

¿Pueden utilizarse las instituciones estatales para reivindicar los idiomas indígenas?

Políticas de educación intercultural bilingüe en Ecuador



Nicholas Limerick

Teachers College, Columbia University, Nueva York
Correo electrónico: limerick@tc.columbia.edu

doi: 10.34096/runa.v43i1.10770

Resumen

¿Qué oportunidades y desafíos se presentan en la recuperación de las lenguas indígenas dentro de las instituciones estatales? Este artículo analiza el caso de la educación intercultural bilingüe en Ecuador. El sistema escolar es notablemente una iniciativa a nivel nacional dirigida por y para los pueblos y nacionalidades indígenas. A partir de dos años de investigación etnográfica en las oficinas de la dirección nacional del sistema escolar y en las escuelas, describo tres desafíos que han surgido para los directores y que están vinculados a las oficinas y expectativas del Estado nacional. En última instancia, el kichwa es más destacado que nunca, incluso cuando este idioma cambia en algunos sentidos a partir de la planeación lingüística y el apoyo nacionales. El caso muestra la importancia de comprender los dobles obstáculos en los esfuerzos de revitalización lingüística.

Palabras clave

Quechua; Revitalización de lenguas; Educación bilingüe intercultural; Poder estatal; Lenguas indígenas

Can indigenous languages be reclaimed in state institutions? Intercultural Bilingual Education Politics and Policies in Ecuador

Abstract

What opportunities and challenges occur in reclaiming Indigenous languages within state institutions? This article considers the case of intercultural bilingual education in Ecuador. The school system is remarkable as a national-level initiative run by and for Indigenous pueblos and nationalities. Based on two years of ethnographic research in the national directorate offices of the school system and in schools, I describe three challenges that have arisen that are linked to national state offices and expectations. Ultimately, Kichwa is more

Key words

Quechua; Language revitalization; Intercultural bilingual education; State power; Indigenous languages



prominent than ever even as the language changes somewhat through national planning and support. The case shows the importance of understanding double binds in language revitalization efforts.

As instituições estatais podem ser usadas para recuperar as línguas indígenas? Políticas educativas bilíngües interculturais no Equador

Resumo

Palavras-chave

Quechua; Revitalização da língua; Educação bilíngüe intercultural; Poder do Estado; Línguas indígenas

Quais são as oportunidades e os desafios na recuperação das línguas indígenas dentro das instituições estatais? Este artigo analisa o caso da educação bilíngüe intercultural no Equador. O sistema escolar é notavelmente uma iniciativa de âmbito nacional liderada por e para os povos indígenas e nacionalidades. Com base em dois anos de pesquisa etnográfica nos escritórios da liderança nacional do sistema escolar em as escolas, descrevo três desafios que surgiram para os diretores e que estão ligados aos escritórios e às expectativas do Estado nacional. Em última análise, kichwa é mais destacado do que nunca, mesmo quando kichwa muda um pouco através do planejamento e apoio nacional. O caso mostra a importância de compreender os dois obstáculos aos esforços de revitalização da linguagem.

Introducción

En los movimientos para fomentar el uso de los idiomas indígenas hay una cuestión que se plantea desde hace mucho tiempo: ¿sirven las escuelas para revitalizar las lenguas indígenas? Por un lado, la escuela es el espacio en el que muchos niños y jóvenes pasan su tiempo y es uno de los lugares donde aprenden a comunicarse. La escuela también es la institución donde están asentadas las principales iniciativas patrocinadas por el Estado para la educación bilíngüe y puede ser útil para fomentar y facilitar el uso de los idiomas a partir de la instrucción e inmersión (McCarty, 2008; Valdiviezo, 2009; May, 2013). Por otro lado, las escuelas han sido el foco de planes de asimilación del Estado, al marginar el uso de las lenguas indígenas mediante reprimendas verbales y físicas para intentar que los estudiantes hablaran las lenguas coloniales. No es sencillo alterar este pasado y utilizar ahora los idiomas indígenas en la educación estatal (Rockwell y Gomes, 2009; Leonard, 2011; Hornberger y De Korne, 2018). Los padres, además, han visto a veces la escolarización como un medio para que sus hijos aprendieran las lenguas dominantes. Rutinariamente conectan la movilidad social con esa oportunidad, negando la enseñanza de lenguas indígenas en las aulas (Benson, 2005; Hornberger, 1988). En los casos de los idiomas indígenas en los países andinos, los profesores y los estudiantes también han visto a las escuelas como ámbitos en los que no se hablan esas lenguas, ya que prefieren hablarlas en espacios más íntimos, con los miembros de la familia y los amigos (Hornberger, 1988; Rindstedt y Aronsson, 2002; Zavala, 2014).

