



POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

RPC-SO-06-NO.185-2021

OPCIÓN DE TITULACIÓN:

INFORMES DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL SHUAR CHICHAM COMO SEGUNDA LENGUA EN LA UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO GUARDIANA DE LA LENGUA "BOSCO WISUMA", EN LA PROVINCIA DE MORONA SANTIAGO

AUTOR:

JUAN SANTIAGO UTITIAJ PAATI

DIRECTOR:

LUIS OCTAVIO MONTALUISA CHASIQUIZA

CUENCA – ECUADOR
2023

Autor:**Juan Santiago Utitiaj Paati**

Licenciado en Ciencias de la Educación.

Candidato a Magíster en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca.

jutitajp@est.ups.edu.ec

Dirigido por:**Luis Octavio Montaluisa Chasiqiza**

Licenciado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas en la Especialidad de Quichua.

Maestría en Seguridad y Desarrollo.

Máster en Tecnología para el Aprovechamiento de Recursos Naturales No Tradicionales.

Doctor en Ciencias de la Educación.

Doctor en Lingüística con Mención en Estudios Andinos.

lmontaluisa@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

2023 © Universidad Politécnica Salesiana.

CUENCA – ECUADOR – SUDAMÉRICA

JUAN SANTIAGO UTITIAJ PAATI

La enseñanza-aprendizaje del shuar chicham como segunda lengua en la unidad educativa del milenio guardiana de la lengua “Bosco Wisuma”, en la provincia de Morona Santiago

DEDICATORIA

A los niños, niñas y jóvenes de la Unidad Educativa del Milenio Guardiania de la Lengua “Bosco Wisuma” por sus sueños de mantener viva la lengua, los conocimientos, saberes y pensamientos shuar. A los padres de familia que luchan por enseñar a sus hijos, la herencia lingüística y cultural shuar.

A los docentes de *shuar chicham*, que, a pesar de múltiples limitaciones de carácter administrativo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, entregan día a día su compromiso en el fortalecimiento de la identidad, lengua y cultura shuar.

A mi querida familia: a mi esposa Vanessa Jaramillo N., a mis hijos Anent Núa, Kanus Naint, Payar Ikiam y Yaja Nara por haberme animado y motivado a seguir mis estudios y formación.

A mi madre querida María Margarita Paati Warim por transmitirme la lengua shuar; a mi padre Juan Bosco Utitaj Chikiainia, en memoria, por sus enseñanzas sobre la vida en la selva; a mis hermanos: Albino Utitaj Paati, en memoria; María Mazzarrello Utitaj Paati, en memoria; Carlos María Utitaj Paati, María Lilia Utitaj Paati, Rosa Elvira Utitaj Paati y Luz María Utitaj Paati por haber compartido conmigo la vida, sueños y esperanzas.

AGRADECIMIENTO

Mi profundo agradecimiento a la Universidad Politécnica Salesiana, UPS, por darme la oportunidad de formarme como profesional de la educación intercultural bilingüe. Un especial agradecimiento al Padre Juan A. Cárdenas Tapia, sdb. Ph. D., rector de la Universidad por su liderazgo y visión en la gestión de la UPS. Sobre todo, por su apoyo al desarrollo educativo del Movimiento Indígena ecuatoriano. De igual manera al equipo docente de la maestría de la UPS por su entrega y apoyo absoluto en la formación de todos-as los-as cursantes.

Asimismo, expreso mi gratitud al Doctor Luis Octavio Montaluisa Chasiquiza, gestor y director de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe y director de mi trabajo de titulación, por su orientación, guía y paciencia durante el proceso de investigación y formación. Sin su ayuda, motivación e inspiración no hubiera sido posible culminar la presente carrera.

También mi agradecimiento infinito a la Unidad Educativa del Milenio Guardiania de la Lengua “Bosco Wisuma”, en la persona del Lcdo. Efrén Jimpikit, rector de la comunidad educativa. A los-as niños-as, jóvenes, docentes y padres de familia que me permitieron realizar mi trabajo de investigación en su centro educativo. Su colaboración y participación fueron muy valiosos para el éxito de este trabajo.

Finalmente, expreso mi agradecimiento a Gemma Rosas Calbó, amiga y defensora de la vitalidad de la lengua catalana, por su motivación y apoyo incondicional durante el desarrollo de la presente investigación. También quiero agradecerle por compartir sus conocimientos y experiencias en la revitalización de las lenguas minorizadas.

TABLA DE CONTENIDO

MIRIRMAAMU	8
RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	10
1. INTRODUCCIÓN.....	11
2. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA	15
3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	16
3.1 GLOTOPOLÍTICA	16
3.1.1 LENGUA Y PODER.....	17
3.1.2 LA DIGLOSIA	20
3.1.3 LA CONSTITUCIÓN DEL ECUADOR.....	21
3.1.4 DERECHOS LINGÜÍSTICOS.....	22
3.1.5 LEY DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	24
3.1.6 IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS.....	26
3.1.7 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS.....	26
3.1.8 INDUSTRIAS LINGÜÍSTICAS	28
3.2 SOCIOLINGÜÍSTICA	29
3.2.1 ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA.....	31
3.2.2 LA LENGUA MATERNA.....	31
3.2.2 LA SEGUNDA LENGUA.....	32
3.2.3 BILINGÜÍSMO	32
3.2.4 BILINGÜES PASIVOS.....	32
3.2.5 TRANSLINGÜISMO	33
3.2.6 SUSTITUCIÓN, DESPLAZAMIENTO Y PÉRDIDA DE UNA LENGUA	33
3.2.7 LA LEALTAD LINGÜÍSTICA	34
3.2.8 LA VITALIDAD DE LA LENGUA.....	34
3.2.9 EL CEREBRO DE UN MONOLINGÜE, BILINGÜE, PLURILINGÜE	35
3.3 LINGÜÍSTICA	35
3.3.1 CONSCIENCIA LINGÜÍSTICA.....	36

3.3.2 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	38
3.3.3 HABILIDADES COMUNICATIVAS	39
3.3.4 COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	39
3.4 PEDAGOGÍA.....	40
3.4.1 EDUCACIÓN.....	40
3.4.2 EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	41
3.4.3 USO DE LAS LENGUAS EN EL AULA.....	43
3.4.4 ESTANDARIZACIÓN DE LA LENGUA.....	44
3.4.5 ENSEÑANZA.....	45
3.4.6 APRENDIZAJE	46
4. MATERIALES Y METODOLOGÍA.....	47
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	49
5.1 GRADO DE VITALIDAD DE LA LENGUA SHUAR CHICHAM.....	50
5.2 ASPECTOS CURRICULARES Y METODOLÓGICOS QUE SE EMPLEAN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SHUAR CHICHAM.	54
5.3 METODOLOGÍAS QUE SE HAN ELABORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA SHUAR.....	55
5.4. RECURSOS PEDAGÓGICOS QUE EXISTEN PARA LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LENGUA SHUAR.....	56
5.5. INTERÉS EN RESCATAR LA LENGUA EN NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES SHUAR.....	57
6. CONCLUSIONES.....	59
REFERENCIAS	62

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DEL
SHUAR CHICHAM
COMO SEGUNDA
LENGUA EN LA
UNIDAD EDUCATIVA
DEL MILENIO
GUARDIANA DE LA
LENGUA “BOSCO
WISUMA”, EN LA
PROVINCIA DE
MORONA SANTIAGO.

AUTOR:

JUAN SANTIAGO UTITIAJ PAATI

MIRIRMAAMU

Ju enétrrar əákmakakar nekákmaka, Unuímiatai “Bosco Wisuma” irutkamu Sagrado Corazón-Yukíasnum, uúnt matsatkamu Morona Santiagonam Ekuaturnum najánamuiti. Unuímiatai “Bosco Wisumaka” nekaska “Chichaman Ayámprin” atá tusa Ministerio de Educación awajtiúrmaiti. Níí takatrinkia, “tarímtan chichatairi akásmatkar, ikiákarar, paant amajsatniuiti. Nútiksarik, tarímiat aéntsun mash níniuri pénker akásmatkar iístiniaiti. Tura tarímtan nekátairi nuyá yajaya nekataijiaish aújmantiksar matsamsatniuiti” (Mineduc, 2017).

Nu “Chichaman Ayámprin” atá timia yarush uwí nankamasuiti. Nu timíanumia, ju əákmakar nekaamuka juní tunawai. Imiánkaska, chicham chichastin, irutkamu mashi páchitsuk ayatik unuímiatai arant shuar matsatchamunan yaruakmaiti. Nuní turamu asa, unuímiatai pénker enéntai juúkma umíktai timiaka umíniatsui. Nekás, unuíkiartinkia kakaíniakush tura jintiatniun jikiámmainiakush tujíntiainiawai.

Ju unuímatramuka, mashi unuímiatai nekás shuar chicham jintiámunam pénker chicham pachiátniun pataawai. Ayatik unuíkiartinian tura unuímiatai najánkamu ainia aúna tákaktrinchuiti. Nui, shuar chichamka túke chichatai nuyá naátka aítkiasank apachnum pasé íisma aínk tusar kíshmaktiniaiti. Núnisank, irutkamunam shuar pujuinia túke shuar chichamka aneasar arantukma átiniaiti. Nuyanka, uchi unuímiatainiamuka imiánkas aénts iwiáku pujamun yaímkiarnia unuímiartiniaiti. Ju unuímatka, arantunaitiai nuyá íí najántairish shuar chichamnumia mashi jííntrartiniaiti.

Chicham mamíkmarma:

Shuar chicham, Tarímiat Aénts Jimiar Chichamjai Unuímiatai, Ekuatur, Ikiam, Chichaman Ayámprin, tarímiat chichatai.

RESUMEN

Esta investigación se basa en un estudio de caso realizado en la Escuela "Bosco Wisuma" de la comunidad Sagrado Corazón-Yukias, ubicada en la provincia amazónica de Morona Santiago, Ecuador. La Unidad Educativa del Milenio "Bosco Wisuma" fue creada mediante la Resolución No. 012-RE-CEZ-6 el 29 de julio de 2013, bajo el Código H de la jurisdicción hispana. Posteriormente, el Ministerio de Educación la declaró como institución "Guardiana de la Lengua" asignándole el Código B de la jurisdicción bilingüe. La misión de la institución es "fortalecer, conservar y promover la lengua ancestral, así como preservar las cosmovisiones de las distintas nacionalidades y fomentar un diálogo constante entre los saberes ancestrales y los saberes occidentales" (Mineduc, 2017, párr. 4).

Luego de ocho años de la declaración de "Guardiana de la lengua", este estudio concluye que formalizar desde una visión centralista del Estado el uso de la lengua, sin acuerdos previos con la comunidad y trasladando los centros educativos a la zona urbana fuera del contexto comunitario de uso de la lengua, ha imposibilitado lograr el objetivo planteado por la institución, a pesar de la vocación y esfuerzo de la mayoría de los docentes.

Este estudio propone la verdadera inclusión de toda la comunidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje del shuar chicham, en lugar de relegar a los docentes y espacios educativos formales. Proponer dinámicas donde el uso del shuar chicham se naturalice y cobre importancia, rompiendo la discriminación que existe especialmente en el ámbito urbano, exige una verdadera lealtad lingüística por parte de toda la comunidad shuar y una clara convicción de que se debe ofrecer una educación para la vida, con valores y prácticas que provengan de los saberes ancestrales que residen en la propia lengua shuar chicham.

Palabras clave:

Shuar chicham, Educación Intercultural Bilingüe, Ecuador, Amazonía, Guardián de la Lengua, lenguas indígenas.

ABSTRACT

This research is based on a case study conducted at the "Bosco Wisuma" School of the Sagrado Corazón-Yukias community, located in the Amazonian province of Morona Santiago, Ecuador. The "Bosco Wisuma" Millennium Educational Unit was created by Resolution No. 012-RE-CEZ-6 on July 29, 2013, under Code H of the Hispanic jurisdiction. Subsequently, the Ministry of Education declared it as an institution "Guardian of the Language" assigning Code B of the bilingual jurisdiction. The mission of the institution is to "strengthen, conserve and promote the ancestral language, as well as preserve the worldviews of the different nationalities and promote a constant dialogue between ancestral knowledge and Western knowledge" (Mineduc, 2017, para. 4).

After eight years of the declaration of "Guardian of the Language" this study concludes that formalizing from a centralist vision of the state the use of the language, without prior agreements with the community and moving the educational centers to the urban area outside the community context of language use, has made it impossible to achieve the objective set by the institution, despite the vocation and efforts of most teachers.

This study proposes the true inclusion of the entire educational community in the teaching-learning processes of Shuar Chicham, instead of relegating teachers and formal educational spaces. Proposing dynamics where the use of Shuar Chicham becomes naturalized and gains importance, breaking the discrimination that exists especially in the urban environment, demands a true linguistic loyalty on the part of the entire Shuar community and a clear conviction that an education for life must be offered, with values and practices that come from the ancestral knowledge that resides in the Shuar Chicham language itself.

Key words:

Shuar chicham, Intercultural Bilingual Education, Ecuador, Amazonia, Guardian of the Language, indigenous languages.

1. INTRODUCCIÓN

En Ecuador existen 14 idiomas. De entre todos, el kichwa y el shuar chicham son idiomas oficiales de relación intercultural en todo el país junto con el castellano y los demás idiomas se reconocen en la Constitución de la República (2008) como lenguas de relación en sus territorios. De acuerdo el Censo Nacional del Ecuador de 2010, en el país habitan 79.709 shuar, de los cuales el 80%, están ubicados en la provincia de Morona Santiago (Gobierno Provincial de Morona Santiago, 2017, p. 32).

De la misma manera, los estudios del Gobierno Autónomo Provincial de Morona Santiago, GADPMS, determinan que la percepción familiar sobre el nivel de dominio de su lengua materna es de un 83% a nivel oral y a nivel escrito, de un 58% (GADPMS, 2017, p. 110).

