

Hacia una ecología de la revitalización lingüística

Jorge Gómez Rendón
Universidad de Ámsterdam

Gabriela Jarrín Paredes
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

La pérdida de las lenguas y sus efectos en el conocimiento, la diversidad y la identidad

Las poco más de 6 000 lenguas que se hablan hoy en el mundo no son sino una parte de las treinta o cincuenta mil que desaparecieron en los últimos quinientos años de historia humana¹. Pese a la diversidad de propuestas, declaraciones y cuerpos legales a nivel nacional e internacional en favor de la diversidad lingüística y cultural, provenientes de organismos como UNESCO y de los estados de los cinco continentes, seguimos siendo cómplices silenciosos de la desaparición de las lenguas originarias de numerosos pueblos. Cada vez más, los hablantes de lenguas minorizadas relegan su uso a espacios más reducidos, fomentando el consiguiente monolingüismo. Aunque la pérdida de las lenguas no es un fenómeno reciente en la historia de la humanidad, ha tenido un crecimiento dramático desde la colonización europea del planeta². Hay quienes dirán que esta desaparición es un proceso esperado en un mundo en constante cambio, y ciertamente lo es. Sin embargo, nos preguntamos si la acelerada desaparición de las lenguas es parte del cambio histórico, o es que acaso la sociedad dominante precipita de diferentes maneras un proceso que, de otra forma, sería menos agresivo para los hablantes y la diversidad en general. El desplazamiento y la desaparición de las lenguas no ha menguado pese al discurso de políticos, dirigentes, maestros y activistas, que fomenta el mantenimiento de la diversidad lingüística y cultural, diversidad que, por lo general, los autores de estos discursos afirman conocer aun sin haberla palpado y mucho menos entendido fuera de las estructuras ideológicas dominantes.

Aunque hay iniciativas y, sin duda, buenas intenciones encaminadas a preservar la diversidad lingüística, es preciso que nos interroguemos por qué razón las lenguas siguen desapareciendo tan aceleradamente pese a todos los esfuerzos. Frente a esta situación parece que es momento de empezar a “deconstruir” –utilizando el término derrideano– aquellas estructuras, conceptos e ideologías que no hacen otra cosa que reproducir patrones colonialistas y paternalistas que de ninguna manera contrarrestan la pérdida lingüística y cultural, sino más bien la aceleran. En el proceso por mantener la diversidad resulta imprescindible reflexionar y cuestionar aquellas prácticas que, orientadas a promoverla, producen paradójicamente los efectos contrarios. A lo largo de este artículo se profundizará acerca de esta problemática.

Las lenguas son una de las mayores riquezas de la humanidad al ser espejo de las diferentes culturas del planeta y remitir a la memoria colectiva y a la respuesta adaptativa de un grupo humano a su medio³. ¿Estamos conscientes de los efectos de una homogeneización etnolingüística cada vez más cercana? La respuesta

¹ Elkarte, 2010, p. 16

² Tsunoda, 2005, p. 1-2

³ Flores Farfán, 2012, p. 26

parece negativa. Por ello es imprescindible referirnos brevemente a los efectos de la desaparición de las lenguas no solo en el conocimiento humano sino también en la diversidad y la identidad.

La diversidad lingüística y cultural es parte esencial del patrimonio de la humanidad en la medida en que cada lengua representa la sabiduría cultural única de un pueblo⁴. La pérdida de cualquier código lingüístico significa una pérdida para todo el conocimiento humano. El que una lengua deje de ser el vehículo de comunicación de un pueblo, implica un desbalance en la diversidad lingüística y cultural que, junto con la diversidad biológica, permiten el equilibrio del planeta. Como consecuencia, disminuye la capacidad de adaptación a nuevos espacios que hacen posible la supervivencia y evolución natural de las especies. La diversidad es la característica más sorprendente de la vida en la Tierra y es preciso entenderla tanto en términos biológicos y ecológicos como en términos lingüísticos y culturales. En tal sentido, resulta necesario dejar de lado posturas reduccionistas que tratan de estudiar la lengua, la cultura y el ambiente –en que estas se desarrollan– por separado, olvidando que la sola idea de diversidad implica una conexión natural entre todos los elementos. El daño provocado en uno de ellos tiene consecuencias graves para el sistema en conjunto⁵. Esto significa que el estudio de la diversidad requiere adoptar una metodología holística, de manera que la información obtenida ofrezca una base sólida para la creación de estrategias eficaces orientadas a salvaguardar el patrimonio lingüístico del planeta. Estas estrategias no deben estar encaminadas solamente a obtener productos que cosifiquen las lenguas y olviden a sus usuarios. Es necesario un acercamiento integral al momento de investigar las lenguas y las comunidades que las hablan, pues resulta interesante y, sobre todo, necesario, pensar las lenguas o las especies biológicas como *unidades-en-un-contexto*⁶. Por supuesto, esto tiene sentido solo si el objetivo real es promover efectivamente su mantenimiento.

Aunque la pérdida de las lenguas conlleva la pérdida de una parte del conocimiento de la humanidad y perjudica la diversidad necesaria para la estabilidad natural del planeta, los efectos de una homogeneización lingüística van más allá. El abandono de las lenguas tiene incidencia directa en la identidad de las personas que dejan de hablarlas. No se trata, como advierte Gasché, de definir abusivamente la identidad del Otro, pues ello implica la pretensión de reducirlo a una serie de ideas simples, casi siempre llenas de prejuicios provenientes de las sociedades dominantes⁷. Se trata más bien de entender la identidad como ese reconocimiento –no libre de motivaciones e intereses– de quiénes somos como *actores* en la vida diaria⁸. Se entiende así la identidad como la autoidentificación de un individuo dentro de un grupo social y fuera de él. Una forma de identificarnos con los demás es justamente a través de la lengua que compartimos y que, entre otros aspectos, nos permite ser quienes somos dentro de un determinado grupo. Al compartir la lengua de los abuelos, de los padres y del entorno, se comparten también formas de socialización, razonamiento y comunicación que no se limitan a palabras ni mucho menos a frases plasmadas en textos. Por tal razón, si perdemos la lengua y no la vemos como parte de un conjunto, perdemos y dejamos de lado formas propias de comunicación que

⁴ UNESCO, 2001

⁵ UNESCO, 2001, p. 1ss

⁶ Bastardas, 2003, p. 120

⁷ Gasché, 2008, p. 1.

⁸ Ibid, p. 1-3.

nos permiten sentirnos miembros de un grupo social. Al adquirir otra lengua, por lo general la dominante, adquirimos otras formas de comunicación. Por supuesto, el problema no radica en adquirir otra lengua sino en hacerlo al tiempo que se abandona la propia y, con ella, parte de la biografía y el conocimiento que encerramos como individuos. Aunque no podemos afirmar que todo el conocimiento se pierda, porque parte de él se adapta a la nueva lengua, la transición de una a otra conlleva pérdidas importantes que son irrecuperables.

1. Niveles de amenaza y estrategias de intervención

La extinción de las lenguas es un proceso. Aunque muchas lenguas se encuentran desplazadas, no todas enfrentan el mismo tipo de amenaza. Existen diversos niveles de riesgo que se encuentran ubicados a lo largo de un continuo: en un extremo están las lenguas con mayor vitalidad, donde se requiere prevenir, y en el otro las lenguas extintas, que se debe resucitar⁹. Esto significa que el abandono de las lenguas es un proceso dinámico que va de la vitalidad a la extinción¹⁰.

Está claro que una propuesta de revitalización lingüística debe adaptarse a la situación específica de la lengua que se quiere revitalizar. Por ello, debemos ser cuidadosos y no generalizar la aplicabilidad de un modelo para todos los casos. Por ejemplo, el modelo de revitalización que discutimos en la cuarta parte de este artículo puede ser aplicado a lenguas con diferentes niveles de vitalidad, pero no a lenguas que están extintas¹¹ y, solo parcialmente, a lenguas al borde de la extinción. En todos los casos, sin embargo, se requiere una documentación y revitalización de naturaleza *ecológica*. Si comprendemos que la diversidad lingüística, cultural y biológica es una sola, entenderemos mejor por qué la revitalización debe apuntar a un método que tome en cuenta *todos* los aspectos socioculturales presentes en la relación lengua-hablante¹². Más aún, un acercamiento de este tipo permite que los propios hablantes participen activamente en cualquier estrategia de intervención, en lugar de aislarlos del proceso, como suele suceder cuando se ve la lengua como un sistema independiente de sus usuarios. Sin su participación y su interés, ningún intento de revitalización tiene sentido.