La preocupación por el papel de las escuelas para la inclusión y la reivindicación de las lenguas indígenas se ha manifestado también en Ecuador. En 1988, organizaciones, activistas y académicos –entre los que se encontraban muchos hablantes de kichwa– lograron presionar al presidente Rodrigo Borja para que estableciera un sistema escolar presidido por ellos, llamándolo educación intercultural bilingüe (EIB). Durante más de 30 años, los miembros de los pueblos y nacionalidades indígenas han dirigido un sistema escolar público que promueve las lenguas históricamente oprimidas y pretende ampliar su uso por medio de nuevas generaciones de hablantes. Han hecho hincapié en las escuelas como espacios significativos para la promoción de las lenguas indígenas y para hacer una pedagogía culturalmente relevante. El nombre *bilingüe* del sistema escolar transmite la importancia que veían de enseñar el español y una de las aproximadamente 14 lenguas indígenas de Ecuador, especialmente la kichwa.¹

Sin embargo, tres décadas después, el sistema escolar intercultural bilingüe ha demostrado que enseñar las lenguas indígenas en las aulas no es sencillo. Uno de los logros de la educación intercultural bilingüe es haber asegurado que los estudiantes indígenas fueran bien recibidos en las aulas y haber generado contenidos escolares que valoran las lenguas indígenas y a sus hablantes. Por otro lado, uno de los retos de este sistema es que muchas escuelas operan de manera similar a las del sistema escolar principal en su contenido de instrucción, y muchos adolescentes no se gradúan hablando estos idiomas (*Proyecto*, s.f., p. 4). Otro desafío es que los profesores pueden estar en desacuerdo con las formas en las que se usa el kichwa en el currículo nacional (King, 2001). Los padres y abuelos pueden no entender esa versión de kichwa, que suele ser estandarizado. Los desafíos observados desde el comienzo del sistema escolar bilingüe muestran la importancia de la pregunta sobre si las escuelas son los mejores lugares para reclamar y enseñar lenguas que han sido oprimidas históricamente por esa misma institución.

Este ejemplo indica el doble filo que tienen las instituciones estatales para la inclusión y el cambio social. El proceso de la educación bilingüe intercultural en Ecuador presenta un caso notable para comprender las oportunidades y los desafíos que surgen en la recuperación de las lenguas indígenas dentro de las instituciones estatales, de manera más general, como a partir del reconocimiento constitucional y la formulación de políticas en los espacios gubernamentales. En este artículo, amplió el alcance de la pregunta sobre la enseñanza de lenguas indígenas en las escuelas para considerar: ¿pueden utilizarse las instituciones estatales para reivindicar los idiomas indígenas? En Ecuador, los activistas y profesionales indígenas, de manera notable, establecieron una oficina de dirección para un sistema escolar indígena que no tiene parangón en otras partes del continente: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB o “Dirección Nacional”). Analizo dos años de investigación etnográfica en espacios de formulación de políticas nacionales y escuelas, así como documentos de políticas y entrevistas sobre el desarrollo histórico del sistema escolar, para considerar las formas en que las instituciones estatales han fomentado y desafiado el uso del kichwa. Un reto es que la reivindicación del kichwa a través de las instituciones estatales cambia también gran parte de lo que la gente llega a conocer como kichwa, incluso algunos parámetros de comunicación. Muchos de los desafíos están relacionados con cuestiones de centralización, autonomía y escala que surgen al coordinar un sistema escolar dentro del aparato estatal nacional.

1. El material promocional de la DINEIB cita esta cifra, aunque otros cuentan menos.

Antecedentes y estado del debate

Hornberger y de Korne (2018, p. 95) señalan que

si las escuelas han sido un sitio central para la creación de normas y jerarquías que desvalorizan a los grupos minoritarios, también pueden ser sitios de lucha para cambiar estas normas y crear sociedades en las que los jóvenes puedan desarrollarse como hablantes bilingües o multilingües de lenguas de herencia o indígenas.

Al sustituir “escuelas” por “instituciones estatales”, se aplica un punto similar que quizá se exacerbe. Los jefes de los planificadores suelen pertenecer a poblaciones de mayor predominio, mientras que cada vez hay más miembros de las nacionalidades indígenas que se desempeñan como docentes y supervisan redes de escuelas (por ejemplo, Stephen, 2013). Y si el uso de las lenguas indígenas es reciente en las escuelas, que se han propuesto cada vez más enseñarlas, es aún más reciente en las oficinas estatales.