La lengua shuar chicham se ubica en las provincias amazónicas y en pequeños asentamientos de la costa en la zona de Sapallo Grande, provincia de Esmeraldas. Igualmente, están ubicadas en el sector de Tsuér Entsa, Rio Limones y Balao Chico, provincia del Guayas.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua shuar en los establecimientos educativos surge a partir de la implementación del Sistema de Educación Radiofónico Bicultural Shuar, SERBISH en 1972. El mismo que fue un programa de la Federación Shuar (FICSH) en convenio con el Ministerio de Educación y con el apoyo de la Misión Salesiana. El SERBISH funcionó desde 1972 hasta los inicios de la década del 90.

Una de las políticas educativas del SERBISH fue el desarrollo de la identidad, lengua y cultura shuar vinculada al desarrollo de los conocimientos y saberes propios. En el campo lingüístico, pedagógico y didáctico, creó el primer alfabeto shuar ilustrado. De igual manera, para los niños de educación básica se produjo la serie del texto Shuara Antuktá del 1 al 6 y para docentes y jóvenes de educación media se contó con los libros Aújmmattsatai Yatsuchi para el aprendizaje del shuar, un diccionario

bilingüe con más de 20.000 palabras y textos de literatura oral. Además, se publicaron folletos en shuar para formación cristiana.

Sin embargo, actualmente hay la percepción de que la vitalidad de la lengua shuar ha decrecido y está en peligro de desaparición. Así, según algunos estudios (Vales, 2013, p.68) contempla que el idioma shuar ha pasado la fase de desprecio y prohibiciones. Este hecho ha provocado una negatividad en sus hablantes y la sociedad nacional. Las experiencias dolorosas de varias generaciones causan la inercia del sistema y el resultado es la poca voluntad de transmitir la lengua a las generaciones venideras.

La misma investigación asevera que el uso de shuar chicham va disminuyendo paulatinamente en el habla, si se compara las generaciones adultas con los niños y adolescentes. Los hablantes de la lengua shuar no son conscientes o tienen limitada información sobre las formas de la pérdida de su lengua. En las comunidades shuar donde es más fuerte el contacto con el castellano, la transmisión de la lengua a las nuevas generaciones casi ha cesado.

Por otro lado, existen iniciativas de la enseñanza-aprendizaje de la lengua shuar impulsadas por docentes shuar como Miguel Jempekat. Él es una persona que no estuvo en el magisterio, pero tiene interés en rescatar la lengua. El profesional realiza la enseñanza del shuar a nivel básico dirigido a shuar e hispano hablantes. Por su parte, Serafín Paati, docente del Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe de Bomboiza organiza cursos de shuar para los niveles básico, intermedio y avanzado orientados a profesionales shuar e hispano hablantes. Finalmente, Clever Kajekai y Lauro Saant Marian fueron docentes de lengua shuar en la Universidad Nacional del Ecuador, UNAE de la provincia de Cañar.

El Sistema de educación intercultural bilingüe ha establecido como urgente rescatar las lenguas indígenas. Por eso en el currículo nacional shuar (2017) ha establecido la enseñanza de este idioma. Esa política se manifestó en la creación de unidades educativas guardianas de la lengua en diferentes nacionalidades.

La Unidad Educativa del Milenio “Bosco Wisuma” de la comunidad de Sagrado Corazón-Yukias es una institución “Guardiana de la Lengua” de la nacionalidad shuar. Este centro educativo está ubicado en la Parroquia Sevilla Don Bosco, cantón Morona a unos 12 km de la ciudad de Macas, capital de la provincia de Morona Santiago (Observación, 2023).

Figura 1

Ubicación de la UEMGL “Bosco Wisuma”



Fuente: <https://bit.ly/3NVbnZO>, 2023.

Muchos estudiantes de otras comunidades aledañas llegan a la UEMGL “Bosco Wisuma” en buses intercomunitarios particulares. Ahora, ya no existe el servicio de transporte escolar que se tuvo en sus inicios y fue una oferta del gobierno de aquel entonces.

Figura 2

Unidad Educativa del Milenio Guardiana de la Lengua “Bosco Wisuma”



Foto. Mineduc, 2013 (<https://bit.ly/3pgQy0s>)

Por otra parte, según Yamanua Juank Kajekai (Entrevista, 2023), ex rectora y profesora de la lengua shuar de la Unidad Educativa del Milenio Guardiana de la Lengua “Bosco Wisuma”, este centro educativo tiene 640 estudiantes, de los cuales son 348 mujeres y 292 varones. Así mismo, laboran 16 hombres y 21 mujeres, en total suman 37 docentes del plantel.

Figura 3

Estudiantes de la UEMGL “Bosco Wisuma”



Foto. Cortesía Yamanua Juank, 8 de junio, 2021.

Con estos antecedentes se consideró conveniente realizar un estudio sobre la situación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua shuar en un centro educativo concreto.

2. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

Desde 2017 se implementa la enseñanza de shuar chicham en la Unidad Educativa del Milenio Guardiania de la Lengua “Bosco Wisuma” de la comunidad de Sagrado Corazón-Yukias. En este centro educativo existen muchos estudiantes de ascendencia shuar, pero que ya casi no hablan la lengua.

Por esta razón se tomó como centro educativo para realizar la investigación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua shuar como segunda lengua. Para realizar el estudio se plantearon algunas preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el grado de vitalidad del shuar chicham en la Unidad Educativa del estudio de caso?
- ¿Qué aspectos curriculares y metodológicos se emplean en la enseñanza-aprendizaje de shuar chicham?
- ¿Cuáles han sido las metodologías que se han elaborado para la enseñanza de la lengua shuar?
- ¿Cuáles son los recursos pedagógicos que existen para la enseñanza-aprendizaje de la lengua shuar?
- ¿Cuánto interés existe en rescatar la lengua en niñas, niños y jóvenes shuar que han perdido la lengua?

3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Para sistematizar, discutir y valorar los resultados de las investigaciones en la unidad educativa se considera importante contar con un conjunto de conceptos y teorías sobre distintos campos de las ciencias. Entre ellos se puede señalar: la glotopolítica, la sociolingüística, la lingüística, la pedagogía.

3.1 GLOTOPOLÍTICA

Se entiende por glotopolítica, el estudio de políticas lingüísticas, es decir, un conjunto de acciones y decisiones de un gobierno, una organización, una comunidad de hablantes adoptan en relación con el uso de su lengua en su territorio o su entorno social o cultural. La glotopolítica, se ocupa de aspectos como la regulación de las lenguas oficiales, la promoción y protección de las lenguas minorizadas, la enseñanza de las lenguas, la planificación lingüística, la política de traducción e interpretación entre otros. Su objetivo primordial es garantizar la igualdad lingüística y diversidad cultural. Pretende fomentar la convivencia, el respeto y la interculturalidad entre las diferentes lenguas y culturas de una sociedad (Álvarez, 2022).

La glotopolítica ofrece una mirada más allá del conocimiento de la sociolingüística dado que vincula las prácticas con la legitimación, reproducción y transformación de las relaciones sociales y las estructuras de poder tomando en cuenta que “el lenguaje ha sido y es un arma de incalculable poder, tanto en su dimensión verbal como simbólica” (Marabini, 2019, p.3). Como ejemplifica la misma autora, “las competencias sobre las lenguas son del máximo interés político, no solo respecto a qué lenguas se emplean en su territorio, sino también a cómo son empleadas”.

La lengua tiene un uso movilizador que puede ser un factor de multiplicación de un conflicto y también puede contribuir a resolverlo y a generar espacios positivos de intercambio intercultural. Los primeros en acuñar el término de glotopolítica fueron lingüistas estadounidenses Robert Hall y Einar Haugen (1971) para expresar la

gestión del gobierno en aspectos de uso de la lengua, desde una perspectiva institucional (p.325). Sin embargo, los sociolingüistas franceses Jean Baptiste Marcellesi y Louis Guespin (1986) incorporan la idea del uso político de la lengua (p.5).

Tomando en cuenta esta primera perspectiva en nuestro marco teórico, es importante apreciar la lengua, y en el caso concreto que nos atañe el idioma shuar chicham, como un emblema de una identidad. En este sentido, como explica el catalán Rafael Grasa, “la lengua es el factor estructurador de la identidad y si está fuertemente amenazada o está en peligro, de forma perceptiva, es la propia supervivencia colectiva” (Grasa, 2014, p.2). Según el mismo autor, en este sentido, es vital incorporar la gestión de la diversidad y la pluralidad lingüística en las sociedades, especialmente donde se habla más de un idioma.

Por ello, al analizar un caso como es el estudio de la lengua en una comunidad en concreto, donde varias lenguas entran en contacto, no podemos perder de vista el contexto y observar la elección de una u otra lengua, la lealtad hacia la misma o no, desde la mirada de la glotopolítica. Esto permite entender el papel que juegan las instituciones educativas y la comunidad educativa en general en estos aspectos.

En el marco de los conceptos desde la perspectiva de la glotopolítica, cuando se analiza lo que ocurre en una institución educativa se tienen que tomar en cuenta las definiciones esenciales de las ideologías lingüísticas y su alcance al definir lengua materna, segunda lengua, lealtad lingüística, pérdida de la lengua y las políticas lingüísticas abarcando el campo de la lengua oficial, estándar, lenguas dominadas, lenguas minorizadas, planificación lingüística, derechos lingüísticos y mercados lingüísticos.

3.1.1 LENGUA Y PODER

El doctor en lingüística Guillem Calaforra (2003) habla de la relación de la lengua y el poder entendiendo primeramente la lengua por su uso lingüístico y el poder como dominación y como fenómeno de organización colectiva (p.2). El poder tiene que ver con relaciones de poder, no solamente políticas sino también económicas

y simbólicas (Bordieu, 1982 citado por Calaforra, 2003, p.2). Según el mismo autor (Calaforra, 2003, p.2). “Damos por sentado, entonces, que el poder es una capacidad, una posibilidad de actuación”, por ello, tanto se puede pensar la idea de poder como verbo y como sustantivo, y en ambos casos, afecta la capacidad de unas personas en relación con otras.

La idea de poder puede ser concebida como positiva, liberadora, productiva o bien como destructiva y castrante, opresiva. Esa ambivalencia es recogida también en el análisis de Calaforra al aplicarse a cualquier situación de interacción social que tenga que ver con el uso de la lengua (Calaforra, 2003, p.3).

El mismo autor (Calaforra, 2003, p.4), ejemplifica esta relación. “En las comunidades lingüísticas no minorizadas, la acción comunicativa se caracteriza por el hecho de que la lengua propia es suficiente y necesaria”. En este caso, los hablantes de la lengua de un territorio que no está minorizada se hallan en una situación de poder respecto a las personas de otra comunidad lingüística y esa idea está en el consciente colectivo. Existe, entonces, un consenso social donde se asume que esa lengua vigente es un elemento de integración social y, a la vez, de exclusión si se desconoce. Es decir, las personas que no dominan la lengua de ese territorio se ven afectadas en su posición dentro de la estructura de la sociedad de esa zona. Como ejemplo de eso, el autor pone la situación de una persona que no dominase el idioma alemán y tuviera que ir a trabajar en Alemania, como se limitarían sus posibilidades de integración y promoción social (Calaforra, 2003, p.4).

Siguiendo el ejemplo, “en las situaciones de minorización, en cambio, esta función discriminante-integradora no aparece asociada a la lengua que caracteriza al grupo, sino a la dominante. En los casos más extremos, previos a la substitución de una lengua por otra, los hablantes de un idioma minorizado se hallan como extranjeros en su propia casa” (Calaforra, 2003, p.4). Cuando un idioma está minorizado se reduce al uso entre sus hablantes y ya no es una lengua de uso social, que sirva como lengua vigente en varios espacios de interrelación. Como afirma Calaforra (Calaforra, 2003, p.4), “El uso de la lengua minorizada no da acceso a mayores capitales simbólicos y materiales, sino que a menudo inhibe la posibilidad de

conseguirlos”. Pensemos en este caso una persona que decide vivir en Morona Santiago. Si esta persona no domina el shuar chicham no implica necesariamente que se discrimine o tenga menores oportunidades de promoción social si, por otro lado, domina el idioma castellano.

Como resumen, podemos decir que la minorización consiste también en una evidente relación de poder, agravada por el hecho de que la comunidad minorizada no es exógena ni advenediza, sino endógena y estable, como dice Calaforra (Calaforra, 2003, p.5). Este autor insiste, por tanto que, “si se admite el derecho de una comunidad lingüística a regular su subsistencia, cabe asumir coherentemente que dicha comunidad ejerza una cierta cantidad de poder” y es determinante al señalar que muchos documentos como la Declaración Universal de Derechos lingüísticos se han redactado “desde arriba” y no precisamente por quienes sufren la minorización como problema y los califica de “concesiones institucionales que en ningún caso prevén la cesión de poder real a las comunidades afectadas” (Calaforra, 2003, p.7). Es así como concluye: “Sin poder no hay posibilidad de superar la minorización. Sin superar la minorización no hay trato igualitario entre los grupos lingüísticos”. La clave de este trabajo, y se apreciará en los resultados de esta investigación, es que las políticas lingüísticas pueden ser relativamente sencillas de formular, pero muy difíciles de cumplir porque la gestión de la diversidad parte de esta noción de poder y la delicada línea de la democratización para garantizar la dignidad de cada grupo lingüístico, que hemos repasado en estas líneas (Calaforra, 2003, p.8).

Para concluir, citamos nuevamente al autor para entender que minorizar una lengua no es algo inevitable, sino que tiene que ver con la historia, la trayectoria de todo un pueblo en relación con otros (Calaforra, 2003, p.10). En esta investigación nos sumamos a la idea de que la inferioridad no es algo intrínseco, pues nace de las políticas de colonización que por años se han impuesto y asimilado en nuestras comunidades, sea de forma consciente o inconsciente. Vamos a partir de la idea de la imposición que ha generado tantas situaciones de discriminación en las comunidades shuar. El hecho de su supervivencia actual tiene mucho que ver con la militancia de sus miembros por filtrar a la sociedad en general ciertos

conocimientos ancestrales propios. Por ello, toda estructura sociolingüística conlleva implícitas una acumulación de poder social y unas determinadas relaciones de dominación. “La minorización lingüística sólo se puede superar mediante una redistribución de dicho poder social” (Calaforra, 2003, p.10).