Enseguida nos referimos a algunas iniciativas que han marcado los programas de revitalización lingüística de lenguas amenazadas en la región y el país.

2. Iniciativas de revitalización

Alrededor del mundo existen diversas declaraciones relacionadas con los derechos lingüísticos, las cuales se apoyan sobre todo en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), firmado en 1989. Los términos de este convenio son significativos para quienes se preocupan por los derechos de los pueblos indígenas y sus lenguas. En un contexto más amplio está la declaración de los derechos lingüísticos por parte de Unesco¹³, que fue uno de los puntos de partida para la convención del mismo organismo en torno al patrimonio cultural inmaterial (PCI), donde la lengua aparece dentro de uno de sus ámbitos. Según la convención, el PCI

⁹ Bauman, 1980.

¹⁰ Tsunoda 2005: 9

¹¹ A propósito de las experiencias de reintroducción de una lengua extinta, el andwa o katsakati, véase Jorge Gómez Rendón y Diana Salazar Proaño (en prensa) "La lengua andwa: una experiencia en documentación y reapropiación lingüística a través de la educación". *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*.

¹² Tsunoda 2005: 251

¹³ Unesco, 1996.

se manifiesta en cinco ámbitos: 1) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; 2) artes del espectáculo; 3) usos sociales, rituales y actos festivos; 4) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; y 5) técnicas artesanales tradicionales (UNESCO 2003). Aunque la convención reconoce oficialmente la lengua dentro del PCI, no dimensiona su carácter transversal a todos los ámbitos. La lengua no está al margen de las llamadas artes del espectáculo, ni de los usos sociales, ni del conocimiento de la naturaleza y el universo, ni tampoco de las técnicas artesanales tradicionales. La división en sí misma, de utilidad operativa a la hora de la identificar y registrar el PCI, refleja la falta de una conciencia acerca de la naturaleza integral del patrimonio¹⁴ (Gómez Rendón 2014a: 424). Por último, dentro del marco legal ecuatoriano está el reconocimiento de las lenguas indígenas y su derecho a la salvaguarda por parte del Estado, así como el derecho de sus hablantes a comunicarse y recibir educación en ellas¹⁵.

Aunque estas declaraciones y reconocimientos son importantes y se orientan a la creación de estrategias de intervención, caen la mayoría de las veces en un esencialismo lingüístico. La convención de la Unesco, por ejemplo, aplica una división del PCI en ámbitos, cuando lo que se requiere es una visión del patrimonio como un conjunto de elementos interconectados. Lamentablemente, parece que la misma visión se ha implementado también en proyectos revitalizadores de larga historia y mayor alcance, como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En efecto, la EIB ha promovido alternativas de intervención en las lenguas indígenas del país desde su reconocimiento oficial en 1988, con resultados poco alentadores.

Los inicios de la EIB se remontan a la década de los años cuarenta, época de turbulencia social que desembocó en el derrocamiento del presidente Carlos Arroyo del Río en 1944. Aun cuando la instauración de un nuevo gobierno no produjo los cambios esperados, algunos líderes parlamentarios lograron introducir ideas y reivindicaciones en favor de las clases marginadas, entre ellas, los indígenas. En un contexto de aparente conciencia social, los sindicatos indígenas de la sierra norte ecuatoriana formaron su primera organización política, la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI). Con la creación de la FEI se reforzó la figura de la ya conocida líder indígena Dolores Cacuango, que había venido luchando contra la explotación y opresión provenientes de varios sectores de la esfera nacional. La FEI, a través de sus líderes, recogió una gama de peticiones, entre las que se hallaban la ampliación de la educación al campo y la obligatoriedad de la educación en lengua nativa. Preocupada por la falta de educación del pueblo indígena, Dolores Cacuango buscaba la alfabetización para todos los indígenas; las escuelas que existían en el campo eran solamente hispanas, lo que no favorecía a los alumnos indígenas, monolingües todos en kichwa. Después de varios intentos fallidos, Cacuango decidió crear por propia cuenta escuelas en kichwa para los niños y niñas indígenas. Para ello contó con el valioso apoyo de Luisa Gómez de la Torre, ex maestra del Colegio Mejía, que se unió al sueño de implementar una educación diferente. Así fue como en 1946 surgieron las primeras escuelas indígenas bilingües en Cayambe, hasta su desaparición en 1963¹⁶.

¹⁴ Gómez Rendón 2014a: 424

¹⁵ artículos 2, 16 y 379 de la Constitución.

¹⁶ Rodas Gómez Morales 2005: 109-145

A partir de los años setenta se fortaleció la conciencia étnica en todo el país, con la creación de la Federación Shuar, la ECUARUNARI y, finalmente, la CONAIE en 1986. En los años ochenta esta última se posicionó como representante de los pueblos indígenas e impulsó la creación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe¹⁷. La obra de Dolores Cacuango y Luisa Gómez de la Torre sirvió de base para consolidar este proyecto. La EIB fue oficialmente reconocida dentro del Ministerio de Educación y Cultura como un sistema con funciones y atribuciones propias –reconocimiento que se materializó en la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988¹⁸. La DINEIB, como institución encargada de diseñar y desarrollar programas de educación con pertinencia cultural, lingüística y ambiental, atendiendo las necesidades educativas de los pueblos y nacionalidades¹⁹, ha perdido a la fecha su autonomía, pasando a formar parte de la Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). Hoy en día la SEIB cuenta con el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), oficializado en 1993. Asimismo, mediante Acuerdo No. 410 del 05 de noviembre de 2007, se reconoció “la implementación de la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como proceso de formación de la persona desde la concepción, nacimiento y formación Integral Infantil hasta los 5 años de edad”²⁰. En la práctica, los modelos de educación a cargo de la DINEIB enfatizan la creación de materiales impresos y productos tangibles, así como la capacitación docente. Ambos elementos, por útiles que puedan ser para el proceso educativo, no lo son de manera automática para la lengua, ya que extraen a esta de sus espacios comunicativos naturales. Nos preguntamos entonces cuál es el objetivo de publicar y capacitar, cuando lo que resulta en la práctica es un distanciamiento entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de socialización del individuo en sus contextos domésticos y comunitarios. Debemos ser cuidadosos al momento de elaborar materiales, pero sobre todo al momento de capacitar a los docentes, no sea que reproduzcamos ideologías que promuevan a la larga el monolingüismo en la población escolar²¹.

Los programas de revitalización y mantenimiento cultural deben evitar a toda costa una visión de la lengua como un “objeto” que permanecerá siempre y cuando haya diccionarios, gramáticas y materiales didácticos. Si no reflexionamos acerca de nuestras propias ideas y prácticas como maestros, dirigentes e investigadores, corremos el riesgo de acelerar los procesos de aculturación y pérdida lingüística. La cosificación de la lengua promueve una experiencia normativa y artificial, cuando lo que se necesita es que la enseñanza y el aprendizaje sean reales y creativos. A propósito, Contreras nos recuerda que los idiomas indígenas no tienen experiencia de funcionamiento en el aula ni en un sistema educativo escolarizado de tipo occidental²². Si la elaboración de materiales y la capacitación de maestros se basan en ideologías occidentales que no toman en cuenta las destrezas propias de los hablantes de las lenguas originarias, los maestros se verán obligados a utilizar dichas lenguas solo marginal y simbólicamente²³. Todos los materiales didácticos creados y publicados no han sido suficientes para detener el abandono de las lenguas indígenas por parte de sus hablantes. Los resultados obtenidos hasta hoy

¹⁷ Altmann 2014: 3

¹⁸ Krainer 2010: 38

¹⁹ Ministerio de Educación del Ecuador 2014

²⁰ MOSEIB 2014

²¹ Bastardas 2003: 135

²² Contreras 2010: 25

²³ *ibíd.* 40

precisan un cambio en los procesos actuales de revitalización. Depositar las esperanzas de mantenimiento etnolingüístico en la escritura parece no funcionar, sobre todo porque tratamos con pueblos de profunda tradición oral. Es tiempo de preguntarnos quiénes deciden aquello que es importante o no para los hablantes y sus lenguas, y quiénes imponen formatos que restan importancia a los contenidos culturales propios. ¿Están las comunidades de lenguas amenazadas en condiciones de elegir sus propios modelos educativos y comunicativos?

