es: CES, CACES y SENES-CYT, como entidad rectora del mismo, y las Instituciones de Educación Superior —IES—, públicas, particulares y de carácter público-

comunitario, cumplan y hagan cumplir las normas que establecen la Constitución del 2008, la LOES y los Tratados Internacionales referidos, de los cuales el Estado ecuatoriano es suscriptor.

Acuerdos y sugerencias

A los organismos del sistema de Educación Superior:

- Que sus entidades constitutivas: CES, CACES y SENES-CYT, **observen, monitoreen y hagan cumplir** a las Instituciones de Educación Superior –IES, públicas, particulares y público-comuniarias, los principios de interculturalidad determinados en la Constitución, Tratados y Convenios Internacionales; y en la LOES y sus Reglamentos.
- Que en la creación de nuevas carreras y la actualización de las ya establecidas se **garantice** el cumplimiento de los estándares de calidad y pertinencia intercultural.
- Que se **garantice** el cumplimiento de la aplicación de los “Estándares proyectivos de Interculturalidad” previstos en el Modelo de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas del CACES de junio 2019.
- Que se **dé cumplimiento** a lo establecido en el artículo 29 de la LOES que determina que: “el Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural”.

A las Instituciones de Educación Superior-IES (Universidades, Escuelas Politécnicas e Institutos Técnicos y Tecnológicos):

- **Establecer mecanismos** de apoyo financiero, coordinación e intercambio académico, movilidad de docentes, investigadores, estudiantes y personal de la gestión administrativa, a nivel nacional, para fortalecer proyectos de investigación, difusión y programas que contribuyan y

fortalezcan la perspectiva de la gestión académica intercultural y plurinacional.

- **Incrementar y priorizar el uso de los fondos de Investigación** asignados a las universidades, para la investigación de las lenguas, los conocimientos y saberes ancestrales de las nacionalidades y pueblos indígenas del país.
- **Crear y fomentar el aprendizaje y el uso de las lenguas originarias** en el desarrollo de los componentes curriculares, así como en la investigación y la vinculación con la comunidad.
- **Garantizar y promover el uso de las lenguas originarias** por parte de los estudiantes en los trabajos académicos relacionados con los procesos de titulación.
- **Fomentar el uso de las lenguas originarias en los procesos de la gestión académica y de la gestión administrativa** por parte de los estudiantes, docentes, personal administrativo y autoridades.
- **Conformar y sostener redes de investigadores comunitarios** sobre las lenguas originarias y saberes ancestrales, y la aplicación de métodos participativos.

Quito, 1 de agosto de 2019

Se adjuntan las firmas de los participantes.

**Runa rimamaykunapak wata hatun yachaypi
rimaykunatatak paktachinkapak ruraykuna.**

**Hatun yachayta rurak tatanakuykunapak
ruranakuna kashka yuyarinapash²**

Ñawpa Ruraykuna

Ñawpa pachakunapika Ecuador Mamallakta, hatun yachana wasikuna, hatun yachaykunaka mishu shimi yachayta, karu Europa runakunapak kawsayllata yachachishpami, shuk yuyay, shuk rurayllata churashpapashmi, runakunapak rimayta, kawsaytapash anchuchirkakuna.

Kay kunan chusku chunka watakunapika, runakunapak tantanakuykuna, runakunapak kawsayta mashkakkuna, hatun yachakunapashmi shikan, shikan kawsaykuna, rimaykuna, ñukanchik mamallaktapi tiyashkata rikuchishpapashmi, tawka kawsaykuna, rantinapak, rantik runakuna kawsay allí kashka yuyayta churarkakuna.

Waranka iskun patsak pusak chunka watapika, ishki shimipi killkanata, killka katinata yachay tiyarka. Waranka iskun patsak pusak chunka pusak watapika ishki shimipi yachana wiñarirka. Kay ruraykunawanmi, Ecuador mamallaktaka, runakuna paykunapak kikin rimaypi yachana munayta mañashkata ari ni kallarirka.

Tukuy llaktakunapak llankaymanta tantanakuyupash patsak sukta chunka iskun arinakuypika, ishki waranka kanchis watapi tukuy mamallaktakunapak mamanchik tantaripash runakunapak kamachikuna paktachunmi kutinllatak ari nirkakuna.

Waranka iskun patsak iskun chunka watakunapika, runakunapak tantanakuykuna, llaktakunapashmi hatun makanakuykunata

2 Traducción realizada por el Dr. Luis Tuaza, profesor de la Universidad Nacional de Chimborazo. UNACH.

rurarkakuna. Kay ruraywanmi shuktak runakunamanka, runakunapak kawsaypak tantalla ima tiyashkakunata riksichirkakuna, mamallaktatapash kutinllatak wiñachinakashkatapish rikuchirkakuna. Kay yuyaykunaka waranka iskun patsak, iskun chunka pusak hatun mamanchik tantanakuypimi pallashkakarkakuna.

Kati watakunaka, tawka makanakuykuna, hatarikunapashmi runakunapak imalla runanakunamanta, kamay paktanakunamanta, kikin kawsaymanta, rimaymantapashmi runakunaka kaparirkakuna.