Gracias a esta relación entre lengua y poder, entendemos que las lenguas no son minoritarias sino minorizadas. ¿Qué entendemos por lengua minorizada?

- Cuando una lengua propia de una comunidad tiene normas de uso social que restringen su uso, es decir, que no se puede usar en determinados ámbitos.
- Cuando los miembros de dicha comunidad usan tanto su lengua como la lengua dominante, sin embargo, los hablantes de la lengua dominante solamente usan la lengua dominante (bilingüismo unilateral).
- Cuando la comunidad lingüística se convierte en un subconjunto de la comunidad dominante y se presenta al mundo como parte de esa comunidad dominante.

El autor de esta investigación se desmarca de la idea de confundir la necesidad de políticas lingüísticas para superar esta situación de los discursos vinculados al nacionalismo. Entiende el trabajo desde un concepto de la gestión de la diversidad y el discurso de la responsabilidad. Sin embargo, toca recordar que los discursos nacionalistas en casos de lenguas minorizadas han contribuido a visibilizar y, en algunos casos lograr, avances para revertir el daño ocasionado.

3.1.2 LA DIGLOSIA

La diglosia, resumida por Corredor (2018) en base a la propuesta según Ferguson y actualizada por López, “es el uso discriminado de dos variedades de la misma lengua en unos casos de estadios históricamente diferenciados (...) y en otros, una variedad “estándar” y una variedad regional, desarrollada tras un prolongado período de aislamiento: en otros, una lengua estándar y una criolla procedente de aquella”

(p.66). La diglosia es en todas las posibilidades mencionadas una imposición de una variedad sobre la otra.

La esquizoglosia se refiere a la inseguridad lingüística o al complejo lingüístico de la lengua materna (Haugen, 1962, citado por Ayora, 2008). Puede llegar a tratarse de una fobia a hablar el idioma materno y a esconderlo frente a la sociedad.

3.1.3 LA CONSTITUCIÓN DEL ECUADOR

El artículo 1 de la Constitución de la República de Ecuador manifiesta que el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.

En su artículo 26 determina que la educación es un derecho fundamental de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, que constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el Buen Vivir. En su artículo 27, el texto constitucional manifiesta que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia. En este artículo 27 se expresa el concepto intercultural, además de otros. Por lo mismo, en el artículo 28, la norma suprema expresa que es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. En este mismo artículo se establece que el Estado será promotor del diálogo intercultural en sus diferentes aspectos.

Concretamente sobre el uso de la lengua, la Constitución expresa, en el artículo 29, el derecho de aprender en la lengua propia y según su cosmovisión y otorga la libertad a las familias de poder escoger la educación de sus hijos según sus principios y creencias.

En cuanto al sistema de educación intercultural bilingüe, es en el artículo 57, numeral 14 que se reconoce este sistema, como parte de los derechos colectivos.

Los debates durante la Asamblea Constituyente para la redacción de la Constitución de 2008 giraron en torno a la disputa de dos sistemas educativos paralelos, el bilingüe y el hispano, y finalmente ganó la propuesta centralista aduciendo que la educación intercultural bilingüe carecía de calidad y se usaba para fines políticos. La Constitución de 2008 acabó con la autonomía de la Educación Intercultural Bilingüe a través del artículo 347, numeral 9, donde manifiesta que es responsabilidad del Estado garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva.

Según las conclusiones de Adriana Rodríguez (2016) en su artículo “Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador ¿Interculturalidad o asimilación?” (2007-2014) para la Revista Ecuador Debate de la FLACSO, donde relata las discusiones entorno a la nueva Constitución de la República de Ecuador de 2008, la política del Estado ecuatoriano respecto a la educación intercultural bilingüe ha consistido en su debilitamiento dentro de una concepción centralizadora y califica de muy grave la situación en la que se encuentran las lenguas porque se ha limitado constantemente su participación en el accionar político y no solamente porque se cerraron muchos centros comunitarios con la imposición de las Unidades Educativas del Milenio. Según la misma autora (Rodríguez, 2016), aunque terminó el periodo neoliberal donde se vivía en “aislacionismo multicultural”, actualmente existe una política que “da paso a una folklorización superficial de la diversidad, donde solo se admite la diferencia que no contraponga la hegemonía de un Estado monolítico” (p.123).

3.1.4 DERECHOS LINGÜÍSTICOS

Los derechos lingüísticos son derechos humanos que repercuten en las preferencias lingüísticas o en el uso que hagan de los idiomas las autoridades estatales, las personas y otras entidades, según la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre cuestiones de las minorías (OHCHR, 2017, p.5).

Los derechos lingüísticos son individuales, en tanto que expresan la identificación de un individuo con su lengua y su derecho a aprender y desarrollar libremente su propia lengua materna, a recibir educación pública a través de ella, a usarla en contextos oficiales socialmente relevante y a aprender por lo menos una de las lenguas oficiales de su país de residencia, como colectivos (Hamel, 1995, p.12).

Los derechos lingüísticos son colectivos y se han reconocido como tales desde el Congreso de Viena de 1815 (Hamel, 1995, p.13). Sin embargo, consideraremos que, a pesar de los avances, todavía el marco de derechos lingüísticos colectivos es insuficiente sobre todo porque requiere de la aplicación de leyes en el seno de los estados provocando un nuevo debate alrededor del status mismo de los pueblos minorizados que, en algunos casos, ni siquiera son reconocidos. Según Hamel (1995, p.13), el mayor problema en la reivindicación de los derechos lingüísticos es que ponen en entredicho el concepto tradicional del estado y las relaciones de poder que se dan en su seno cuando se convierten en discusiones que van más allá de derechos individuales y se reivindican como derechos colectivos.

La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos del 6 de junio de 1996 considera inseparables e interdependientes la dimensión individual y colectiva de los derechos lingüísticos porque la lengua se constituye colectivamente en el seno de una comunidad y es también ese espacio comunitario en el que las personas usan la lengua en forma individual. Como dice May (2010, p.133), citado en la entrevista de Sisa Pacari en la radio de Voces Azuayas¹, “el ejercicio de los derechos lingüísticos individuales sólo puede ser efectivo si se respetan los derechos colectivos de todas las comunidades y todos los grupos lingüísticos, sobre la base de que el idioma en cuestión constituye un bien colectivo o comunal de una comunidad lingüística en particular” (Pacari, 2022, párr.6).

En la misma declaración, uno de los principales ejes de la comunidad lingüística es el territorio. Como explica Pacari (2022, párr.9), “la Declaración no entiende al territorio sólo como área geográfica, sino también como un espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua.”

¹ <https://vocesazuayas.com/los-derechos-linguisticos-como-derechos-humanos/>

Como resumen, podemos citar los derechos personales inalienables y ejercitables de la Declaración:

- El derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística
- El derecho al uso de la lengua en privado y en público
- El derecho al uso del propio nombre
- El derecho a relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen
- El derecho a mantener y desarrollar la propia cultura.

Y los derechos colectivos que se mencionan en la Declaración son:

- El derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura
- El derecho a disponer de servicios culturales
- El derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación
- El derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y en las relaciones socioeconómicas.

Por último, la Declaración hizo un esfuerzo enorme por generar unos derechos sin subordinarlos al estatus político o administrativo del territorio de la comunidad lingüística, ni a criterios como el grado de codificación o el número de parlantes, como señala Ramón i Mimó (1997), “la Declaración proclama la igualdad de derechos lingüísticos, sin distinciones no pertinentes entre lenguas oficiales/no oficiales, nacionales/regionales/locales, mayoritarias/minoritarias, o modernas/arcaicas” (p.282). En este estudio analizaremos el tratamiento que estos derechos tienen en un centro educativo, como se divulgan y se ponen en práctica o no.

3.1.5 LEY DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se publica oficialmente el 31 de marzo de 2011 y tiene varias reformas en 2015, 2016, 2017 y 2021. Con la emisión de la LOEI, el Ecuador plantea un único sistema nacional de educación para terminar

con el doble subsistema (hispano dirigido a blanco-mestizos y bilingüe dirigido a indígenas) debiendo transversalizarse en ambos la interculturalidad.

Es así como nace la Ley Orgánica de Educación Intercultural, donde en su Artículo 1, estipula como objeto normar el Sistema Nacional de Educación con una visión intercultural y plurinacional acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2021).

A pesar de haber insertado en las políticas públicas ecuatorianas el concepto de interculturalidad y diversidad cultural, la mayoría de estudios concuerdan y concluyen que en la práctica existen graves falencias y desigualdades que no permiten garantizar la aplicación de la ley.

Según Marta Rodríguez-Cruz (2018), cada vez es más evidente la castellanización en los centros educativos interculturales bilingües de Ecuador. Según la autora, la principal causa es la falta de formación docente para aplicar metodologías y herramientas que promuevan el uso de las lenguas y, por ello, el mayor problema detectado es el deterioro y abandono de la lengua propia y, por ende, el resto de elementos culturales que la componen y caracterizan a la comunidad. “El tratamiento actual de la EIB, centrado en la castellanización, evidencia una forma de interculturalidad que profundiza las relaciones de dominación bajo el velo discursivo y políticamente correcto del derecho a la diferencia” (Rodríguez-Cruz, 2018, p.123).

En el mismo estudio, Rodríguez-Cruz (2018) destaca que los avances en EIB se mantienen gracias a la postura y trabajo incansable, vocación y perseverancia de unos pocos docentes comprometidos: “Debe destacarse la importancia de algunas actividades elaboradas por docentes indígenas, al margen del material escolar oficial, que contrarrestan los efectos de blanqueamiento, mestización, desindianización y, en definitiva, asimilación por la vía educativa propiamente estatal” (p.123).

3.1.6 IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS

Cuando una persona usa un idioma, interactúa en base a las normas que han sido creadas y aceptadas por su comunidad de hablantes. Como explican Cisternas y Olate (2019) las ideologías lingüísticas “son un conjunto de ideas o creencias que se refieren a las lenguas y su uso social, tienen un carácter implícito o explícito, conforman un sistema o conjunto interrelacionado y su contenido se ve influido por el contexto en el que se sitúa el sujeto” (p. 759). La ideología es un sistema de ideas, en este caso, sobre la lengua y su función en la sociedad. Estas ideas se plantean en un contexto que las determina e influye a los individuos. Del Valle (2014, p.91) señala cómo las ideologías lingüísticas están presentes en los procesos de integración o desintegración de las regiones y provienen de distintos acontecimientos históricos. En nuestro caso concreto, situamos la enseñanza-aprendizaje del idioma shuar chicham en el marco de la ideología latinoamericanista imperante que proyecta sobre el imaginario colectivo la homogeneidad lingüística de la comunidad iberoamericana con el idioma castellano, tanto por razones históricas como económicas.

De esta categoría, nacen los ideologemas, es decir postulados o máximas que funcionan como presupuestos del discurso y que se pueden identificar en diferentes épocas, instituciones o campos discursivos (Angenot, 2010, p.27). Se trata entonces de tomar como natural una propuesta y lograr que sea aceptada por la sociedad como, por ejemplo, que el mal nombrado “español” (en vez de castellano, para referirse a uno de los cuatro idiomas oficiales del Estado español como idioma imperante y único del estado) es un idioma universal o que el inglés es el idioma de interrelación que debe aprenderse en los centros educativos para lograr mejores oportunidades en la vida.

3.1.7 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Desde el punto de vista de las políticas lingüísticas, vamos a entenderlas primeramente como “el conjunto de espacios institucionales asociados al gobierno

de un territorio -la mayoría vinculados al aparato del Estado- donde se negocia y se ejerce el poder y desde donde se establecen las normas que rigen la vida de la comunidad” (Del Valle, 2014, p.91). Es a través de esta dimensión política que se perfila la comunidad y su relación con su lengua y el resto de idiomas del territorio.

Desde esta perspectiva, la dimensión política de la lengua se manifiesta precisamente en esos lugares y en esas oportunidades en las que se produce una acción consciente y explícita sobre lo que hemos llamado el perfil lingüístico de la comunidad” (Del Valle, 2014, citado en Molina, 2019).

La lengua es un elemento fundamental que se ha utilizado para homogenizar y construir un estado nacional. En nuestro caso es claramente identificable un contexto todavía muy impregnado por la política lingüística panhispanica, muy vinculada a prácticas neocoloniales donde sigue latente la idea del idioma castellano como herramienta para “civilizar a los pueblos y nacionalidades” y conformador de la unidad del estado ecuatoriano.

En la Constitución de la República de 2008 y después de muchas luchas y reivindicaciones de los pueblos y nacionalidades, el Ecuador reconoce su plurinacionalidad y la existencia de idiomas ancestrales como oficiales²: “el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.” (Art.2.). Así, las lenguas se convierten en oficiales en tanto que aparecen en el corpus normativo de un Estado.

² Sin embargo, no hubo sinceridad en la declaratoria de plurinacionalidad en la Constitución de 2008. Pues, antes del calificativo plurinacional dice que el estado es unitario. Entonces, allí hay una contradicción. Igualmente, la oficialidad de las lenguas indígenas es contradictoria, pues dice que el castellano es oficial para todo. Las lenguas indígenas son oficiales solo para las relaciones. Esto es demagógico, pero hay que estudiarlo para que en una nueva Constitución se ponga los textos con precisión. Una nueva constitución debe decir que el Estado es plurinacional, sin añadir más calificativos. En cuanto a las lenguas debe decir que todas las lenguas de país son oficiales, sin añadir más calificativos.