A manera de resumen de lo dicho hasta aquí, es imprescindible: 1) superar una visión cosificadora de la lengua que la ve como un objeto aislado de sus usuarios; 2) abandonar la escritura como la única solución para la pérdida de las lenguas originarias; y 3) volver la mirada a la oralidad en los contextos reales de socialización del individuo. Todo esto nos lleva a justificar la importancia de la oralidad dentro de los programas de revitalización lingüística, a fin de convertirla en su eje principal, considerando que la revaloración de una lengua y una cultura “no equivale a enunciarlas en el aula, expresarlas por escrito o en dibujos y representaciones teatrales, como si se tratara de imitar algo ajeno”²⁴.

3. La revitalización lingüística: oralidad y escritura en contextos diglósicos

Todo concepto de “revitalización” trasunta una metáfora biológica que implica ‘devolver la vida’. Por tal razón, es preciso preguntarnos qué es aquello que los programas de revitalización lingüística buscan revitalizar. La respuesta parece obvia a primera vista. El discurso de revitalización lingüística predominante da por sentado que lo que se ha de revitalizar son las lenguas. Ahora bien, si consideramos que una lengua es un sistema de signos, resulta que la revitalización lingüística consistirá en devolver a dicho sistema su funcionalidad como herramienta semiótica de producción y circulación de significados. Este discurso, sin embargo, enmascara una noción esencialista de ‘lengua’, que olvida que todo sistema de signos existe solamente gracias a sus usuarios y a la dinámica que le imprimen en sus intercambios comunicativos. En la teoría sociolingüística estos intercambios dan forma a una comunidad de usuarios que se conoce como ‘comunidad de habla’, ‘comunidad lingüística’ o ‘comunidad idiomática’. Un mismo individuo puede pertenecer simultáneamente a varias comunidades de habla y cada una coexiste con otras de igual naturaleza. En una misma comunidad de habla se pueden utilizar repertorios lingüísticos similares (dialectos, sociolectos) o incluso diferentes (lenguas distintas). Las relaciones que se tejen tanto al interior de las comunidades como entre ellas son variadas y se configuran por la posición relativa de cada miembro con respecto a otro, o bien, de cada comunidad con respecto a otra. Esto significa que el uso de un sistema lingüístico se desenvuelve siempre en una matriz social de relaciones de poder. Cuando estas relaciones producen una distribución asimétrica de los usos lingüísticos en espacios sociocomunicativos diferenciados, hablamos de ‘diglosia’²⁵. No es casualidad que en esta distribución sean precisamente las lenguas minorizadas las que requieran revitalización, porque sus usuarios ocupan una posición social subalterna frente a los usuarios de la lengua oficial, viéndose, cada vez más, obligados a utilizar esta en perjuicio de la suya propia.

²⁴ Gasché 2010: 16

²⁵ Ferguson 1959; Fishman 1972

El corolario de lo dicho hasta aquí es que toda revitalización lingüística se plantea en contextos diglósicos y, por lo tanto, no puede ni debe ocuparse exclusivamente de la lengua en cuanto sistema, sino ocuparse primero de la compleja red de relaciones que mantienen sus usuarios con los miembros de comunidades de habla hegemónicas que manejan otros códigos lingüísticos. Esta situación, que se olvida con demasiada frecuencia, ha modelado los proyectos revitalizadores desde la educación, la legislación, la documentación y, recientemente, desde el patrimonio. Y lo ha hecho precisamente porque dichos proyectos han procurado revertir aquellas condiciones que definen una variedad lingüística baja (B) y le imprimen su carácter minorizado: su informalidad, su oralidad, su carácter doméstico-comunitario y su falta de normalización (estandarización). En este contexto ha surgido y se ha establecido una visión escrituraria de la revitalización, visión que queremos problematizar aquí y que asume la escritura si no como la única, al menos como la más importante vía para volver funcional la lengua que se quiere revitalizar. Nos preguntarnos en qué medida 'literalizar' a toda costa la oralidad informal, doméstica y no-regulada de una lengua minorizada deja de lado las condiciones mismas en que ella produce sentido en primer lugar. No se trata de negar la literacidad²⁶ a las lenguas minorizadas, sino de reflexionar sobre las consecuencias de ocuparse exclusivamente de ella cuando el fortalecimiento debería darse desde sus propios espacios sociocomunicativos.

Por otra parte, los proyectos de revitalización lingüística han estado asociados en las últimas décadas con la cuestión de la identidad y la cultura de los hablantes y sus comunidades, de tal suerte que se ha pensado la conservación de una lengua también como una forma de conservación identitaria y cultural. En este sentido, el reto de todo proyecto revitalizador consiste en lograr a la vez un doble objetivo: 1) conservar la lengua minorizada, superando su carácter diglósico mediante su incorporación a la tradición escrita; y 2) preservar las prácticas culturales de las comunidades fortaleciendo su identidad. Hasta hoy, sin embargo, no ha sido posible lograrlo, pues la mayoría de proyectos han reducido la revitalización a espacios y formas de comunicación ajenos a las prácticas sociales de las comunidades.

La oralidad como punto de partida

La palabra está anclada primero, y ante todo, en lo oral y lo auditivo. El carácter originario de la palabra oral se revela en su etimología: la base indoeuropea *uer-* está no solo en el origen del vocablo 'oral' sino también en el de 'raíz'. El carácter oral-aural originario del lenguaje es comprensible si pensamos por un momento que proviene de la naturaleza gregaria y cooperativa del género humano²⁷. Esta breve reflexión general con respeto a la oralidad primordial del lenguaje justificaría por sí sola tomarla como punto de partida de toda revitalización lingüística. Sin embargo, existen también razones de peso que tienen que ver con el uso del lenguaje en las comunidades de lenguas minorizadas. Por su misma condición diglósica, son comunidades asentadas primariamente en la oralidad, en las cuales las tecnologías de la palabra escrita se han desarrollado tardíamente en su proceso de incorporación a las sociedades nacionales letradas (Gómez Rendón 2013). De

²⁶ Aunque el término 'literacidad' se asocia a menudo con la escritura y en tal medida se considera equivalente al de 'alfabetismo', en realidad se refiere a un conjunto de habilidades para la comprensión y el uso de sistemas de símbolos que no necesariamente son tipográficos, como en la escritura y la lectura tradicionales. Esta idea es la que pretende desarrollar el concepto de 'nuevas literacidades', que discutiremos en la última sección de este artículo.

²⁷ Wilson 2008: 80

hecho, las comunidades que son objeto de programas de revitalización acunan todavía culturas “para-literarias”, en las que la palabra escrita aún no ha penetrado todos los espacios sociocomunicativos. No es casualidad que los espacios más resistentes a dicha penetración sean aquellos en los que se reproducen, a través de la oralidad, los saberes y prácticas tradicionales en esferas domésticas y comunitarias²⁸. Esta situación, vista a menudo como impedimento para una revitalización efectiva de las lenguas minorizadas, constituye más bien una ventaja: en efecto, el anclaje oral de las prácticas lingüísticas en comunidades de lenguas minorizadas ofrece un sólido punto de partida para empezar a fortalecerlas desde sus propios espacios sociocomunicativos. Lamentablemente, los proyectos revitalizadores de más impacto –por su sostenibilidad y cobertura– no contemplan una revitalización desde abajo, es decir, desde los actos comunicativos del habla situada, sino desde arriba, esto es, desde el sistema escrito de la lengua. Tal es el caso de la educación intercultural bilingüe (EIB), que tanta importancia otorga a la producción de materiales escritos, a la estandarización y al desarrollo de la lectoescritura. Estos tres campos de implementación del fortalecimiento lingüístico, sin embargo, no solo van en contra de la conservación de los saberes ancestrales y las prácticas culturales de los pueblos indígenas, que se transmiten entre generaciones por medios orales y corporales, sino que no han surtido los efectos deseados.