Iski waranka pusak watapika mushuk Ecuador mamallaktapak kamachika runakunapak, shikan, shikan llaktakunapak, pachamapakpash imalla kamachikuna tiyashkata rikuchirka. Kay mamanchik hatun tantanakuyka, Ecuador mamallaktaka, shikan, shikan runakunapak kawsay wankurishka, shuktak, shuktak mamallaktakuna tantarishkapashmi kan nirkami. Shinallatak kichwa, shuwar, castellano rimaykunapash tukuy Ecuador runakunapak tantarinapak rimaymi nirkami.

Shinallatak hatun yachaykunamanta rikushpaka, ishkay waranka pusak Ecuador mamallatapak kamachika, Ecuador mamallaktaka kishpiri yachay tiyana kashkata, runakunaka paykunapak kikin kawsaypi, rimaypi yachana kashkamantami riman.

Hatun yachaykunapak kamachipash, yachaykunapi shikan, shikan rimaykuna, kawsaykuna, imashina kay yachaykuna tiyanakashkamantapashmi riman. Chusku niki kamachipika, “Ecuador mamallaktapi tukuy runakuna kikin kawsaypi, tantanakushkapipash, sapa llapipash yachana kashka, rikunakashkamantapashmi” riman. Shinallatak pusak kamachipika, kikin ñawpa rimaykunata, kawsaykunata ima yachaykunatapash sinchiyachina kashkamantami riman.

Kay ishkay waranka, chunka iskun watapika UNESCO hatun tantanakuyka runakunapak rimaykunapak wata kashkatami rikuchin. Ecuador mamallaktapash hatun tukuy mamallaktakunapak tantanakuytaka, chunka watakuna runakunapak rimaykunamanta llankachunmi mañakun.

Kay tukuy yuyaykunata pallashpami, hatun yachayta pushak tantanakuykunaman (CES, CACES y SENESCYT), Ecuador mamallakta shikan hatun yachana wasikunaman, aylullakta pushak hatun

yachana wasikunaman, Ecuador, shuktak llaktakunawan ari nishkata katishpa, hatun mama kamachik nishkata paktachichun kay yuyarikunata, mañaykunata churanchik.

Yuyarikuna mañakunapash

Hatun yachayta pushak tantarikunaman

- Tukuy CES, CACES, SENESCYT shikan, shikan runakunapak kawsaykunata, mama kamachik rimaykuna (2008), shinallatak shuktak uchilla kamachikuna, shuktak hatun mamallaktakunawan ari nishkakunapash paktachun, rikuchunkuna, katichunkuna.
- Shinallatak mushuk yachaykunata wiñachinapi, tiyak yachaykuna allichinapi, shikan, shikan kawsaymanta paktachun rikuchun ninchikmi.
- Tukuy hatun yachana wasikunapi shikan, shikan kawsaymanta, wankurikunamanta paktachun, rikuchun ninchikmi.
- Ishkay chunka hatun yachaypak kamachipi, Ecuador mamallaktaka ima yachaykunamanta, ima shina yachachina kashkamantapash, tukuy runakunapak kikin kawsaypi, kikin rimaypi yachanami kan nishkakunata paktachichunmi mañanchik.

Hatun yachachik wasikunaman

- Imashina kullkipi, yachaykunapak yanapaykunakuyipi, yachachikkunapi, mushuk yuyayta mashkakkunapi, yachakukkunapi, pushakkunapipash, wankuri, yanapay tiyachun rikuchunkuna. Shinallatak imata rurashpapash shikan, shikan kawsay wankuripak, tawka mamallaktakuna wankurinapakpash sinchiyachichunkuna.
- Mushuk yuyaykunata tarinapak hatun yachana wasikuna Ecuador mamallaktamanta chaskishka kullkikunata runakunapak rimaykunata, yuyaykunata, ñawpa yachaykunata maskanapak ashtawan kuchunkuna.

- Tukuy yachaypi, yachachinakunapi, hatun yachana wasikuna ayllullaktakunawan wankurinapi ñawpa rimanakunata yachanata wiñachichunkuna.
- Yachakukukunaka ña paykunapak yachaykunata tuku-chinkapakka, paykunapak killkakunapi runa shimikunapi killkashpa rikuchichun sakichunkuna.

Quito, ishkey waranka, chunka iskun wata, agosto shuk punchapi.

Nombre	Institución	N° Cédula
Ariruma Kowii	UASB	1001311917
Claudia Vega	USFQ	1001973187
David Chocair	UASB	1713796322
Sara Báez	CDSA SENESCYT	1705000576
Ruth Moya	Amawtay Wasi	1701850024
Edison Arequipa	UCE	0501765085
Daysi Collaguazo	UCE	1723844849
Jorge Imbaquingo	UCE	1727317859
Danilo Borja	Universidad de Calgary	1719248559
Sandra Chancay	SENESCYT CDSA	1302559156
Sofía Yanchapaxi	CDSA	1715428304
Daniela Zabala	UTN	1003971296
Elizabeth Maldonado	UTN	1004712798
Jonathan Tixicuro	UTN	1003420880
Karen Ruiz	UTN	1003623202
Edison Males	UPS	1003761572
Michel Campos	EPN	1754942116
David Páez	UTN	1003851811
Pachakutik Macas	SENESCYT	
Adriana Rodríguez	UASB	0912619608
Elsa Guerra	UASB	0984080534