Por otro lado, las evidentes desigualdades sociales y económicas del país nos llevan a plantear el concepto de política lingüística tomando la idea de Guespin y Marcelessi (citados por Del Valle, 2014, p.5): “toda planificación lingüística, en una sociedad de clases, es necesariamente la política lingüística de una clase social dominante, y todo es producto de un compromiso”. Esta idea impregnará la forma de entender los procesos de estandarización (normativización y normalización) de las lenguas que se definirán como minorizadas u en otros casos, dialectos.

Para Arnoux (2014, citado en Molina, 2019, p.3), las funciones de las políticas lingüísticas son “expresar la oficialidad de las lenguas de los Estados, determinar planes y acciones en los sistemas educativos, administrativos y otros medios y estimular y orientar los procesos de integración en los que la enseñanza de lenguas cumple un papel fundamental”. Sin embargo, en la actualidad, las políticas lingüísticas necesariamente se han replanteado debido al contexto de globalización, donde el flujo transnacional de información, personas y recursos motiva la incorporación de otros conceptos como los derechos lingüísticos y las industrias lingüísticas y entran en el juego por un lado el enfoque de derechos, a través de las luchas y reivindicaciones de descolonización y, por el otro, la visión economicista y utilitaria de los idiomas que tiende a ignorar las lenguas que no tienen un valor económico global.

3.1.8 INDUSTRIAS LINGÜÍSTICAS

La industria de la lengua es el sector de la actividad que se encarga de diseñar, producir y comercializar productos y servicios relacionados con el tratamiento de los idiomas. Incluye servicios de traducción, revisión de textos y herramientas informáticas y publicaciones. Actualmente, esta industria se ha desarrollado a escala global con la aplicación de las nuevas tecnologías y el internet.

Martín y Rodríguez (1995) las definen como “todas las actividades relacionadas con la investigación, desarrollo, fabricación y comercialización de equipos de tratamiento de datos que manejan, interpretan y producen la lengua humana, tanto

en forma oral como escrita” (párr..9) A pesar de que todas estas actividades requieren de herramientas lingüísticas y recursos multilingües, como expresan los mismos autores, “la inmensa mayoría de los sectores industriales de punta son Japón y los Estados Unidos -países monolingües- quienes están a la cabeza en el desarrollo de sistemas y de equipos informático-lingüísticos” (Martín y Rodríguez, 1995, párr..10).

Para Arnoux (2008, citado en Molina, 2019, p.6), es preocupante la incidencia de las transformaciones económicas, sociales, políticas y tecnológicas en el campo glotopolítico. Algunos de los problemas que menciona la autora son: la libre circulación de bienes culturales y lingüísticos, en la que se propone replantear una política lingüística que logre establecer un equilibrio entre la libertad de circulación de servicios y la protección de la lengua propia; la conformación de grandes conglomerados empresariales, al tener en cuenta el número de individuos, empresas y convenios internacionales que han propendido por políticas lingüísticas proteccionistas que impulsen el reconocimiento de las lenguas de trabajo y las lenguas globales; la multiplicación de organismos internacionales, la cual plantea el tema de las lenguas oficiales y de trabajo en determinados lugares; la internacionalización de los avances científicos, al causar la expansión de una lengua y el desarrollo tecnológico y terminología.

Tomaremos en cuenta en nuestro caso, la inversión de las industrias lingüísticas en la elaboración de recursos didácticos y publicaciones impresas y digitales en shuar chicham y su divulgación en los centros educativos.

3.2 SOCIOLINGÜÍSTICA

La sociolingüística es la ciencia que se dedica al estudio de la relación entre el lenguaje y la sociedad. Se centra en factores sociales como la edad, el género, la condición social y el contexto de comunicación, los cuales influyen en el uso y la variación del lenguaje (Montaluisa, comunicación personal, 2022).

Desde la sociolingüística, observaremos el contexto social del shuar chicham en el marco del plurilingüismo, la diglosia, las lealtades lingüísticas y la vitalidad de una lengua. Partimos de la idea de que estamos frente a un contacto lingüístico, es decir, la coexistencia de dos o más lenguas en un determinado contexto geográfico (Serrano, 2011, p.295). En este contexto, se producen distintos fenómenos como el bilingüismo, la diglosia y la elección de lenguas.

El contexto actual se enmarca en la interculturalidad y, como expresa Montaluisa en los a “Apuntes para una semiótica de las nacionalidades ancestrales amazónicas del Ecuador”, en la materia de Semiótica Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe de la Maestría de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (2022) “desde el punto de vista conceptual es algo muy sencillo: “convivir entre diferentes”, pero en la práctica es complejo porque es un asunto de vivencias a todo nivel y del manejo justo del poder” (p.8). La dificultad plantea parte de la idea de cambiar prejuicios en cada persona y sociedad, cambiar conceptos arraigadas en los imaginarios y en la cosmovisión de cada cultura y estos cambios no siempre son bienvenidos. Es notable y afirma Montaluisa (2022, p.8) que “las culturas indígenas contribuyen a la interculturalidad con su pensamiento holístico y su concepción de que cultura no es sino la misma naturaleza transformada por los humanos.” Sin embargo, no siempre se valora como positiva la contribución de las diversas culturas entendiendo el valor significativo de cada una.

El aspecto social que tomaremos en cuenta es la desigualdad en la que se da este intercambio cultural, dado que el peso de la opresión sigue ejerciendo un poder fuerte que genera desprestigio y abandono de una de las lenguas en contacto.

3.2.1 ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE³ DE UNA LENGUA

“Es el proceso mediante el cual los individuos “pescan” un idioma a través del contacto con él” (Johnson, p. 125). Se adquiere la lengua materna (L1) y se aprende una segunda lengua (L2). Los procesos para adquirir una lengua se analizan y usan en el método directo de aprendizaje de una lengua en las cuatro habilidades: comprender, hablar, leer y escribir. Como dice Garcés (2022), “el método directo también es llamado, frecuentemente, método natural y se encuentra muy emparentado con el método comunitario, el cual consiste en la inserción directa en contexto de situaciones y eventos comunicativos con hablantes nativos” (p.16). Lo interesante del método natural es que incluye el aprendizaje de valores culturales mediante actividades, festividades, celebraciones y otros recursos de la propia cultura. Así no se trata de solamente adquirir el idioma de la sociedad de acogida sino también de su contenido, sus valores y principios. Sería la forma de reproducir de manera no escolarizada como aprendemos la lengua materna.

3.2.2 LA LENGUA MATERNA

En el caso de la Amazonia, es importante conocer las diferentes situaciones de bilingüismo estable entre varias lenguas que se han dado especialmente con el kichwa. Consideremos también el análisis de Gustavo Solís (2009) en el Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, donde en muchos casos la lengua materna ya no es el idioma originario de la Amazonia sino el castellano: “El castellano amazónico es una variedad materna, ya que es aprendido como primera lengua por muchos hablantes. Este castellano presenta características muy específicas según las lenguas particulares que intervinieron en el contacto” (Solís, 2009, p. 326). Esta confusión, entre L1 y L2 también se pone de manifiesto en el estudio de Merx y Pichún (1997, p.20). Entonces, la definición de lengua materna que emplearemos es la de primera lengua de aprendizaje (lengua adquirida).

³ Para la presente investigación lo más importante es el aprendizaje, pues se trata de una segunda lengua.

3.2.2 LA SEGUNDA LENGUA

Según como se cita en Aula Intercultural (2011):

Se denomina segunda lengua de un individuo a cualquier idioma aprendido por el individuo, después de haber adquirido su lengua materna o lengua primera. Esta segunda lengua se adquiere con fines de conveniencia, por necesidad (en el caso de inmigrantes) o, más comúnmente, para utilizarla como lengua franca. (párr. 1).

Este concepto se emplea para referirse a una lengua adicional a la lengua de adquisición. Por tanto, es una lengua adquirida por muchos factores, sea por necesidad o por imposición por el sistema educativo nacional. Por necesidad, puede ser para el fomento de la interculturalidad o para el acceso a un trabajo. Por imposición, puede ser por las exigencias en una escuela, colegio o universidad que responde a las normas establecidas en una Constitución o Leyes de educación.

3.2.3 BILINGÜISMO

Tomaremos la definición de bilingüismo tanto en lo individual, cuando “llaman bilingüe a la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Moreno, 2005, p.207) y en lo social “como fenómeno lingüístico que puede presentarse en una determinada comunidad de habla” (Moreno, 2005, p.207). Con esta idea, vamos a tomar en cuenta que bilingüe es tanto una persona como una común FLACSO-SEIBE-UNICEF, 2023idad.

3.2.4 BILINGÜES PASIVOS

Debido al contacto entre lenguas, los hablantes escogen una determinada lengua según la situación y contexto. Esta decisión puede tener muchos motivos. La diglosia se genera cuando una lengua se considera de mayor prestigio que la otra. Esta elección puede ayudar a mantener o a sustituir una lengua. Como explica Haboud

(2015, p.5), en situaciones de bilingüismo minorizado, donde una de las lenguas es de menor estatus, “el bilingüismo tiende a ser substractivo, es decir que la lengua dominante tiende a desplazar a la lengua nativa en todos los contextos comunicativos”. Cuando esta situación se da, aparecen los bilingües pasivos, es decir personas que pueden entender pero que ya no hablan. Según la misma autora, conforme este desplazamiento se va dando, es probable que en la siguiente generación deje de usarse la lengua menos favorecida y acabe perdiéndose.

3.2.5 TRANSLINGÜISMO

El translingüismo, apodado por Antonia Manresa (Manresa, 2022), tiene que ver con la idea del uso de múltiples idiomas en un solo espacio. Citada en el estudio de la FLACSO (2023), Manresa explica que: “para el habla de la vida íntima existe una oralidad, para el intercambio en comunidad y entre pares existe otra, y para el intercambio intercultural existen otros usos” (p.81). Esta autora incluye múltiples mundos con distintas lenguas para una misma persona. Es decir, una persona puede leer artículos científicos en inglés, hablar con su madre en shuar y escribir un examen para sus estudiantes en castellano. Para Manresa (2022, p.81), estos múltiples mundos “no contradicen a los otros, sino que los complementan y enriquecen.”

3.2.6 SUSTITUCIÓN, DESPLAZAMIENTO Y PÉRDIDA DE UNA LENGUA

“La sustitución, desplazamiento y pérdida de una lengua se da en el momento en que una comunidad empieza a elegir una lengua en ámbitos o dominios en los que tradicionalmente se ha utilizado otra” (Moreno, 2005, p.114). En esta realidad, es toda la comunidad que elige usar otra lengua en los espacios que antes usaba su propia lengua y de estas elecciones individuales se genera una nueva situación lingüística colectiva, provocando, al final, el abandono definitivo de su lengua y, lamentablemente, de todo el contenido que pervivía en ella. Como dice Haboud

(2015, p.5), “la pérdida de una lengua conlleva la pérdida de un cúmulo de conocimientos irrecuperables.”

3.2.7 LA LEALTAD LINGÜÍSTICA

En contraposición al concepto anterior y según el mismo autor (Moreno, 2005, p.245), la lealtad lingüística se presenta cuando, en el contacto de grupos sociales y de lenguas distintas, principalmente en contextos de bilingüismo o de diglosia, se pueden generar situaciones de reemplazo de una lengua por otra y los hablantes optan por mantener la lengua que han venido utilizando. Tomaremos algunos ejemplos de este fenómeno en el mundo para conocer sus condicionantes y procesos que pueden impulsar y revitalizar el shuar chicham a través de las aulas.

La lealtad lingüística se vincula en este sentido al carácter social y político del concepto de la consciencia lingüística que, en nuestro caso, abordamos más adelante desde su aspecto psicológico.

3.2.8 LA VITALIDAD DE LA LENGUA

En el mismo marco de conceptos de la sociolingüística, tomaremos en cuenta la vitalidad de la lengua. La actitud de los hablantes hacia su lengua, el prestigio de la lengua y su vitalidad están estrechamente relacionados. Según la definición en el Atlas Sociolingüístico (Solís, p.328.), los criterios de vitalidad de una lengua son: a) número de hablantes y b) reproducción de la lengua a través de su aprendizaje por los niños.

Sin embargo, en el caso amazónico, a pesar de que existen lenguas con pocos hablantes, resulta que son de alta vitalidad en cuanto a la transmisión generacional. Es por este motivo, que en el concepto de vitalidad incluiremos también el criterio c) actitud, siguiendo el estudio de Miroslav Valeš (2011, p.68).

Es notorio y hay que abordar la lucha y reivindicaciones de los pueblos y nacionalidades y la importancia del rol de la educación en este sentido, con docentes comprometidos. La actitud es clave en nuestro estudio para entender la función que está cumpliendo la comunidad educativa en la vitalidad de la lengua.

3.2.9 EL CEREBRO DE UN MONOLINGÜE, BILINGÜE, PLURILINGÜE

Según una investigación de la Universidad Jaume I de Castelló y de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona, que se publicó en la revista “Brain&Language” (2015), las personas bilingües y monolingües utilizan de manera diferente las áreas cerebrales involucradas, aunque la lengua estudiada fuera la nativa y la dominante. Según este estudio, los bilingües utilizan más la corteza cingulada anterior cuando denominan imágenes y esta área del cerebro está relacionada con el control ejecutivo y con el poder gestionar el uso del idioma requerido en esta tarea. Así, los estudios demuestran que los bilingües tempranos al pasarse todo el día cambiando de lenguaje, tienen entrenadas capacidades cognitivas no lingüísticas, en concreto en las funciones ejecutivas, que sirven para adaptarse a los cambios de las tareas derivadas. El estudio del proyecto BRAINGLOT⁴ tiene por objetivo explorar como se adquiere el lenguaje humano y los procesos y determinar la relación entre los fenómenos complejos y otras habilidades cognitivas

3.3 LINGÜÍSTICA

Según Luis Montaluisa (2021), la lingüística es el estudio científico del lenguaje y su estructura. El lenguaje puede ser verbal y no verbal. No obstante, la estructura del lenguaje comprende cinco niveles:

⁴ Los estudios del Proyecto BRAINGLOT pueden consultarse en:

<https://www.upf.edu/web/sap/projects/>

[/asset_publisher/HenD5YdnsQZA/content/id/5589151/maximized](https://www.upf.edu/web/sap/projects/-/asset_publisher/HenD5YdnsQZA/content/id/5589151/maximized)

- a) La pragmática, que tiene relación con el uso y las variaciones de la lengua.
- b) La semántica, que estudia el significado de las palabras y su relación con el léxico (vocabulario).
- c) La sintáctica, que analiza el orden y la estructura de las palabras, y que es fundamental en la redacción y producción de textos.
- d) La morfológica, que examina la estructura y las partes de las palabras con significado; y,
- e) La fonológica, que investiga los sonidos que existen en las lenguas y que contribuye a la construcción del alfabeto. Además, es fundamental para la lectura y la escritura (p. 6).