La escritura en las lenguas minorizadas

Dotar de un alfabeto a lenguas originalmente ágrafas y promover la práctica escrituraria en ellas busca revertir su situación diglósica, poniéndolas al mismo nivel de las lenguas oficiales de secular tradición literaria. Sin embargo, esto no implica necesariamente una reversión de la diglosia. Los hechos demuestran que la introducción de la escritura en las comunidades de lenguas minorizadas no ha logrado consolidar una literacidad en las lenguas indígenas más allá de la educación formal, peor aún, ni siquiera ha logrado hacerlo adecuadamente en la lengua oficial. Así, en su análisis de las relaciones entre oralidad y escritura a partir de un estudio de caso en la comunidad kichwa de Rukullakta en la provincia amazónica de Napo, Contreras identifica ocho problemas frecuentes encontrados en la práctica escrituraria del kichwa y el castellano de maestros y alumnos: 1) puntuación casi inexistente en kichwa y castellano; 2) numerosas faltas ortográficas en ambas lenguas; 3) calcos sintácticos castellanos en el discurso kichwa; 4) omisión de conectores interfrasales en el discurso castellano; 5) falta de concordancia de género y número en castellano; 6) segmentación errónea de palabras en ambas lenguas; 7) calcos estilísticos del castellano en el kichwa y viceversa; y 8) tendencia a la traducción de expresiones del kichwa al castellano sin una interpretación adecuada de su significado²⁹.

Lejos de ser únicos de la comunidad kichwa de Rukullakta, estos problemas se encuentran en todas las escuelas del sistema de educación intercultural bilingüe y reflejan cuán débil ha sido la consolidación de una práctica escrituraria en lenguas indígenas, cuya escritura no ha desembocado en una literacidad creativa y funcional sino en una re-producción del discurso de la lengua dominante. Esta reproducción se ve promovida por la práctica generalizada de la traducción de contenidos

²⁸ Gómez Rendón 2013a

²⁹ Contreras 2010: 79

codificados originariamente en castellano. Las mismas instituciones del estado promueven, por ejemplo, la traducción de un sinnúmero de documentos a lenguas indígenas, bajo el supuesto de que dicha práctica no solo faculta el ejercicio de los derechos lingüísticos de sus hablantes sino que estos reciben tal cual los contenidos que se les quiere transmitir. Nada más lejos de la realidad. Documentos como la Constitución y otros cuerpos legales traducidos al kichwa o al shuar chicham –las dos lenguas indígenas con mayor número de hablantes en el país– permanecen ilegibles fuera de sus círculos de producción, al estar vertidos en un lenguaje atiborrado de neologismos y expresiones idiomáticas artificiales. Igual suerte corren muchos libros de texto, pensados y redactados en castellano, que luego son traducidos a lenguas indígenas para ser utilizados en la educación. A más del lenguaje en que están escritos, estos textos se codifican en una variedad estándar de la lengua que resulta inaccesible a la mayoría de lectores, más aun cuando la estandarización de las lenguas minorizadas es un proceso inacabado, incluso para el kichwa, la lengua indígena con mayor tradición escrita. En el caso de esta lengua, las falencias de la variedad estándar han obstaculizado el proceso de normalización de toda la población kichwa hablante del país, sobre todo en la Sierra sur y la Amazonía. Se ha desembocado así, de manera contraproducente, en la creación de una brecha diglósica entre el kichwa estándar (variedad A) y los dialectos kichwas serranos y amazónicos (variedad B), con el agravante de que no toda la población que habla kichwa –sino apenas un pequeñísimo porcentaje de ella– maneja ambas variedades. Esto significa que aparte de una diglosia sin bilingüismo entre el kichwa y el castellano, existe una diglosia interna de los dialectos kichwas.

El papel de las tecnologías audiovisuales de la palabra (TICs) en la revitalización

Aunque el nacimiento de la documentación lingüística fue posible gracias a una creciente sensibilidad hacia la pérdida de la diversidad lingüística en el mundo y a los avances en el registro digital de la información que ofrecen las nuevas tecnologías³⁰, se cree, a menudo ingenuamente, que la documentación de lenguas amenazadas basta por sí sola para revertir su condición minorizada y amenazada. Esta idea presupone una concepción de la lengua como entidad auto-contenida que puede y debe registrarse más allá de las relaciones (sociopolíticas) entre usuarios y comunidades de habla. Coadyuva a ello el efecto de “realidad” que crean los medios audiovisuales de registro y reproducción de eventos comunicativos. Este contexto ha rodeado la introducción de las TICs en la educación. No es nuestro propósito desconocer la valía de estos instrumentos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino problematizar un uso irreflexivo de los mismos que no toma en cuenta las condiciones particulares en que se produce e intercambia información en comunidades diglósicas y para-literarias.

En primer lugar, es necesario reflexionar la medida en que las nuevas tecnologías contribuyen a la transmisión de los saberes ancestrales en comunidades de lenguas amenazadas, dado el carácter predominantemente oral y situado de dicha transmisión a través de prácticas socioculturales específicas³¹.

En segundo lugar, se debe reflexionar sobre los niveles de acceso al hardware (computadores) y el uso efectivo del software (plataformas y programas informáticos) en las comunidades de lenguas amenazadas. Estos niveles permiten

³⁰ Gómez Rendón 2008

³¹ Gómez Rendón 2012

medir el analfabetismo digital, es decir, la falta de conocimientos para manejar las nuevas tecnologías y producir y distribuir información a través de ellas³². En el Ecuador, aunque la tenencia de computadoras creció un 72% y la conectividad casi se quintuplicó (472%) a nivel rural entre 2008 y 2011, el uso de nuevas tecnologías no mostró crecimiento alguno mientras el de internet creció apenas un 70%³³. Este crecimiento, por otro lado, no es uniforme a nivel nacional³⁴. Aun así, las tendencias parecen alentadoras según la *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo 2010-2013*³⁵, pues el analfabetismo digital en zonas rurales se habría reducido ostensiblemente de 48% a 30% en ese período. De seguir esta tendencia, la tasa de analfabetismo digital a nivel nacional podría desaparecer en los próximos diez o quince años. ¿Participarían las lenguas indígenas de este nuevo alfabetismo? Es posible que sí, siempre y cuando se cumplan ciertos requisitos.

Según la encuesta, el uso de computadores e internet a nivel rural se reduce a cuatro espacios sociocomunicativos: los centros de acceso público (42.5%), las instituciones educativas (27.2%), el hogar (22.5%) y el trabajo (5.1%). El lugar donde se utilizan nuevas tecnologías es fundamental por dos razones: 1) porque los espacios formales promueven la normalización de la escritura y el uso de una variedad estandarizada que solo un pequeño porcentaje de hablantes maneja; y 2) porque el carácter formal de los intercambios comunicativos incentiva el uso de la lengua oficial debido a la situación diglósica predominante. El corolario es que, para fomentar el alfabetismo digital de los hablantes de lenguas minorizadas, se debe empezar dotando de computadores y conectividad a sus hogares. Aun así, no debemos olvidar que la absoluta mayoría del software y los contenidos que en él se producen dentro de las comunidades de lenguas amenazadas que tienen acceso a computadores y conectividad, están codificados en castellano³⁶. Por tal razón, resulta fundamental promover el desarrollo de programas informáticos que ofrezcan alternativas de codificación en lenguas indígenas, pero, sobre todo, generar insumos –contenidos multimedia– en lenguas indígenas. Estos contenidos, sin embargo, no pueden ser generados a partir de un calco de los contenidos hispanos y los patrones del discurso castellano. Es preciso partir de un meticuloso estudio etnográfico de las prácticas de producción y distribución de los saberes ancestrales propios de las comunidades de habla.

