

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 66

Luis Enrique López y Ruth Moya
Editores

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 66

Número Monográfico Año Internacional de las Lenguas Indígenas



2019

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 66

Ruth Moya y Luis Enrique López, Editores

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

ISBN: 978-9942-09-669-2

Diseño,
diagramación
e impresión: Editorial Abya-Yala
Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, diciembre 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 (Marina Arratia y Vicente Limachi, eds.)	209
<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-jamaiquina “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 / pro-

nunciación), *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.

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 concep-

tualizados 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 concluye 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 de-

sarrolló 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.

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 familia, 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.

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 Nusirik, 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 pedirle 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 fres-

cura, los inicios del Proyecto y, sobre todo, resalta la carismática personalidad de Matthias Abram.

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 des-

constituye, 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”.