Para comprender el aprendizaje de lenguas, hay que considerar los conceptos relacionados con los avances de la lingüística.

3.3.1 CONSCIENCIA LINGÜÍSTICA

El concepto de consciencia lingüística puede ser analizado tanto desde la psicología y la lingüística como desde la perspectiva social. En este caso, nos referimos a este término según Montaluisa (2022): “En la consciencia lingüística el mayor nivel de abstracción es darse cuenta que toda lengua está conformada con sonidos mínimos de diferenciación” (p.16 en la unidad 1 Consciencia semiótica: pedagogía y procesos de abstracción de la asignatura de Semiótica aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana). La consciencia se despierta cuando entendemos que cada sonido, es decir cada fonema, corresponde y se representa con una grafía o letra.

Este término proviene de una expresión del inglés (*Language Awareness*) que, según la Association for Language Awareness (ALA) citada por el Centro Virtual Cervantes⁵, consiste en “el conocimiento explícito acerca de la lengua y la

⁵ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm

percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla.”

Según Van Lier (1996) y recopilando todos los aspectos de la consciencia lingüística que se citan en el Centro Virtual Cervantes, podemos observar varias dimensiones que implican:

- Dimensión afectiva: afecta la formación de actitudes, al despertar de la atención y a su fortalecimiento, a la sensibilidad, a la curiosidad o al interés, a la relación entre lo racional y lo emotivo, a la disminución de los efectos del filtro afectivo.
- Dimensión social: redundante en una mayor tolerancia y respeto por otras lenguas y otras variedades, en una mejora de las relaciones entre grupos étnicos y en el incremento del plurilingüismo y la pluriculturalidad.
- Dimensión política o de relaciones de poder: se centra en aquellas prácticas sociales en las que se producen casos de manipulación y opresión mediante el lenguaje y contribuye a la formación de ciudadanos capaces de enfrentarse a ellas
- Dimensión cognitiva: atañen tanto las relaciones que se dan entre el pensamiento y el lenguaje como el desarrollo de la capacidad de análisis de los aprendientes; dicha capacidad se estimula en el estudio de la lengua y es fácilmente extrapolable a otras áreas del conocimiento.
- Dimensión performativa: el conocimiento adquirido mediante la consciencia lingüística puede conducir a una mejora en el aprendizaje y el uso de la lengua y en estrechamiento de la relación entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental.

El enfoque de la consciencia lingüística se emplea desde los años 80 en la enseñanza de la lengua, incorporando el enfoque estructuralista y el enfoque comunicativo, donde la reflexión crítica y la interiorización de la lengua sirven como recurso para ayudar a los estudiantes a aprender y comprender el idioma a corto y largo plazo (De Villa, 2018, p.167). Según la misma autora, a través de la consciencia lingüística, “el estudiando se motiva y se vuelve autosuficiente en el proceso de aprendizaje y adquiere un conocimiento global de otras lenguas y sus variedades.” Esta toma de

consciencia y de la riqueza lingüística de nuestro entorno puede favorecer una actitud mucho más proactiva y oportuna para la globalización en la cual estamos inmersos.

3.3.2 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Las cuatro habilidades lingüísticas son escuchar, hablar, leer y escribir. Se trata de habilidades orales y escritas, receptivas y productivas. De forma sencilla, estas habilidades están explicadas por Chiriboga en su libro de Didáctica del español (1993, p.11): “Escuchar y hablar son habilidades básicas de la comunicación oral. El emisor o hablante habla, el receptor u oyente escucha. Leer y escribir son habilidades básicas de la comunicación escrita. El emisor o hablante escribe, el receptor o lector lee.”

Es importante tomar en cuenta en este punto que mientras que escuchar y leer son habilidades receptivas, hablar y escribir son proactivas, o como comenta el propio autor “son actividades productivas o expresivas porque permiten decir el mensaje, exteriorizar nuestro fondo de experiencias” explica Chiriboga (1993, p.11)

En este caso, nos interesa tomar en cuenta que el desarrollo natural de estas habilidades empieza por la escucha y luego por el habla, que son las bases para aprender a leer y, de la misma forma, ésta es la base para escribir. Es por este motivo que en los métodos de la enseñanza-aprendizaje, tomaremos en cuenta la idea de “hablar antes que leer” que propugna el primer principio de la estrategia oral de la Educación Intercultural Bilingüe.

En nuestro estudio de caso, revisamos a través de la observación directa de las clases algunas de las recomendaciones de Chiriboga aplicadas al aula. Uno de los puntos clave es la significancia del aprendizaje. Cuando es significativo lo que se aprende o, en sus palabras, “cuando lo hacemos con un propósito en particular” (Chiriboga, 1999).

3.3.3 HABILIDADES COMUNICATIVAS

Las habilidades comunicativas incorporan la escucha activa y generosa, la empatía y la comunicación verbal y no verbal. En la comunicación no verbal, incorporamos la gestualidad. En este sentido, es importante tomar en cuenta cómo se interrelaciona la oralidad con la gestualidad y la importancia que este hecho tiene en la enseñanza-aprendizaje de un idioma. Tomamos de los apuntes de la unidad 3 Estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la L2 de la asignatura de Pedagogía de la Lengua 2 de la Maestría en Educación Intercultural bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del profesor Fernando Garcés (2022), la idea de que “la oralidad es multimodal y multisensorial” y hay que pensarle desde una perspectiva que integre la vista, el tacto y la kinesia.

Sobre la escucha activa y generosa, tiene que ver con la importancia de saber escuchar de manera consciente y total, poniendo toda la atención al otro y promoviendo la interacción para comprender de manera significativa su mensaje.

3.3.4 COMPETENCIA COMUNICATIVA

La idea de desarrollar la competencia comunicativa en el marco de la enseñanza de una lengua se basa en no solamente adquirir un determinado sistema lingüístico, sino que los aprendices sean capaces de usarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva. Subordina el aspecto formal de la lengua al uso de éste con fines comunicativos e incluye la idea que una lengua y cómo se aprende no puede prescindir del acercamiento a la cultura en la que la lengua actúa como vehículo de comunicación y, por tanto, incluye la importancia del componente cultural (Luzón y Soria, 2013, p.42). La competencia comunicativa, en resumen, va más allá de la idea de competencia lingüística entendida en base a los tres niveles de análisis: gramatical, sociolingüístico y estratégico. Según Saville-Troike (1982, citada en Jover, 2016, párr..5), “la competencia comunicativa involucra conocer no solo el código de la lengua, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo apropiadamente en cualquier situación dada. Se relaciona con el conocimiento social y cultural que

se supone que los hablantes tienen para ser capaces de usar e interpretar las formas de la lengua.”

3.4 PEDAGOGÍA

El aprendizaje de lenguas en el contexto de rescate de lenguas implica la comprensión y manejo de conceptos y teorías relacionadas con la pedagogía. Es decir, las formas de enseñanza y acompañamiento a los estudiantes en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas. A continuación, profundizamos sobre los fines de la educación a través de los siguientes conceptos:

3.4.1 EDUCACIÓN

Para el concepto de educación nos referiremos al Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB⁶) como síntesis de todas las experiencias educativas interculturales bilingües de Ecuador y paradigma educativo de los pueblos y nacionalidades.

El MOSEIB define a la educación como un proceso de desarrollo integral del ser humano, por lo cual no debe enfatizarse solo en lectura-escritura, matemáticas, aspectos psicopedagógicos, comunicacionales, socioculturales, epistemológicos, sino también en un modo de vida en armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

En este trabajo hemos considerado la definición de la Aplicación del MOSEIB a la Amazonia (AMEIBA⁷) y la necesidad que incluye de tomar en cuenta a la familia y a la comunidad, como transmisores de conocimientos y formación de la persona. La AMEIB se desmarca de la rigidez de las normas para implementar un modelo que respeta los ritmos de aprendizaje, la promoción flexible, la adecuación de horarios

⁶ Se puede consultar la primera publicación del MOSEIB en el Repositorio:

<https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33583>

⁷ Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía.

y calendarios y la aplicación de una evaluación respetando las diferencias individuales.

3.4.2 EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La educación intercultural bilingüe es un enfoque educativo que busca promover el respeto y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, así como el desarrollo de competencias en dos o más lenguas. De igual forma, desarrollar y preservar los conocimientos, saberes, pensamientos, sentires y prácticas culturales de los pueblos indígenas. La educación intercultural bilingüe propende trabajar desde la cosmovisión y epistemologías propias. Por otra parte, acceder a los conocimientos válidos del occidente para el desarrollo de las comunidades; que conlleve al diálogo de conocimientos, saberes y epistemologías entre los pueblos indígenas y el occidente.

La Educación Intercultural bilingüe en Ecuador es un proceso de construcción colectiva y de lucha de los pueblos y nacionalidades que recoge experiencias desde los años 40, de la mano de las escuelas indígenas de Cayambe de Dolores Cacuango en la región sierra y el Sistema Radiofónico Shuar de la Federación Shuar en los años 60, en la región amazónica, en sus inicios, pasando por una larga lista de arduo trabajo. Es la historia de una educación escrita a lápiz que se vincula directamente a la defensa y recuperación de tierras en muchas comunidades y “más allá de las Constituciones Políticas que el poder mestizo pretenda imponernos” (Montaluisa, 2008, p.76).

Ecuador ha sido un referente en la aplicación de su propio Modelo Pedagógico de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). El reconocimiento oficial de la EIB empieza con la creación de su propia Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988 luego de una larga y dura lucha, como relata Montaluisa (2008, p. 68). Actualmente esta instancia se ha convertido en una Secretaría del Sistema de Educación Intercultural y Etnoeducación (SEIBE) adscrita al Ministerio de Educación, con independencia administrativa, técnica, pedagógica, operativa y financiera.

El reconocimiento internacional ha sido muy posterior. Aunque hubo respaldos de organismos internacionales a partir de los años 70 y se vincularon también las Universidades del país, no es hasta este último decenio cuando se plantea una reflexión en el ámbito mundial. “El uso de las lenguas maternas en el marco de un enfoque plurilingüe es un componente esencial de la educación de calidad, que es la base para empoderar a las mujeres y a los hombres y a sus sociedades” afirmó Irina Bokova, ex directora general de la UNESCO en conmemoración al Día de la Lengua Materna, el 21 de febrero de 2016. Ese año 2016, la celebración del Día Internacional de la Lengua Materna tuvo como tema central la educación de calidad, lengua(s) de instrucción y resultados del aprendizaje. Este tema pone de relieve la importancia de las lenguas maternas para la educación de calidad y la diversidad lingüística a la hora de avanzar en la aplicación de la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

En el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, la Agenda 2030 se centra en la educación de calidad y el aprendizaje permanente para todos con objeto de que cada mujer y cada hombre puedan adquirir las aptitudes, los conocimientos y los valores necesarios para llegar a ser todo lo que desean y participar plenamente en la sociedad.

En el Marco de Acción Educación 2030 de la UNESCO, una hoja de ruta para la aplicación de la Agenda 2030, se fomenta el pleno respeto hacia el uso de la lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje y la promoción y preservación de la diversidad lingüística.

Desde este año 2022, inicia el Decenio de las Lenguas Indígenas (2022-2032) declarado por la UNESCO a partir de un encuentro en 2019 en Quito (Ecuador) con el principal objetivo de empoderar a los hablantes concebido en la Declaración de Los Pinos (México). En esta declaración “Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas) el lema es “Nada para nosotros, nada sin nosotros” en clara alusión al poder que tienen los pueblos y nacionalidades en la toma de decisiones.

3.4.3 USO DE LAS LENGUAS EN EL AULA

El uso de las lenguas en el aula es un factor de análisis determinante en este estudio. La UNESCO aboga por una educación multilingüe en la lengua materna desde los primeros años de escolaridad. “Las investigaciones demuestran que la educación en la lengua materna es un factor clave para la inclusión y un aprendizaje de calidad, y que también mejora los resultados del aprendizaje y el rendimiento escolar” (UNESCO, 2022, párr.2). Según esta organización, la lengua materna debe ser usada especialmente en la educación primaria porque evita lagunas de conocimientos y promueve una mayor comprensión. Cuando en los primeros años lectivos se aprende desde la lengua materna es más fácil posteriormente introducir otras lenguas e incorporarse a la sociedad con respeto mutuo.

La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador se ha caracterizado desde sus inicios por involucrar la comunidad, la escuela y la familia tanto en actividades escolares como en eventos comunitarios. Este vínculo ofrecía una posibilidad para usar la lengua propia y canalizar también parte de la cosmovisión, saberes ancestrales, a través de ritos y eventos.

Sin embargo, con la estandarización del sistema escolar actual, los vínculos comunitarios en muchos centros educativos se han desarticulado y este hecho ha afectado el uso de la lengua propia como idioma de relación y de transmisión de conocimientos de la propia cultura.

Como manifestó un antiguo miembro del instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL), Adama Ouane “la lengua es una herramienta, pero el objetivo no es simplemente cambiar una lengua por otra, sino crear un proyecto educativo y social” (UNESCO, 2022, párr.1). La UNESCO estima que en el mundo cohabitan 7.097 lenguas conocidas y 2.300 millones de personas carecen de acceso a la educación en su propia lengua.