Aun si las comunidades de lenguas minorizadas no han entrado plenamente en un alfabetismo escrito, creemos que las nuevas tecnologías de la información ofrecen un potencial hasta ahora inexplorado e inexplorado para la revitalización lingüística y la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial. El carácter mínimamente regulado y mayormente virtual de las llamadas TICs –como en el uso de mensajería móvil o redes sociales– fomenta la creación de espacios sociocomunicativos donde se puede escribir sin la consabida presión normativa del estándar, omnipresente en los

³² De acuerdo con el INEC (2013), “se considera a una persona como Analfabeta Digital cuando cumple simultáneamente tres características: 1) No tiene celular activado 2) En los últimos 12 meses no ha utilizado computadora 3) En los últimos 12 meses no ha utilizado internet” (INEC 2013: 26).

³³ URL: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/ecuador-en-cifras/>. Sección Ciencia y Tecnología. Recuperado el 5 de noviembre de 2014.

³⁴ Las situaciones más dramáticas son aquellas de localidades donde ni siquiera existe provisión de energía eléctrica, insumo necesario para el uso sostenido de nuevas tecnologías. Tal es el caso, por ejemplo, de un buen número de comunidades en la Región Amazónica, que es, no lo olvidemos, la región más lingüísticamente diversa del país, con nueve lenguas indígenas habladas en su territorio.

³⁵ URL: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/empleo-encuesta-nacional-de-empleo-desempleo-y-subempleo-en-emdu/>

³⁶ Sin embargo, véase los inicios de una experiencia alternativa con el kichwa, que desafortunadamente no se ha aplicado a todas las lenguas indígenas (Gómez Rendón 2013b).

tres espacios arriba mencionados. Si añadimos a lo anterior el carácter eminentemente multimodal de las nuevas tecnologías, que las vuelve atractivas a usuarios jóvenes y ofrece una plataforma adecuada para reproducir eventos comunicativos de manera más integral, es decir, en sus planos oral y auditivo pero también visual y quinésico, entonces es factible que se logre instrumentar a través de ellas un alfabetismo alternativo que no reproduzca la diglosia creada por las antiguas tecnologías de la palabra³⁷. Para ello se requiere, sin embargo, a más de insumos obtenidos mediante una etnografía de los eventos comunicativos y las prácticas culturales de las comunidades de lenguas amenazadas, un modelo que permita su instrumentación dentro de un programa más amplio de revitalización lingüística en el contexto sociocultural de dichas comunidades.

5. Un modelo ecológico para la revitalización lingüística

En esta sección sentamos las bases para desarrollar un modelo ecológico para la revitalización de lenguas amenazadas. En términos generales, nuestro modelo contiene elementos teórico-metodológicos que abrevan de tres vertientes teóricas: la antropología simbólica, la ecolingüística, y la teoría discursiva de la práctica social. De cada una de ellas resumimos los puntos más importantes a fin de contextualizar enseguida una propuesta de trabajo a partir del modelo ecológico.

La antropología simbólica: tipos de modelos y tipos de descripciones.

Uno de los fundadores de la antropología simbólica definía la cultura como “un sistema de concepciones heredadas que se expresan en formas simbólicas mediante las cuales los seres humanos comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos acerca de la vida y sus actitudes hacia ella”³⁸. En el marco de esta tradición antropológica, son de importancia varios conceptos de carácter operativo que discutimos a continuación.

El primero concierne al término ‘modelo’. Si tomamos como punto de partida que un modelo es un conjunto de símbolos que guardan relaciones entre sí, es preciso distinguir entre “modelos de” y “modelos para”. Los primeros procuran reproducir, a través de sus elementos y relaciones, la realidad observada. Son formas de representación que hacen aprehensible el mundo. Los segundos, por el contrario, tienen un carácter operativo en la medida que sirven para “construir” la realidad, pues a través de sus elementos y relaciones imponen un orden en esta³⁹. Puesto que el modelo ecológico que proponemos es exclusivamente operativo, es un modelo *para* la revitalización lingüística y no un modelo *de* ella. No pretendemos explicar la pérdida de las lenguas ni la amenaza a la diversidad lingüística, sino revertirlas. En otras palabras, partimos de la constatación de una realidad actual (comunidades que abandonan su lengua originaria en favor de la lengua oficial) para restaurar una realidad pasada (comunidades que utilizaban cotidianamente sus lenguas originarias).

Sin embargo, si queremos devolver a las lenguas minorizadas su funcionalidad en los espacios sociocomunicativos propios de sus prácticas culturales, es preciso que

³⁷ Ong 1982

³⁸ Geertz 1973: 39

³⁹ Geertz 1973: 92

dispongamos de modelos que nos ayuden a representar dichos espacios y prácticas, por lo que es necesario que todo modelo *para* la revitalización de lenguas amenazadas, disponga de modelos *de* uso de dichas lenguas en sus espacios y prácticas. Estos modelos representacionales los debe proporcionar un trabajo etnográfico de las prácticas de producción y distribución de los saberes ancestrales propios de las comunidades de lenguas amenazadas (cf. *supra*). Por su naturaleza, los modelos representacionales son siempre particulares y no pueden ser generalizados. Uno de los errores en que se incurre con demasiada frecuencia al importar modelos *para* la revitalización lingüística producidos fuera de la realidad de las comunidades de habla, radica no tanto en ellos, cuanto en que no se apoyan en modelos *del* uso lingüístico, es decir, en etnografías del habla y del discurso de las lenguas que se quiere revitalizar. Pero eso no es suficiente. Los modelos representacionales deben poseer aquella característica que, de acuerdo con Geertz, es la legítima forma de hacer etnografía y que él llama “descripción densa”⁴⁰. Esto significa que los *modelos de* uso lingüístico han de ocuparse de la descripción no solo de las prácticas como formas específicas de conducta lingüística, sino también del contexto en que se desarrollan. Para las comunidades, y también para quienes queremos implementar modelos para la revitalización, este contexto es el que da sentido a la conducta lingüística, pues, sin una adecuada comprensión de las prácticas en contexto no podemos conocer la potencial eficacia del modelo ni tener una retroalimentación. La forma más adecuada de dar cuenta del contexto de la conducta lingüística de una comunidad de sentido es incorporarlo en toda su multiplicidad de aspectos con relación a la lengua. Para ello, es necesario partir de un contexto más amplio del que contemplan la pragmática, la sociolingüística, la etnografía del habla, la etnografía de la comunicación o el análisis del discurso.

Ecolingüística: lenguas y entorno lingüístico, sociocultural y ambiental

Una forma eficaz de superar el reduccionismo de una concepción revitalizadora de las lenguas, que las considera estructuras autocontenidas a las que se quiere devolver funcionalidad, es considerar las implicaciones de dicha funcionalidad. Si una lengua es vital porque es funcional, entonces es funcional porque hace un trabajo para sus usuarios. En virtud de tal función, una lengua pasa de “ser en sí” a “ser para” sus usuarios, porque presupone individuos que la utilizan como medio para ciertos fines y en determinados contextos.

La ecolingüística concibe el contexto como un ecosistema, es decir, como un conjunto interrelacionado de elementos, y la lengua como parte consustancial de dicho conjunto. Si la ecología es el estudio de los seres vivos en su entorno, entonces la ecología lingüística estudia las relaciones de las lenguas y sus usuarios con otras lenguas y usuarios en su entorno físico y social. En estas relaciones es preciso concebir la lengua no como externa al entorno sino como parte constitutiva de él. Así, la visión ecolingüística es integral y dinámica porque las relaciones que describe –entre la lengua y su entorno– son simétricas. La ecolingüística proporciona modelos *del* contexto en que se desarrollan las lenguas minorizadas, un contexto esencialmente diglósico que debe ser comprendido en toda su complejidad y en su relación con lo político, lo social, lo físico, lo biológico, lo territorial, lo lingüístico y lo identitario. Existe el problema, no obstante, de que si es fácil

⁴⁰ Geertz 1973: 5ss

determinar el entorno de un ser biológico, no lo es especificar el entorno de una lengua. Como señalan dos autores al pasar revista al estado actual de la ecolingüística, la indeterminación del entorno ha producido varios enfoques de ecología lingüística⁴¹. Ellos identifican cuatro vertientes, según las cuales toda lengua existe: a) en una ecología simbólica, es decir, en relación con otras lenguas o “sistemas de símbolos”; b) en una ecología natural, es decir, en relación con un ambiente natural específico; c) en una ecología sociocultural, esto es, en relación con fuerzas sociales y culturales que dan forma a las condiciones de los hablantes y las comunidades de habla; y d) en una ecología cognitiva, esto es, en las relaciones dinámicas que se establecen entre sus usuarios y el ambiente, sobre todo en las capacidades cognitivas de los hablantes, que originan conductas lingüísticas flexibles y adaptativas⁴².