Del mismo modo, la búsqueda del reconocimiento constitucional y la planificación de las lenguas indígenas, de forma más general, es paralela y amplía los objetivos de las escuelas. Aceptamos que

el prestigio de las escuelas como instituciones sociales sigue siendo alto, lo que hace que la educación sea un dominio social importante dentro del cual se puede enfrentar a las desigualdades experimentadas por los hablantes y los estudiantes de lenguas en peligro de extinción, y para construir el reconocimiento y los derechos en apoyo de la revitalización de la lengua. (Hornberger y de Korne, 2018, p. 95)

No obstante, hay cierta evidencia de que los espacios estatales como las oficinas de planificación, e incluso el proyecto patrocinado por el Estado para recuperar el kichwa, en general corren el riesgo de agravar estos desafíos y oportunidades. Estos esfuerzos son, a menudo, más “prestigiosos” que los realizadas en las escuelas y ejemplifican quizá algunos de los espacios más prominentes para confrontar la marginación y cambiar décadas de políticas de asimilación. El hecho de que las lenguas indígenas estén ahora reconocidas en las constituciones, se hablen en los espacios de oficina y se planifiquen a nivel nacional en Ecuador es fruto de décadas de lucha por parte de los hablantes de kichwa.

Las cuestiones sobre la recuperación del idioma en las instituciones estatales plantean un antiguo dilema que es común a los movimientos sociales en general. Los movimientos sociales han deliberado sobre si las vías para el cambio social deben trabajar a través del aparato estatal o únicamente contra él (por ejemplo, Piven y Cloward, 1978). Cierta compromiso con el Estado, incluida la política electoral, es a menudo necesario y ventajoso (Leach, 2005; Tarlau, 2019). Sin embargo, otros movimientos han tratado de evitar el aparato estatal en la medida de lo posible, como se demuestra en la forma en que los académicos (Mignolo, 2018) y los movimientos decoloniales como los zapatistas (Mora, 2017) han puesto en primer plano el establecimiento de formas de gobernanza alternativas a las comunes al Gobierno estatal. La mayoría de los esfuerzos para aumentar el respeto y el apoyo a las lenguas indígenas y a sus hablantes buscan el reconocimiento constitucional de dichas lenguas y los derechos a la educación bilingüe, con el claro objetivo de trabajar a través de las instituciones estatales. Estos esfuerzos incluyen a estas lenguas y las muestran como emblemas de los derechos de los pueblos y nacionalidades en su intento de transformar las instituciones estatales para que sean más inclusivas. Además,

utilizan los derechos y el reconocimiento lingüístico y cultural para lograr una mayor autoridad y legitimidad para los idiomas indígenas y sus hablantes. También tratan de establecer las bases para un mayor alcance con el objetivo de proporcionar una escolarización cultural y lingüísticamente relevante, como por ejemplo, a nivel nacional.

Ecuador es un caso notable para examinar la lucha por las lenguas indígenas, las instituciones estatales y el cambio social. Con unos 17,5 millones de habitantes (aproximadamente la mitad de su vecino del sur, Perú), Ecuador es bien conocido por sus movilizaciones en las décadas de 1990 y 2000. Los pueblos indígenas han estado al frente de estas protestas. Cuando los movimientos indígenas comenzaron a organizarse más allá de las provincias regionales en la década de 1980, los activistas no buscaban la separación del Estado. Más bien, buscaban cierta autonomía para que los movimientos indígenas tomaran decisiones desde lugares descentralizados con el apoyo –incluidas las finanzas– de las instituciones estatales (Santana, 1987, p. 131). Descubrieron que los agentes del Estado querían organizaciones centralizadas bajo el control del Estado nacional, lo que a menudo era un punto de discordia (Santana, 1987; Montaluisa, 2019). El escepticismo de los activistas respecto del control estatal estaba justificado.

A mediados de la década de 1980, los profesionales emergentes que dirigían las iniciativas de escolarización de los movimientos indígenas tenían experiencia de primera mano sobre lo restrictivas que podían ser las administraciones gubernamentales con el currículo. El Gobierno militar que dirigía el país en esa época había sido especialmente controlador de sus materiales educativos. Esta experiencia mostró a los jóvenes directores la importancia de institucionalizar un sistema escolar propio que no requiriera la aprobación del Ministerio de Educación. Esto presentaba un desafío en cuanto a que el “formalismo” de un sistema escolar legalmente reconocido dentro del Estado ayudaría a enfrentar el racismo con autoridad institucional, pero corría el riesgo de disminuir la capacidad de establecer los términos de las iniciativas (Montaluisa, 2019, p. 329). Buscaron la escolarización en todo el país como un sistema escolar paralelo con pequeñas oficinas de gobierno que formaron parte, pero de forma paralela, de la estructura organizativa estatal más grande (Gustafson, 2014). En última instancia, ganaron este acuerdo.