En gran parte de los estudios realizados en Ecuador, en la actualidad, se sigue poniendo de manifiesto que la percepción de las comunidades sobre las políticas educativas nacionales para la educación comunitaria intercultural bilingüe “son

insuficientes, desconocedoras del contexto indígena y carentes de financiamiento como la formación de profesores, la lengua kichwa como promotora de aprendizajes y canal de la interculturalidad” (Saritama, 2020, p.187). En el estudio concreto de una unidad educativa en Saraguro, Miguel Ángel Saritama determina que “En el aula es claramente notorio que el estado de bilingüismo está determinado por la hegemonía del castellano. En el contexto escolar los formatos de lengua hablada, escrita, de evaluación oral y escrita y de contenidos escolares están claramente dominados por la lengua castellana” (p.187). El uso del idioma propio es como una asignatura, pero no como lengua de las actividades organizadas por la escuela para el proceso de aprender. Por tanto, la percepción de estudiantes y familias es que no es necesaria.

El uso del shuar chicham en el aula revisará:

- El modelo de organización escolar para incorporar el proceso de enseñanza los saberes ancestrales de la comunidad en su lengua
- el uso y espontaneidad de la lengua en los estudiantes y docentes
- la percepción de la lengua shuar chicham
- la preferencia de lengua en actividades escolares
- planificación lingüística para el fortalecimiento del shuar.
- el grado de bilingüismo de los docentes de los primeros niveles.

3.4.4 ESTANDARIZACIÓN DE LA LENGUA

Según Klaus Zimmermann (2019), la estandarización presenta, por lo menos, cuatro aspectos: a) el aspecto técnico de la forma más adecuada para la configuración de una variedad estándar en el dominio de la planificación del corpus; b) el aspecto de la actitud psicosocial hacia el estándar (aceptación, rechazo, reconocimiento o no de su utilidad) por parte de los hablantes; c) los ámbitos de su uso, y d) la función política para la comunidad de hablantes de una lengua (estandarizada).

Según el autor, “cabe tener en cuenta que en todas las lenguas con estándares aceptados hoy en día el proceso de aceptación y de difusión de la variedad estándar no se ha dado en pocos años, sino que ha llevado siglos y también ha sido un proceso controvertido, lo cual es a todas luces habitual” (Zimmerman, 2019, p.114).

Este autor propone que los procesos de estandarización se den siempre y cuando fomenten y logren aumentar el uso de una lengua. Por ello, enfatiza que es necesario “adoptar una cultura lingüística que no adopte la idea de que el estándar posee una supremacía general, sino que se fomente el funcionalismo diferencial de las variedades por el cual se reconoce y se respeta la función y dignidad de cada variedad en su dominio social y situacional (Zimmerman, 2019, p.114). En este caso, el autor insiste en la necesidad de que el estándar permita el uso del idioma en todas sus vertientes y genere confianza entre los hablantes. En este sentido, es notorio que algunas comunidades no quieran usar, por ejemplo, el kichwa porque usan el dialecto de la provincia de Napo y les parece que no es adecuado porque no se rige al estándar. Este efecto de estigmatización de las variantes que puede suponer el estándar es el que Zimmerman pone en entredicho y alerta del problema.

3.4.5 ENSEÑANZA

El educador o educadora es considerado como el que guía y orienta las situaciones de aprendizaje (MOSEIB). Es considerado también como la persona que planifica y prepara los espacios y ambientes educativos, las experiencias educativas y los recursos didácticos en lengua de las nacionalidades. El educador o la educadora conoce las potencialidades de su educando y las desarrolla. Por ello, en este proceso, el educador o educadora expositivos, que dictan, que hacen copiosos, están extremadamente descartados, teniendo siempre en cuenta que en nuestra institución, él y la docente deben ser más dinámicos.

Entonces, cada educador y educadora es una persona profesional, capaz de diseñar su propio camino para formar a los y las estudiantes, pero debe tomar como referencia el proceso metodológico educativo y comunicativo del MOSEIB y sus contenidos curriculares.

3.4.6 APRENDIZAJE

Para el conductismo, el aprendizaje es un cambio en la conducta, un cambio en la forma cómo actúa una persona ante una situación particular.

En el caso del cognitivismo, se refiere a los procesos mentales que se requieren para lograr el aprendizaje y se centra en el estudio de la mente humana y su relación con el aprendizaje. Por último, el constructivismo parte de la idea que el aprendizaje es dinámico, activo y participativo. El aprendiz no solamente integra una enseñanza, sino que la interpreta (Garcés, 2022).

El MOSEIB se apega al modelo constructivista, incorporando el enfoque comunicativo y de conciencia lingüística, para incorporar la actitud y el afecto. Como señala Chiriboga (1993, p.23), “los alumnos relajados y con confianza en sí mismos aprenden más rápidamente. Gran parte del aprendizaje depende de la actitud afectiva del alumno: motivación, emoción, actitud psicológica.”

4. MATERIALES Y METODOLOGÍA

La investigación se basa en un estudio de caso sobre la enseñanza-aprendizaje del shuar chicham como segunda lengua en la Unidad Educativa “Bosco Wisuma” como institución declarada “Guardiana de la lengua” en la provincial de Morona Santiago.

Los docentes shuar que promueven la enseñanza de la lengua en la provincia de Morona Santiago; son profesionales comprometidos con el fortalecimiento de la identidad y la lengua y cultura del pueblo shuar. La investigación optó por un enfoque cualitativo, en la medida que se priorizó la recuperación de la perspectiva y experiencia de los promotores culturales, de los docentes y líderes del pueblo shuar de Morona Santiago.

La recolección de la información de campo se realizó durante la semana del 6 al 10 de marzo de 2023. Se aplicó la metodología de observación participante, a través de entrevistas semiestructuradas a los diferentes actores educativos vinculados a la institución del estudio de caso. Se entrevistó a los propulsores de la enseñanza-aprendizaje del shuar chicham con la finalidad de contar con una perspectiva general histórica del contexto y aspectos curriculares y metodologías en la enseñanza del shuar.

Se entrevistó a docentes de la Unidad Educativa del Milenio “Bosco Wisuma”, Guardiana de la Lengua, con la finalidad de comprender las estrategias didácticas que utilizan para la enseñanza-aprendizaje del shuar chicham, así como su perspectiva sobre la pérdida del shuar y su revitalización.

De igual manera, se entrevistó a estudiantes para conocer su opinión acerca de la validez y eficacia de la metodología y didáctica de la enseñanza-aprendizaje del shuar chicham. También, se aplicaron fichas de observación en el aula para confirmar, o no, el uso de dicha metodología durante las clases.

También se entrevistó a familias y líderes para conocer el rol que cumplen en la preservación de la identidad, lengua y cultura shuar.

Por último, la información de campo que se presenta, se complementó con las consideraciones y resultados presentados en el informe final del balance evaluativo del MOSEIB de la consultoría realizada entre la FLACSO, SEIBE y UNICEF en enero de 2023⁸ y la información recopilada por el autor durante el funcionamiento de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües (CECIBs) del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe Shuar (SERBISH) en calidad de ex estudiante, ex docente y ex administrador de la Educación Intercultural Bilingüe. Así como en calidad de Coordinador General de la Comisión de Lengua y Saberes Ancestrales de la Nacionalidad Shuar-Juakmaru.

⁸ FLACSO (2023). *Evaluación del MOSEIB en la comunidad educativa de las instituciones educativas interculturales bilingües*. Consultoría FLACSO-SEIBE-UNICEF. Informe de 9 de enero de 2023

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Unidad Educativa “Bosco Wisuma” cuenta en la actualidad con 640 estudiantes, de los cuales 348 son varones y 292 son mujeres. En cuanto a docentes, laboran 16 hombres y 21 mujeres, en total suman 37 docentes del plantel. De ellos, el 51% son shuar y hablan su idioma. El resto son mestizos, kichwa y macabeo.

Los resultados parten de la sistematización de las entrevistas al rector, 3 docentes de la nacionalidad shuar que son los encargados de enseñar la lengua shuar en el Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI) y el bachillerato. Se entrevistó a 8 estudiantes de las Unidades 69-75 (10° nivel). Así como también, a 6 padres de familia y a la presidente del Comité de Padres de Familia del décimo nivel. Para completar la información, se visitaron 3 aulas en horario de clase del PAI y Bachillerato y, se llenó la ficha de observación para contrastar los comentarios con la práctica.

La Unidad Educativa “Bosco Wisuma” fue declarada “Guardiana de la Lengua y de los Saberes” a través del Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A de 18 de agosto de 2017. Para implementar esta declaratoria, se estableció una hoja de ruta siguiendo el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y se asignó un asesor pedagógico que debía ser el encargado de realizar capacitaciones a los docentes sobre el MOSEIB, estructura del currículo, sistema de evaluación, contenidos integrados y elaboración de guías. Una de las primeras entrevistas fue con el asesor pedagógico para conocer el trabajo realizado durante estos 8 años de la declaratoria como “Guardiana de la Lengua Shuar”.

Del resultado de la constatación en la Unidad Educativa Bosco Wisuma y en base a las entrevistas, el primer resultado constatable es que existe una contradicción entre lo que “debe ser” y lo que “realmente es”.

A continuación, se presentan los resultados, respondiendo a las preguntas iniciales planteadas en esta investigación.

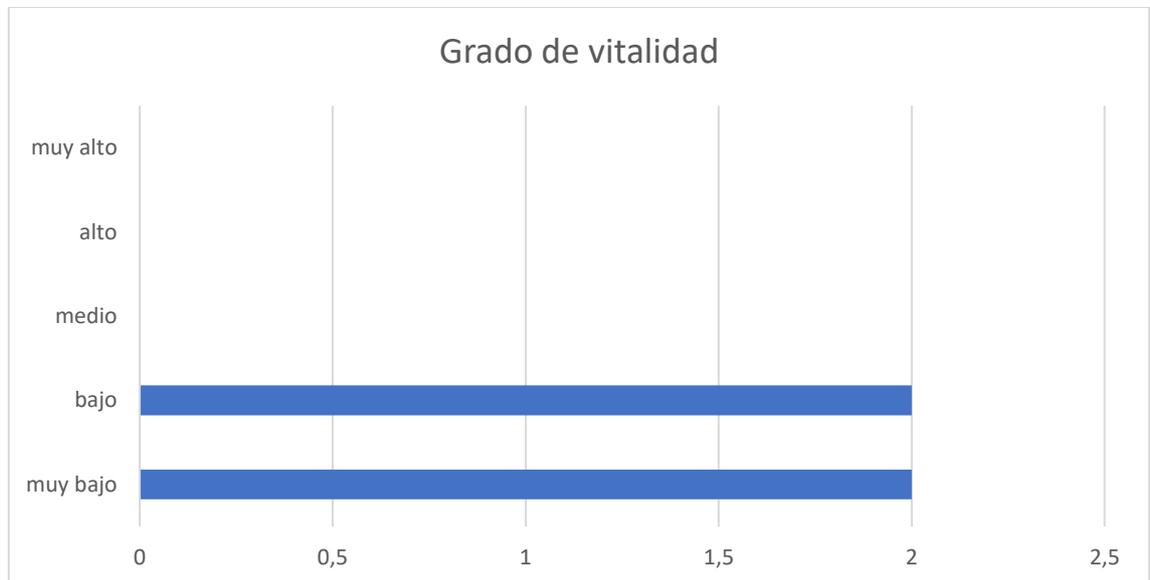
5.1 GRADO DE VITALIDAD DE LA LENGUA SHUAR CHICHAM

El primer resultado responde a la pregunta: “¿Cuál es el grado de vitalidad del shuar chicham en la Unidad Educativa del estudio de caso?”

En cuanto al grado de la vitalidad de la lengua en general afirman que es muy bajo a bajo.

Gráfico 1

Grado de Vitalidad del Shuar Chicham UEMGL “Bosco Wisuma”

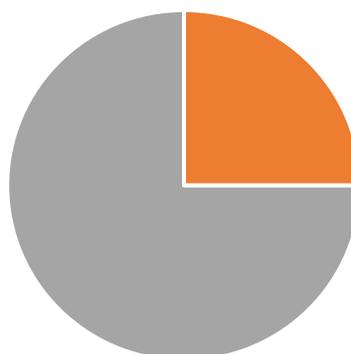


De esta respuesta general, revisamos la información a través de la observación directa y en base a los cuestionarios salieron estos resultados:

Figura 4

Situación del Shuar Chicham en la UEMGL “Bosco Wisuma”

Escenario lingüístico

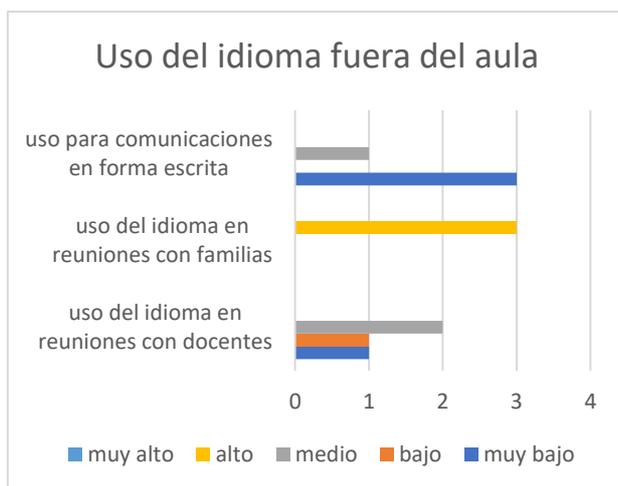


- lengua shuar predomina en comunicación tanto en aula como en comunidad
- lengua shuar pero tambien castellano y ambas lenguas se usan en aula y en comunidad
- castellano como primera lengua, pero comprenden de manera incipiente en shuar
- solo castellano, la lengua shuar ha sido desplazada

Los docentes entrevistados manifiestan que, en general, se usa el castellano como primera lengua, pero la mayoría comprenden el shuar de manera incipiente.