Dado que nuestro punto de partida es una concepción de relaciones asimétricas entre usuarios de lenguas minorizadas y lenguas mayoritarias y entre comunidades de las mismas lenguas, nuestro modelo se cimenta sobre los conceptos de la ecolingüística sociocultural. Esta abarca, en nuestra opinión, todos los otros enfoques, en la medida que parte de una concepción semiótica de la cultura, según la cual la producción de sentido que realiza el usuario de una lengua refleja y recrea la propia realidad lingüística y biológica de su entorno a fin de adaptarse a ella⁴³. Esto significa, además, que todo modelo de conducta lingüística debe apoyarse en un modelo de relaciones ecolingüísticas socioculturales, con el propósito de que pueda ser lo suficientemente exhaustivo y funcional a un modelo para la revitalización de lenguas amenazadas.

La práctica social: una teoría desde el discurso multimodal

Desde los inicios de la teoría sociológica el concepto de ‘práctica’ ha ocupado un sitio privilegiado y actualmente se ha incorporado a diferentes ramas de las ciencias sociales. Para muchos, la ‘práctica social’ es la unidad básica del análisis social. Para todo análisis que tenga que ver con la lengua resulta de especial importancia el concepto de práctica social, pues la lengua no es otra cosa que una conducta que se expresa en un sinnúmero de prácticas (cf. *supra*).

Reckwitz define una práctica como “un tipo rutinario de actividad formado por varios elementos interconectados, esto es, actividades corporales, actividades mentales, ‘cosas’ y usos, conocimientos básicos, conocimientos técnicos, estados emocionales y conocimientos motivacionales”⁴⁴. Así, por una parte, toda práctica implica un conjunto coordinado de acciones que se desarrollan siempre con el apoyo de herramientas y técnicas, a las que damos el nombre de tecnología. Las herramientas pueden ser de todo tipo, corporales (las manos), líticas (un mortero de piedra) o digitales (un computador). Las técnicas, por su parte, son de naturaleza algorítmica y comprenden un conjunto finito y ordenado de operaciones con las herramientas a fin de alcanzar un propósito (el tejido de una hamaca con las manos, la preparación de yuca con un mortero de piedra, o la mensajería móvil a través de un computador). Lo más frecuente es que una práctica conjugue el uso de varias

⁴¹ Steffensen y Fill 2013

⁴² Steffensen y Fill 2013: 2

⁴³ cf. Geertz 1973: 39

⁴⁴ Reckwitz 2002: 250

herramientas y técnicas, y que cada una determine una relación del individuo consigo mismo, sus semejantes y la naturaleza. Por otra parte, las prácticas son siempre específicas y aunque pueden catalogarse en ciertos tipos identificables, ocurren siempre como variaciones particulares de una combinación típica de elementos constituyentes, sin reducirse a uno o varios de ellos. De esta manera, “las prácticas son formas rutinarias de mover el cuerpo, manipular los objetos y usar las cosas, entender y describir el mundo, desear y concebir tareas y propósitos, tratar a los individuos, etcétera”⁴⁵. Todos los elementos de la práctica ocurren sincronizadamente y su configuración establece la identidad en dos sentidos: asocian a un individuo con una cultura, a la que corresponde precisamente una configuración típica de elementos sincronizados; y distinguen a un individuo de otro de su misma cultura gracias a la peculiaridad de los elementos combinados y sus relaciones. En suma, las prácticas constituyen a los individuos y las sociedades, y estos a su vez constituyen las prácticas, siendo de esta manera modelos representacionales y operativos al mismo tiempo.

El tejido de las prácticas constituye el discurso. En ellas, en ese “estar juntos en el mundo” los seres humanos con ellos mismos y con las cosas que forman parte de su mundo, se crean y desarrollan patrones que modelan identidades reconocibles”⁴⁶. Esto significa que los discursos son formas de representación de las prácticas y a su vez son prácticas que representan el mundo y la sociedad, mediante las cuales es posible asumir y asignar identidades a otros seres humanos y otros colectivos. La lengua es uno – posiblemente el más importante, pero no el único – de los lenguajes o sistemas semióticos que constituyen las prácticas. De allí que cualquier modelo *para* la revitalización lingüística deba incorporar todo el conjunto de lenguajes –orales, visuales, quinésicos, gestuales– en que se desarrollan las prácticas según las configuraciones multimodales propias de cada sociedad y cultura.

Todo lo expuesto demuestra que las prácticas sociales son el espacio discursivo y multimodal donde se ancla la palabra, y desde el cual se relaciona de una forma ecológica con el resto de sistemas significantes. Ha de ser, por lo tanto, la práctica social, el punto de partida para revitalizar las lenguas en sus contextos de uso.

Una propuesta de trabajo desde el modelo ecológico

¿Cómo operativizar nuestro modelo para la revitalización lingüística? Si queremos superar una visión escrituraria de la revitalización mediante un anclaje oral, aural, visual y corporal en las prácticas propias de las comunidades, más allá de los espacios de la escolarización formal y como paso inicial para superar la diglosia, requerimos una nueva concepción de literacidad que se ejerza en lo doméstico y comunitario, a través de aprendizajes situados en contextos socioculturales. Las ‘nuevas literacidades’ suelen asociarse con una forma de alfabetismo digital posible gracias al desarrollo de nuevas tecnologías. Sin embargo, la idea de una nueva literacidad va más allá y hace hincapié en el carácter social y participativo de la construcción del conocimiento. En este sentido, Lankshear y Knoble definen las nuevas literacidades como “nuevas formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos a través de textos codificados en

⁴⁵ Reckwitz 2002: 254

⁴⁶ Gee 1997: xv

contextos de participación en discursos⁴⁷. El carácter novedoso de estas literacidades se basa en la conjunción de dos aspectos. El primero, y más importante, es su naturaleza participativa, distributiva y colaborativa. El segundo aspecto es su naturaleza multimodal, a través del uso creativo de tecnologías digitales que permitan producir, distribuir, acceder e interactuar con contenidos significativos. En suma, las nuevas literacidades buscan desarrollar formas alternativas para el manejo de la palabra situada en otros planos fuera del grafocéntrico tradicional. Estos planos son el oral, el auditivo, el visual, el sensitivo, el quinésico y el gestual, y se coordinan siempre dentro de prácticas socioculturales. La práctica es, por lo tanto, el espacio privilegiado para implementar el modelo.

Las artes verbales en un proyecto dialógico de creación de nuevas literacidades

Las artes verbales se definen como formas de expresión estética basadas en la palabra hablada. No deben confundirse con el folclor porque este abarca formas de expresión verbal que no necesariamente muestran un despliegue artístico. Lo particular del arte verbal radica precisamente en su uso de un lenguaje que recurre a mecanismos lingüísticos particulares y que funcionan como claves para enmarcar los actos de habla dentro de un género artístico⁴⁸. Las artes verbales encierran diferentes subgéneros, como la mitología, los cantos, las plegarias, las adivinanzas, los trabalenguas o la poesía popular en general. La riqueza del arte verbal de los pueblos indígenas americanos ha sido documentada por varios estudios desde los años setenta⁴⁹. Para el caso ecuatoriano existen varias obras, producto de investigaciones realizadas sobre todo en comunidades kichwas y shuar de la Amazonía⁵⁰. Al contrario, los estudios sobre el arte verbal en lenguas indígenas de las tierras bajas del Pacífico son escasos⁵¹. Desde 2005 uno de los autores ha trabajado en varias estancias de investigación con el Sia Pedee, lengua de la familia chocoana hablada en el Pacífico colombo-ecuatoriano. En Ecuador, es la lengua de la nacionalidad eperaarã siapidaarã, que se encuentra en la provincia de Esmeraldas y cuya población étnica alcanza al momento unas seiscientas personas. Para 2011 hablaban la lengua menos del 10% de la población étnica. Desde 2005, los líderes de la nacionalidad han promovido la revitalización de la lengua nativa, proceso cuyo balance quinquenal se ha presentado en otro lugar⁵². Las estrategias de esta revitalización han sido las tradicionales, enfocándose unas veces en la documentación lingüística, otras en la educación intercultural bilingüe, y otras en el patrimonio cultural inmaterial. Pese a la valiosa información lingüística y etnográfica obtenida mediante la documentación audiovisual de la tradición oral y el registro patrimonial, y a la publicación de materiales de lectura y ayudas didácticas desde 2006 hasta la fecha⁵³, el enfoque ha sido siempre uno de tipo escriturario. Aun así, los sucesivos acercamientos que permitieron estas iniciativas han hecho madurar nuestra práctica etnográfica y lingüística con la comunidad eperaarã siapidaarã y darnos cuenta no solo del riquísimo carácter de su arte verbal, sino también de la manera en que los hablantes viven su lengua. Este es el punto de partida para la propuesta que esbozamos aquí solo en su perfil general.

⁴⁷ Lankshear y Knoble 2011: 33

⁴⁸ Bascom 1955; Bauman 1975

⁴⁹ Véase, por ejemplo, los estudios de Sherzer (1990) y Urban (1991), así como la colección preparada por Sherzer y Woodbury (1987).

⁵⁰ cf. Nuckolls 1996, 2010; Juncosa 1999; Lepe Lira 2005; Uzendowski 2012

⁵¹ cf. Gómez Rendón 2013a

⁵² Gómez Rendón y Poirama 2011

⁵³ cf. Bibliografía

Tres son los géneros del arte verbal eperaarã siapidaarã que han llamado nuestra atención por la forma en que conjugan los mecanismos lingüísticos, la destreza poética, la cosmovisión, y la relación del hombre con la naturaleza y los demás grupos humanos: los mitos, los cantos y las adivinanzas. Al momento se dispone de una documentación audiovisual anotada, con traducción interlineal sincronizada al castellano y análisis morfosintáctico, de los mitos fundacionales, de algunos cantos profanos, y de una veintena de adivinanzas⁵⁴. Este material servirá de insumo para instrumentar un modelo de revitalización del Sia Pedee que vaya de lo oral y visual a lo performativo en la creación de una nueva literacidad.

Los tres géneros del arte verbal eperaarã siapidaarã se materializan en prácticas sociales en situaciones comunicativas dentro del espacio doméstico y comunitario. Por lo tanto, es necesario realizar (A) la descripción etnográfica de dichas prácticas, poniendo énfasis en las claves contextuales que las conecta con el resto de espacios sociales y expresiones de la cultura (la música, los instrumentos musicales, el baile, las costumbres matrimoniales, etcétera). Para dar sostenibilidad a esta iniciativa y lograr adentrarnos en el carácter simbólico de las prácticas, se hace imprescindible la participación de hablantes de la lengua, tanto hombres como mujeres, quienes luego de una debida capacitación, estén en condiciones de realizar ellos mismos la descripción de las prácticas y las situaciones comunicativas. Es preciso resaltar la importancia de la participación intergeneracional, pues la gran mayoría de hablantes de la lengua son personas mayores de 50 años. Una vez culminada la primera fase de levantamiento, seguirá una de retroalimentación, para validar los resultados y socializar las etapas siguientes. Para ello se realizarán (B) sesiones de exposición, en pantalla grande, de los materiales audiovisuales disponibles y de aquellos recogidos por los etnógrafos locales con la presencia de toda la comunidad, y en particular de niños y jóvenes que son el grupo meta de la revitalización. En dichas sesiones se comentará sobre el proceso y se obtendrá una retroalimentación por parte de los asistentes en cuanto a contenidos y metodología.

El siguiente paso consistirá en introducir las artes verbales en un proceso de aprendizaje social. Para ello se prevén (C) talleres con la participación de niños y jóvenes, supervisados por los etnógrafos locales y los hablantes. Su propósito es poner en escena los mitos, las adivinanzas y los cantos en forma de presentaciones periódicas a la comunidad. Los talleres servirán al mismo tiempo para capacitar a los participantes en otras prácticas tradicionales asociadas con la oralidad, como la confección y ejecución de instrumentos musicales. El espacio doméstico desempeñará el papel de trastienda, donde los participantes repasarán la tradición oral con ayuda de sus familiares y ayudarán así a la difusión de la lengua. El escenario de las presentaciones será diseñado y montado por los actores y sus familias. La decoración hará uso de los materiales del medio, los cuales serán transformados artísticamente, según la tradición eperaarã siapidaarã, a través de la cerámica, la cestería y el tallado en madera.

En todos los contextos de transmisión intergeneracional de la lengua, se utilizará una técnica de respuesta física total (RFT), aprovechando el carácter esencialmente performativo de las artes verbales. Esta técnica combina el habla con la acción y

⁵⁴ Gómez Rendón 2008

procura enseñar la lengua a través de la actividad física. Con este propósito se realizará previamente una identificación de los objetos y las acciones que componen cada una de las prácticas a fin de preparar un vocabulario básico de sustantivos y verbos relevantes junto con un listado de las fórmulas básicas utilizadas. Tanto el vocabulario como la lista serán registrados en un léxico audiovisual, preparado en Lexique Pro, para cada sesión, el mismo que será puesto a disposición de los participantes en uno o varios ordenadores ubicados en la escuela, a fin de familiarizarlos con la pronunciación de palabras y fórmulas y permitirles un primer acercamiento a la escritura.

Gracias a que todas las presentaciones serán videograbadas por los etnógrafos locales, (D) se las reproducirá en un soporte audiovisual asequible, de manera que puedan ser exhibidas en los espacios de la escuela o la *waibia te* (casa comunal), pero, sobre todo, en el hogar, dado que la mayoría de unidades domésticas tienen acceso a reproductores digitales y toda la comunidad a flujo de energía eléctrica. Otro canal de difusión será la radio, que deberá dedicar un espacio en su rejilla de programación a noticias sobre los talleres transmitidas en la lengua. La radio será también el espacio comunicativo elegido para la siguiente etapa. En este caso los etnógrafos locales, previa capacitación y con el acompañamiento de los maestros de la unidad educativa, (E) prepararán guiones de radio en la lengua utilizando como insumo los mitos, cantos y adivinanzas. La transmisión periódica de programas dedicados a la difusión de artes verbales se enlazará con la práctica escolar, de suerte que los maestros puedan construir actividades dentro y fuera del aula mediante la escucha de dichos programas. Adicionalmente, con el material audiovisual disponible, los guiones de radio y las ilustraciones utilizadas para la decoración de los escenarios, (F) se preparará una publicación impresa y multimedia, que será distribuida en varias copias en todos los hogares. En la etapa final de evaluación (G), prevista un mes después de concluido el proceso, se incentivará a la comunidad para que desarrolle iniciativas similares con otras expresiones de su patrimonio cultural; se promoverá el desarrollo de propuestas de revitalización semejantes en el marco de la escuela; y se comprometerá la emisión de programas de radio que transmitan artes verbales en la lengua, procurando al mismo tiempo continuar el trabajo etnográfico como insumo para futuras iniciativas.