Gráfico 2

Uso del Idioma Fuera del Aula UEMGL "Bosco Wisuma"



El asesor pedagógico explicó que durante las visitas a las familias de parte de docentes y directivos siempre se usa el shuar chicham como idioma principal, de igual forma cuando se reciben en oficinas. Al preguntar al asesor pedagógico por el uso del idioma fuera del aula, manifestó que el uso del shuar chicham “era

obligatorio usar en todo contexto social, en las reuniones con docentes, con padres de familia, con algunas autoridades, actos oficiales, los días lunes en minutos cívicos, el himno nacional”. Sin embargo, en las entrevistas con docentes, solamente se destaca el uso con reuniones con familias.

Por otra parte, en el resto de entrevistas, se afirma que del idioma fuera del aula, en general, es incipiente.

La discrepancia surge en el uso del idioma en comunicaciones de forma escrita (carteles, oficios, etc.). Según el asesor, “los cuadros murales, informativos, las comunicaciones como: convocatorias, oficios, entre otros, se elaboraban en shuar chicham como política de la implementación de uso de las lenguas de las nacionalidades y la interpretación al castellano”. Sin embargo, los entrevistados desconocen esta situación y afirman que en la parte escrita siempre se realiza en castellano.

A pesar que el grado de la vitalidad de la lengua es muy bajo a bajo, los actores educativos entrevistados sostuvieron que, ellos no dejarán de ser shuar. Que, no pueden y no van a abandonar su identidad cultural, lengua y cultura shuar. Afirmaron que, sus prácticas culturales son igual de importantes como los valores culturales de otros pueblos existentes en la tierra.

Igualmente, los padres de familia demandaron para la Unidad Educativa “Bosco Wisum”, docentes formados en el Instituto de Pedagógico Intercultural Bilingüe de Bomboiza, a fin de puedan ofrecer una buena formación lingüística, cultural y pedagógica a sus hijos.

De igual manera, estuvieron conscientes de la corresponsabilidad en el fortalecimiento de la lengua y cultura shuar entre docentes y padres de familia. Sin embargo, hubo nostalgia, por el abandono a la Unidad Educativa “Bosco Wisuma” por parte de las autoridades distritales, zonales y de la SEIBE. Debido que la comunidad educativa, aun, sigue siendo Guardiana de la Lengua Shuar, pero carece de docentes especializados en lengua y cultura shuar.

Entre tanto, la pérdida de la lengua va ganado mucho terreno. Algunos estudiantes entrevistados, sueñan que sus hijos y nietos hablen y conserven la lengua, los conocimientos y saberes shuar.

Se observó una fuerte presencia del castellano con más prestigio en detrimento de shuar chicham. La lengua shuar va perdiendo su prestigio social en la comunidad y en la Unidad Educativa “Bosco Wisuma”. El castellano tiene más poder académico, político y social frente a la lengua shuar. Según el rector, la comunicación escrita se realiza en castellano. Pues, se observó en las paredes de los edificios escolares vestigios de textos e imágenes de la cultura shuar producidos anteriormente. Al parecer, vislumbra, el ímpetu de lo que alguna vez significó ser Guardianas de Lengua Shuar, en toda su dimensión.

En este contexto, el rector y otros docentes entrevistados mencionaron que, la Institución carece de partidas presupuestarias y de recursos económicos para la restauración y adecuación de espacios culturales shuar. Asimismo, las autoridades educativas y las de elección popular se han desentendido de este centro educativo. En este mismo ámbito, los padres de familia, debido al alto grado de centralismo del establecimiento de la Unidad Educativa por parte del Mineduc; se mantienen al margen de una verdadera participación e incidencia educativa. Concomitantemente, uno de los docentes, afirmó que, “hace poco tiempo existe la participación comunitaria de los padres de familias en las reuniones de la sección diurna y vespertina y diálogo con rector” (entrevista 2023).

Por su parte, los padres de familia mencionaron que apoyan la permanencia y la vitalidad del shuar mediante la enseñanza del idioma desde sus casas. Así como también a través de la enseñanza de los conocimientos y saberes shuar. El rector, mencionó que se carece de recursos económicos para contratar a sabios y sabias para el apoyo docente y formación de los jóvenes. También señaló, que no hay interés de las autoridades superiores para el impulso de estas iniciativas. Menos aún, había un plan lingüístico en la comunidad educativa para el desarrollo y fomento de shuar chicham.

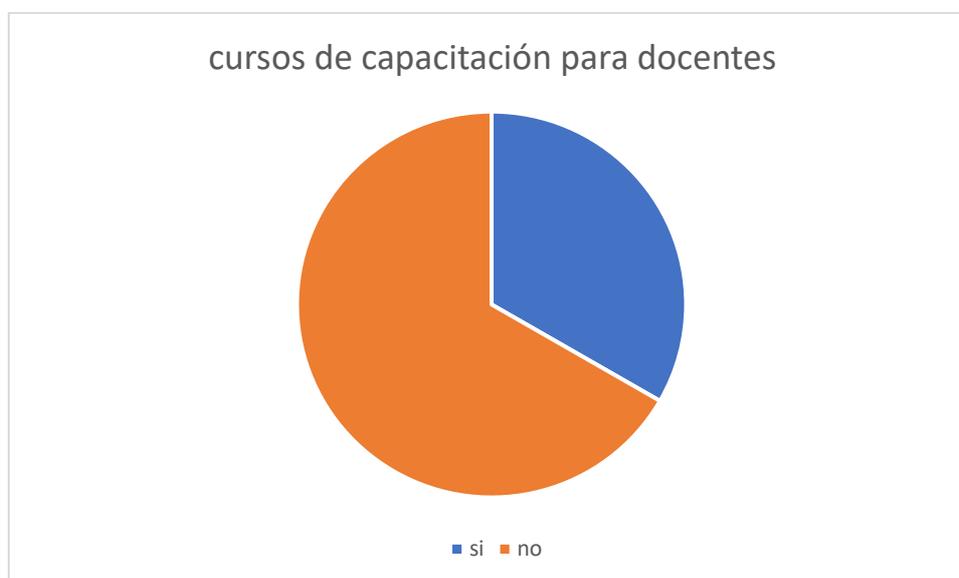
5.2 ASPECTOS CURRICULARES Y METODOLÓGICOS QUE SE EMPLEAN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SHUAR CHICHAM

El segundo resultado apunta a responder la pregunta: “¿Qué aspectos curriculares y metodológicos se emplean en la enseñanza-aprendizaje del shuar chicham?”.

Según el asesor pedagógico, desde que en 2015 la Unidad Educativa se declaró “Guardiana de la lengua shuar” se realizaron capacitaciones a los docentes sobre el MOSEIB, el currículo, el sistema de evaluación, contenidos integrados y elaboración de las guías. Sin embargo, en las entrevistas, la mayoría de docentes afirma no haber recibido capacitación sobre la enseñanza-aprendizaje del shuar chicham:

Figura 5

Cursos de Capacitación en Docentes



Así mismo, a decir de los actores sociales de la comunidad educativa entrevistados (2023), existe muchos cambios e inestabilidad laboral de los docentes. Los docentes que recibieron capacitación y acompañamiento pedagógico en el aula hace 8 años, ya no están en el establecimiento educativo. Según un padre de familia y el rector,

salieron de la UE “Bosco Wisuma” por la culminación de sus contratos y/o por reajustes están en otros niveles en el mismo establecimiento.

Así mismo, otros docentes fueron acreedores de nombramientos definitivos en otros centros educativos. Por otra parte, se constató que dos de los tres docentes de lengua shuar son nuevos (dos años). Estos docentes, fueron designados para completar su carga horaria laboral y no necesariamente son especialistas en educación intercultural bilingüe. Pues, son profesionales con el título de ingeniero en informática y en agronomía, respectivamente. También, se constató que solo una docente del nivel 10 (PAI) tiene formación en EIB y capacitación en metodología y didáctica de la lengua shuar. Según el asesor pedagógico, la maestra, es una de las maestras más antiguas.

El castellano, es la lengua materna de los jóvenes. Por tanto, la comunicación la enseñanza y aprendizaje es este idioma. En efecto el método de enseñanza de shuar chicham es bilingüe castellano-shuar. Se emplea más castellano que shuar chicham. En el proceso didáctico, se emplea el método de traducción de palabras, frases y oraciones. Aunque tengan la planificación de la clase con las cuatro fases del conocimiento y las guías de aprendizaje, pues, las clases durante el desarrollo, son traducidas del castellano al shuar. Es decir, de enseña shuar chicham en castellano.

5.3 METODOLOGÍAS QUE SE HAN ELABORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA SHUAR

Las acciones que se han realizado para fortalecer la lengua shuar y que más se destacan entre la comunidad educativa son:

- Minuto cívico en shuar chicham
- Programas y festividades

En cuanto a aspectos curriculares y metodológicos que se emplean para la enseñanza-aprendizaje de shuar chicham, la mayoría coinciden en destacar la adaptación al currículo. Según el asesor pedagógico, se invirtió en muchos materiales como el calendario educativo vivencial comunitario para articular las actividades oficiales con el calendario comunitario, los afiches en shuar y castellano,

los textos nakumkit 1 y 2, diccionarios shuar y otros textos. Además, se invirtió en materiales en madera como paquetes pedagógicos para organizar los rincones dentro del aula y la casa shuar, donde también se incorporaron utensilios de la cultura shuar. De los 3 profesores entrevistados, la mayoría sigue usando material elaborado personalmente.

Por otra parte, por los mismos docentes, el rector y un padre de familia concuerdan que hay muchos materiales en la biblioteca y en la bodega de la institución. Sin embargo, dicen necesitar de un-a bibliotecario-a para que administre los libros y los materiales educativos. En este contexto, los docentes, no tiene apoyo técnico. Además, se constató que los mismos educadores realizan esfuerzos propios para suministrarse con materiales fungibles. Los materiales constatados fueron las guías de aprendizaje impresas a color para cada estudiante. Estas guías contenían de 3 a 4 páginas en promedio. Esta producción implicó el uso de resmas de papel bond, cartuchos e impresoras a color. Así como también, las semillas silvestres, mullo de colores e hilos nylon.

En el Nivel 10, se pudo, observar mucho uso de recursos culturales del pueblo shuar. La maestra explicó la semántica y la pragmática de los símbolos y elementos culturales empleados. Según la maestra, se pretende introducir la lengua desde el arte a fin de que los estudiantes se motiven y aprendan el shuar chicham. También se observó, el aprendizaje de poemas y canciones en shuar.

5.4. RECURSOS PEDAGÓGICOS QUE EXISTEN PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA SHUAR

A la pregunta sobre en qué materias se usa la lengua shuar chicham, el asesor pedagógico explicó que, mediante Acuerdo Ministerial No. 0440-13, del 05 de diciembre de 2013, en su artículo 3, referente a la utilización de la lengua, se establecen esquemas de uso en diferentes procesos: 100% de la lengua indígena en Educación Infantil Familiar y Comunitaria (EIFC), 75% en Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), 50% en Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), 45% en Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), 40% en Proceso de

Aprendizaje Investigativo (PAI) y 40% en Bachillerato. Sin embargo, las entrevistas destacan que el idioma shuar chicham se usa más en Bachillerato y tan solo en la clase propia del idioma shuar chicham (entrevistas, 2023).

Para poder implementar el currículo de esta forma, la Unidad Educativa “Bosco Wisuma” adoptó el uso de la lengua en todo el proceso educativo de las unidades 9 a la 54. Las guías se elaboraron en shuar chicham para todo EIFC. En IPS, se elaboraron 3 guías en shuar chicham y 1 en castellano. En FCAP, 2 guías en shuar chicham y 2 guías en castellano. En PAI y Bachillerato se imparte el shuar chicham como asignatura.

De este material elaborado, los docentes dicen usar el MOSEIB, el currículo y tan solo uno indica que usa los módulos o guías de aprendizaje. Hay dos docentes que indican que trabajan en base a material propio vivencial y práctico. También, se apoyan con otros libros de shuar de Gustavo Tunki.

Para ampliar los resultados de nuestro estudio de caso, podemos añadir que en el informe que presenta la FLACSO sobre el uso del MOSEIB⁹, en la misma Unidad Educativa “Bosco Wisuma”, se destaca que los docentes prefieren apoyarse en las guías de interaprendizaje del sistema intercultural para planificar sus clases, sobre todo a raíz de la pandemia. Sin embargo, la mayoría de docentes menciona que no tienen claridad en el uso de las guías del MOSEIB.

5.5. INTERÉS EN RESCATAR LA LENGUA EN NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES SHUAR

Sobre el interés, afirman que los docentes sí están interesados y que la falta de interés proviene de las familias y los estudiantes. Según el asesor pedagógico, “el problema radica en los padres de familia y no en los niños y niñas, jóvenes en su mayoría. Ellos están predispuestos a aprender el shuar chicham y la cultura. Se han dado casos que algunos niños y niñas que llegaron sin saber hablar y bailar shuar

⁹ Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

aprendieron con facilidad y algunos fueron portavoces de la lengua y la cultura en sus hogares. Los estudiantes reclaman que sus padres les han privado del acceso a la lengua y la cultura shuar” (entrevista, 2023). Respecto a este tema, el asesor manifiesta: “es una pena tener que hablar la enseñanza del shuar chicham como segunda lengua. No sé si decir que la EIB no ha llegado a cumplir el objetivo principal que es el fortalecimiento de la lengua y la cultura, por eso estamos hablando de segunda lengua” (entrevista, 2023). En este sentido, justifica su apreciación diciendo: “La familia ha sido absorbida por los elementos de otra cultura. Esto hace que los padres tomen decisiones antes que los hijos (...). Se debe motivar a la familia y a las nuevas generaciones” (entrevista, 2023).

Esta apreciación se confirma también en el estudio elaborado por la FLACSO-SEIBE-UNICEF, donde los investigadores constatan que los docentes buscan estrategias didácticas para aplicar la enseñanza del shuar chicham. Sin embargo, las familias no lo valoran:

En el caso de la institución educativa Shuar visitada, se percibió que las actitudes y tendencias discriminatorias hacia la cultura Shuar en esta localidad (cerca a lo urbano, Unidad del Milenio, tensión y discriminación desde el Distrito), lo que deriva o se cristaliza a su vez en un rechazo al uso de la lengua Shuar. (FLACSO-SEIBE-UNICEF, 2023, p.58).