El carácter innovador de la propuesta que acabamos de esbozar radica no en el uso de nuevas tecnologías sino en un concepto integrador de literacidad. Es posible pensar propuestas similares de nuevas literacidades creadas sin soportes tecnológicos digitales, que se adecúen al medio de otras comunidades. En ambos casos, una propuesta de naturaleza ecológica deberá tender puentes entre generaciones, actores sociales, espacios comunicativos y, sobre todo, prácticas, lo cual acelerará su efecto multiplicador a nivel de la sociedad. Deberá, además, articular lo corporal, lo oral, lo auditivo, lo visual y lo escrito en una configuración multimodal que vaya más allá de las destrezas que fomenta la práctica escrituraria escolarizada. Consideramos que una lengua revitalizada así, desde el cuerpo, la convivencia y las prácticas culturales, que hace uso de medios tradicionales y nuevas tecnologías, cuando las hay y resultan útiles, está en condiciones de hacer frente a largo plazo a la glotofagia de la sociedad global.

Bibliografía

- Altmann, Philipp. "Una breve historia de las organizaciones del Movimiento Indígena del Ecuador", *Antropología, Cuadernos de Investigación* N° 12, Quito, "s.l.", 2013, pp. 1-27
- Bastardas, Albert. *Ecodinámica Sociolingüística: Comparaciones y analogías entre la diversidad lingüística y la diversidad biológica*. España, Universidad de Barcelona, 2003
- Bauman, Richard. "Verbal Art as Performance", *American Anthropologist*, New Series, Vol. 77, No. 2, 1975, pp. 290-311
- Bauman, James. *A Guide to Issues in Indian Language Retention*. Washington D.C., Center for Apply Linguistics, 1980
- Bascom, William. "Verbal art", *The Journal of American Folklore*, Vol. 68, No. 269 (Jul. - Sep.) 1955, pp. 245-265
- Contreras Ponce, Enrique. *Análisis de las relaciones entre oralidad y escritura en textos producidos por maestros y alumnos de la escuela "Cacique Jumandy" del Pueblo Kichwa Rukullakta, provincia del Napo: estado actual y proyecciones*. Quito, Universidadasi Andina Simón Bolívar, 2010.
- Elkartea, Garabide. *La experiencia Vasca: Claves para la revitalización lingüística e identitaria*, "s.l.", "s.e.", 2010
- Ferguson, Charles . "Diglossia", *Word* 15, "s.l.", "s.e.", 1959, pp.325-340
- Fishman, Joshua. "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism", *Journal of Social Issues* 23 (2), 1997, 29-38.
- Flores Farfán, José Antonio y Lorena Córdova Hernández. *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2012
- Gasché, Jorge. "Identidades Amazónicas: identidades idealistas e identidades realistas", *Proyecto Pueblos Indígenas y Desarrollo Sostenible*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad de Saskatchewan-Canadá, 2008, N° 2, pp. 20-22
- Gasché, Jorge. "De hablar de la educación intercultural a hacerla", *Mundo Amazónico* 1, "s.l.", "s.e.", 2010, p. 116
- Gee, James Paul. "A discourse approach to language and literacy", C, Lankshear (ed.) *Changing Literacies*. Buckingham, Open University Press, 1997, pp. xiii-xix.
- Geertz, Clifford. *The interpretation of cultures: selected essays*. Nueva York, Hutchinson, 1973
- Gómez Rendón, Jorge (Ed.). *Educación Intercultural Bilingüe en la Nacionalidad Epera: Construyendo la Lengua y la Identidad*. Quito, The Endangered Language Fund, Alice Cozzi Language Heritage Foundation, CONAIE, 2006.
- Gómez Rendón, Jorge, Wilson Poirama, Lina Quiroz, Belarmino Chiripua y Yolanda Capena, *Net'aa chonaarãweda nepiripata p'edaa. Tradición oral del pueblo épera*. Quito, 2008.
- Gómez Rendón, Jorge. "Code switching in Sia Pedee story-telling". *Sprachtypologie und Universalienforschung*, 63 (1), 2010, pp. 52-64
- Gómez Rendón, Jorge y Wilson Poirama. "Avances en la revitalización del sia pedee: una agenda basada en la comunidad", *M. Haboud & N. Ostler (Eds.), Endangered languages: voices and images: proceedings of the Conference FEL XV-PUCE I, 7-9, Quito, September 2011*, pp. 180-7

- Gómez Rendón, Jorge. "Una nueva perspectiva de las políticas lingüísticas: las lenguas indígenas del Ecuador como patrimonio cultural inmaterial". *Romania, Quo Vadis*, 2012, pp. 1-14
- Gómez Rendón, Jorge. "Expresiones literarias del pueblo épera", José Juncosa (Ed.), *Literaturas indígenas (Historia de las Literaturas del Ecuador*. Quito, Corporación Editora Nacional, 2013a, pp. 299-316.
- Gómez Rendón, Jorge. "Ecuador's indigenous cultures: astride orality and literacy", M. Turin, C. Wheeler & E. Wilkinson (Eds.), *Oral literature in the digital age: archiving orality and connecting with communities*. Cambridge, OpenBook Publishers, 2013b, pp 105-120
- Gómez Rendón, Jorge. "Deconstruir el patrimonio...", *Actas del 3er. Encuentro Internacional de Arqueología Amazónica*, "s.l.", 2014, pp. 423-432
- Gómez Rendón, Jorge (ed.). *Diccionario Sia Pedee. 2a version corregida y aumentada*. Quito: Ministerio de Educación, 2014
- Gómez Rendón, Jorge y Diana Salazar Proaño. "La lengua andwa: una experiencia en documentación y reapropiación lingüística a través de la educación". Por aparecer en *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*, No. 15.
- Krainer, Anita. "La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual", *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, GTZ-ZIF, Frankfurt, Alemania, 2014, pp. 38-44
- Lankshear, Colin y Michele Knobel, *New literacies: everyday practices and social learning*, Berkshire: McGraw Hill, 2011.
- Lepe Lira, Luz María. *Cantos de mujeres en el Amazonas*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005.
- Modelo del Sistema de Educación Intercultural Blingüe* (MOSEIB). Ministerio de Educación, 2014
- Nuckolls, Janis. *Sounds Like Life: Sound-Symbolic Grammar, Performance, and Cognition in Pastaza Quechua*. New York, Oxford University Press, 1996
- Nuckolls, Janis. *Lessons from a Quechua Strongwoman: Ideophony, Dialogue and Perspective*, University of Arizona Press, 2010
- Juncosa, José E. *Etnografía de la comunicación verbal shuar*. Quito, Abya Yala, 1991.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987
- Wilson, Edward. *La conquista social de la tierra*. Cundinamarca: Geminis, Serie Debate, 2012
- Reckwitz, Andreas "Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing", Londres, Sage Publications, *European Journal of Social Theory* 5(2), 2002, pp. 243–263.
- Rodas Morales, Raquel. *Dolores Cacuango*. Quito, Banco Central del Ecuador, 2005, pp. 109-145
- Sherzer, Joel. *Verbal art in San Blas: Kuna culture through its discourse*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990
- Sherzer, Joel y Anthony Woodbury. (Eds.). *Native American discourse: Poetics and rhetoric*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Steffensen, Sune Vork y Alwin Fill, "Ecolinguistics: the state of the art and future horizons". *Language Sciences*, 2013.

- Tsunoda, Tasaku. *Language endangerment and language revitalization: an introduction*. Germany, Mouton de Gruyter, 2005
- Urban, Greg. *A discourse-centered approach to culture: Native South American myths and rituals*. Austin, University of Texas Press, 1991
- UNESCO. "Declaración de los derechos lingüísticos de los pueblos", 1996
- UNESCO. "Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural", 2001
- UNESCO. "Compartir un mundo de diversidad", 2003.
- UNESCO. "Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial, 2003
- UNESCO. "Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas", 2003.
- Uzendoski, Michael. *The Ecology of the Spoken Word: Amazonian Storytelling and Shamanism among the Napo Runa*. University of Illinois Press (co-authored with Edith F. Calapucha-Tapuy), 2012

Páginas web

- Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado el 8 de noviembre de 2014:
<http://educacion.gob.ec/direccion-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue-2/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. Recuperado el 5 de noviembre de 2014:
<http://www.ecuadorencifras.gob.ec/ecuador-en-cifras/>