Un aspecto a resaltar también de este estudio es que la Unidad Educativa tiene una alta masificación y se encuentra en un entorno urbano desapegado de la realidad del pueblo shuar:

Esta institución fue puesta a funcionar como fruto de una política centralista del Estado (Política de Reordenamiento de la Oferta Educativa) que tomó la decisión de colocarla allí para agrupar a los estudiantes y docentes de otras comunidades circundantes. Al no ser un proceso orgánico y comunitario, esta escuela no mantiene vínculos estrechos con las comunidades que se hallan física y políticamente alejadas, sino que opera como cualquier institución de la educación convencional, y cuenta con un comité de padres de familia que

interactúa puntualmente, pero no mucho más. (FLACSO-SEIBE-UNICEF, 2023, p.59)

En el mismo estudio, se pidió a los estudiantes que hicieran dibujos de su unidad educativa y lo que más querían destacar dando el siguiente resultado: “Es especialmente llamativo cómo los niños shuar ilustraron con frecuencia el imponente cerramiento que separa la escuela de la comunidad y de la selva a su alrededor” (FLACSO-SEIBE-UNICEF, 2023, p.59).

En cuanto a qué se requiere para el fortalecimiento y revitalización de la lengua y la cultura shuar, los entrevistados señalaron:

- Tener conciencia de que somos parte de una cultura y tiene elementos que nos identifican como son los nombres, la lengua, la vestimenta, la medicina, la música, el territorio, los saberes y los conocimientos milenarios.
- El compromiso y la voluntad de los docentes.
- La práctica diaria del idioma

6. CONCLUSIONES

El estudio de caso de la Unidad Educativa “Bosco Wisuma” se planteó como objetivo general contribuir al estudio de la vigencia de la lengua shuar y al estado actual de su enseñanza-aprendizaje como segunda lengua.

Los objetivos específicos fueron:

- Realizar un estado del arte de la enseñanza-aprendizaje de la lengua shuar en una unidad educativa declarada “Guardiana de las Lenguas”
- Analizar los aspectos curriculares y metodologías que se están usando para la enseñanza-aprendizaje de la lengua shuar como segunda lengua.
- Realizar una propuesta de planificación lingüística del shuar chicham a partir de una estructura curricular de la enseñanza-aprendizaje con metodología por niveles básico, intermedio y avanzado

La investigación ha cumplido con resolver los objetivos específicos sobre realizar un estado de arte en la unidad educativa de estudio y analizar los aspectos curriculares y metodologías que se están usando. En base a estos dos objetivos, planteamos las siguientes conclusiones:

- Institucionalizar una unidad educativa como “guardiana de la lengua” desde el Ministerio de Educación no asegura el desarrollo de la lengua porque se percibe como imposición y alejado del consenso con la comunidad.
- Las unidades educativas en zona urbana modifican las costumbres comunitarias vinculadas a festividades y rituales en idioma propio y agudizan la pérdida del uso de la lengua entre las familias.
- Establecer asesores pedagógicos para aplicar el material didáctico en shuar chicham no es suficiente para que los docentes se sientan acompañados y capacitados.
- Los docentes tienden por inercia a realizar clases sin incorporar el uso de la lengua shuar chicham porque las capacitaciones que se realizan son puntuales y esporádicas.
- El centro educativo no aplica los lineamientos que en teoría propone en cuanto al uso de la lengua shuar chicham en todas sus dimensiones porque se dedica a cumplir trámites burocráticos “a cumplir por cumplir”. Se dedican más tiempo en llenar las matrices diversificadas diseñadas por el Mineduc. La misma que es una herramienta pedagógica que sirve para medir el desempeño de los y las estudiantes de los CECIBs.
- Si toda la comunidad educativa (familias, especialmente) no se incluyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje del shuar chicham y se mantiene la enseñanza del idioma como rol único de los docentes y solamente a espacios formales de educación, no será posible revitalizar el idioma.

Coincidiendo con el análisis del estudio encargado a la FLACSO (2023):

Esto nos interpela para comprender que la transmisión de la lengua no radica en la perfección de la enseñanza de su gramática y escritura, sino que reside en la vitalidad de su poder de uso, de cambio y de desarrollo simbólico para quienes participan de ella como campo y territorio de la comunicación. (p.91).

Consideramos, entonces, que es vital promover el uso del shuar chicham tanto dentro del aula como afuera, aprovechando redes sociales, nuevos aplicativos y también recursos como las festividades, relatos de cuentos, eventos musicales que aporten desde la oralidad a preservar la lengua.

Para el objetivo 3, en cuanto a realizar una planificación es menester proponer dinámicas donde el uso del shuar chicham se naturalice y cobre importancia, rompa la discriminación que existe especialmente en el entorno urbano, demanda de una verdadera lealtad lingüística por parte de toda la comunidad shuar y de una clara convicción que debe ofrecerse una educación para la vida, con valores y prácticas que provienen de los saberes ancestrales que residen en la propia lengua shuar chicham.

REFERENCIAS

- ASAMBLEA NACIONAL (2008). *Constitución de la República del Ecuador*, 20 de octubre de 2008.
- ALCARAZ VARÓ, E. y otros (1992). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas. Vol. 13, de García y Hoz, V. *Tratado de Educación Personalizada*. RIALP.
- ÁLVAREZ, Catalina. (2022). *Unidad 4. La perspectiva glotopolítica y normatividad (Clase grabada 3 de marzo 2022)*. De la Asignatura Lingüística Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Maestría en Educación Intercultural bilingüe. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. En: <https://bit.ly/42fPCaT>
- ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI, Cap.1
- ARNOUX, E. N. de (2014). *Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica*. En: ZAJÍCOVÁ, L. y ZÁMEC, R. (eds.) *Lengua y política en América Latina: perspectivas actuales*. Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc. Olomouc, CZ: Univerzita Palackého v Olomouci. En: <https://panhispanica.blogspot.com/2017/03/glotopolitica-delimitacion-del-campo-y.html>
- ASAMBLEA NACIONAL (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. 31 de marzo de 2011. Actualizada el 20 de mayo de 2017.
- AULA INTERCULTURAL (2011). *El portal de la educación intercultural*. En: <https://bit.ly/453hpNZ>
- AYORA, M.C. (2008). La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto. *Revista electrónica de Estudios Filológicos*, núm.16. En: <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/tritonos1-Ceuta.htm>
- CALAFORRA, G. (2003). *Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística*. Universidad Jagellónica. Cracovia.
- CARE Internacional, Quito, Ecuador (2008). *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social: Reflexiones y Normativa Legal-Ecuador*.

- CHIRIBOGA, Bolívar (1993). *Didáctica del español como segunda lengua*. P. EBI (MEC-GIZ) & Abya Yala
- CISTERNAS, C. y OLATE, A. (2019). Las ideologías lingüísticas sobre las lenguas indígenas americanas: una revisión sistemática de artículos de investigación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol.25, núm. 3, pp. 755-773, 2020.
- CORREDOR, J. (2018). *Aproximación a la sociología de la lengua: hacia unas consideraciones generales*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 31, p. 59-77
- DE VILLA, A. (2018). *El enfoque de la Conciencia Lingüística: La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 77, núm. 2 (2018/08/15). pp.163-174.
- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. 9 de junio de 1996. UNESCO.
- DEL VALLE, J. (2014). *Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica*. Boletín de Filología, 49. En:
<https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/35824>
- FLACSO (2023). *Evaluación del MOSEIB en la comunidad educativa de las instituciones educativas interculturales bilingües*. Consultoría FLACSO-SEIBE-UNICEF. Informe de 9 de enero de 2023.
- GARCÉS F. (2022). *Unidad 1. Teorías y métodos de la enseñanza de la L2. De la Asignatura Pedagogía de la lengua 2*. Maestría en Educación Intercultural bilingüe. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.
- GRASA, R. (2014). *La lengua y la identidad, factores de paz o de conflictividad violenta*. ICIP. Por la paz, 21. En: <https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/la-lengua-y-la-identidad-factores-de-paz-o-de-conflictividad-violenta/?pdf>
- GUESPIN, L y MARCELLESI, J.B. (1986). *Pour la glottopolitique*. Languages 83.
- HABOUD, M. (2015). *Vulnerabilidad lingüística en Ecuador: la lengua awapit*. En:
[https://www.academia.edu/33004707/Vulnerabilidad lingüística en Ecuador La lengua awapit docx](https://www.academia.edu/33004707/Vulnerabilidad_ling%C3%ADstica_en_Ecuador_La_lengua_awapit_docx)
- HABOUD, M. y MAYORGA, O. (2010) *Informe Geolingüística Ecuador 2010*. Eskoriatza: Fundación Garabide (sin publicar). Citado en: *Vulnerabilidad lingüística en Ecuador: la lengua awapit*.
- HALL, R. (1951). *American Linguistics, 1925-1950*. Archivum Linguisticum 3.

- HAMEL, E. (1995). *Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas*. Alteridades, vol. 5, núm. 10, pp. 11-23. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Distrito Federal, México.
- HAUGEN, E. (1971). *The Ecology of Language*. Stanford University Press
- HERNÁNDEZ, Sampieri, et al (2014) *Metodología de la investigación*. Mac Graw-Hill. Sexta Edición.
- JOVER, L. (2016). De la “competencia comunicativa” a las “competencias clave”. A contraviento. Educación lingüística y literaria en 4 de Secundaria. En: <http://aulasacontraviento.blogspot.com/2016/09/de-la-competencia-comunicativa-las.html>
- LLANOS ERAZO, Daniel (2020). *Presentación asignatura de la Metodología de Investigación I*. UPS.
- LUZÓN, J.M. y SORIA, I. (2013) *El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia*. Instituto Cervantes.
- MANRESA, A. (2022). *Discursos y prácticas lingüísticas de docentes bilingües de sectores rurales de Ecuador. Oralidades y escrituras kichwas*. Abya Yala / Universidad Politécnica Salesiana
- MARABINI SAN MARTÍN, Blanca (2019). *Gloto política: el poder de la lengua*. Documento de Opinión. IEEE. En: https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2019/DIEEEE023_2019BLA_MAR-gloto.pdf
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2002). Consejo de Europa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español.
- MARTÍN, O. y RODRÍGUEZ, M. (1995). *Las industrias del idioma*. El proyecto LIFE, iniciativa de la CEE frente a Japón y Estados Unidos. Quaderns digitals. En: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_32/nr_344/a_4430/4430.html
- MERKX, A. y PICHÚN, R. (1997). *El lenguaje integral en la educación intercultural bilingüe. Implicancias den la formación de maestros bilingües en Ecuador*.

- Ponencia en la 42^º Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura. Atlanta-Georgia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *Resolución No. 012-RE-CEZ-6. Creación de la Unidad Educativa del Milenio “Bosco Wisuma”*, pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A. *De Reconocimiento y Consolidación como Guardianas de la Lengua y de los Saberes, a las Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües del Ecuador*, pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1993). MOSEIB. EN:
<https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33583>
- MOLINA, J. (2019). Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. Signo y pensamiento vol.38, núm.74,2019. Pontificia Universidad Javeriana. En:
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/26177>.
- MONTALUISA, L. (2021). *Unidad 4. Los códigos y la escritura*. De la Asignatura Semiótica Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Maestría en Educación Intercultural bilingüe. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, pdf.
- MONTALUISA, L. (2022). *Unidad 1. Consciencia Semiótica: pedagogía y procesos de abstracción*. De la Asignatura Semiótica Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Maestría en Educación Intercultural bilingüe. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, pdf.
- MONTALUISA, L. (2022). *Unidad 2. Apuntes para una semiótica de las nacionalidades ancestrales amazónicas del Ecuador*. De la Asignatura Semiótica aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Maestría en Educación Intercultural bilingüe. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, pdf.
- MORENO, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- OHCHR (2017). *Derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas*. Guía de la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre cuestiones de las minorías. En:
https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Minorities/SR/LanguageRightsLinguisticMinorities_SP.pdf

- PACARI, S. (2022). *Los derechos lingüísticos como derechos humanos*. En: <https://vocesazuayas.com/los-derechos-linguisticos-como-derechos-humanos/>
- PLAN TARÍMIAT (2017): *Hacia el Buen Vivir de Morona Santiago 2017-2030*. Gobierno Provincial de Morona Santiago.
- RAMÓN I MIMÓ, O. (1997). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Revista iberoamericana de Educación. Número 13. Educación Bilingüe Intercultural. Enero-abril 1997. En: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a12.htm>
- RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ, A. (2016). Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014). Revista Ecuador Debate 98. Agosto 2016.
- RODRÍGUEZ-CRUZ, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. Íconos. Revista de Ciencias Sociales. En: <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/2922/2757#toc>
- SARITAMA, M.A. (2020). *La educación intercultural bilingüe en Ecuador: el caso del pueblo indígena Saraguro*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Programa de Doctorado en Educación. Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Barcelona.
- SERRANO, M.J. (2011). *Sociolingüística*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- SOLÍS, G. (2009) *Perú Amazónico*. Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. UNICEF-FUNDPROEIB.
- UNESCO (2022). En: <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-renueva-su-compromiso-en-favor-de-la-educacion-inclusiva-en-un-mundo-plurilingue>
- UNICEF-EIBAMAZ (2009). *La formación inicial y la capacitación de docentes en servicios para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. UNICEF
- VALEŠ, M. (2011). *Vitalidad de la Lengua Shuar y Actitud de los Hablantes hacia su lengua vernácula*. En: Voces e imágenes de las lenguas en peligro. Actas del Congreso Internacional FEL XV – PUCE I.

ZIMMERMANN, K. (2019). *Estandarización y revitalización de lenguas amerindias: funciones comunicativas e ideológicas, expectativas ilusorias y condiciones de la aceptación*. Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law, 71, 111-122. En: <https://doi.org/10.2436/rld.i71.2019.3255>