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe se convirtió en un espacio de producción de conocimiento en y sobre las lenguas indígenas, y otorgó una importante responsabilidad a quienes coordinaban el sistema, entre los que se encontraban principalmente directores que son miembros de pueblos y nacionalidades indígenas. En todo el país, los directores establecieron direcciones provinciales de educación indígena, equivalentes a la estructura organizativa del sistema principal “hispano”, para administrar el sistema escolar en 16 de las 21 provincias del Ecuador, aquellas donde residían los pueblos indígenas (Abram, 1992, p. 110). Los fundadores establecieron las escalas nacional y regional basándose, en parte, en el modelo institucional preexistente del Ministerio de Educación y, en parte, en la estructura de las organizaciones indígenas, que también tenían organizaciones regionales afiliadas a las nacionales. Es dentro de esta red organizativa que muchos miembros de los pueblos y nacionalidades promueven las lenguas indígenas y planifican y apoyan su enseñanza en la actualidad.

Desde su creación, el sistema escolar ha sido en gran medida “autónomo” en la forma en que los directores y maestros indígenas han tomado decisiones

curriculares, presupuestarias y de personal para el sistema escolar y han puesto la importancia de las lenguas indígenas al frente de sus esfuerzos, aunque la elección del presidente Rafael Correa en 2007 y su régimen quitaron gran parte de esta autonomía para dar mayor control del Ministerio de Educación, un punto que considero a continuación. Los responsables dirigentes indígenas han tenido una importante influencia en la toma de decisiones sobre la planificación escolar y lingüística. Su logro representa una meta cumplida de los objetivos de la autonomía educativa y de la educación bilingüe que buscan las poblaciones indígenas en todo el mundo: utilizar las instituciones estatales, como las escuelas y las oficinas de formulación de políticas, como medio para poner a las lenguas indígenas en igualdad de condiciones con las lenguas coloniales; hacer que las instituciones estatales sean más inclusivas, por ejemplo, con el uso de la lengua; y cambiar las formas de conocimiento que se reproducen en las escuelas por medio de la política y el control nacionales.

El kichwa en particular ha tenido una visibilidad y una autoridad sin precedentes, incluyendo su inscripción en documentos estatales y en edificios estatales. Hay aproximadamente entre 600.000 y dos millones de hablantes en Ecuador y un total de seis millones de hablantes en toda Sudamérica de otras variedades de la misma familia lingüística, conocida en Bolivia y Perú como “quechua” (Haboud, 2010; Andrade y Howard, 2021). Esto hace que el quechua/kichwa sea la familia lingüística indígena más hablada de las Américas, y el reconocimiento ha aumentado los dominios y géneros de su uso.² Sin embargo, el cambio de idioma continúa. Muchos miembros de los pueblos y nacionalidades indígenas hablan español, con su uso generalizado en las escuelas y lugares de trabajo, y el kichwa es menos hablado por los jóvenes (Haboud, 2004, p. 74; Andrade Ciudad & Howard, 2021). Muchos de los mismos desafíos de las escuelas pueden verse en las políticas de reconocimiento sancionadas por el Estado de manera más general. Por ejemplo, como los empleados de la Dirección Nacional trabajan para coordinar y promover el sistema escolar desde los espacios gubernamentales, a menudo les es difícil hablar kichwa en su empleo en el ministerio. El sistema escolar muestra 1) las continuas formas de control que se manifiestan en las instituciones estatales, incluso dentro de las actuales políticas multiculturales; 2) los desafíos que surgen a partir de las normas de las instituciones estatales, incluidas las lenguas estandarizadas, que dificultan los esfuerzos para reivindicar y utilizar el kichwa; y 3) cómo las instituciones estatales tienden a priorizar formas más acordes con el español estandarizado y la gente que tiene acceso a las escuelas.

2. Contar los hablantes de quechua/kichwa es casi imposible con los datos disponibles actualmente. Véase Howard (2011) para un análisis detallado de las estadísticas en toda la región.

El desarrollo de la investigación y los métodos usados

Este artículo se basa en dos años de investigación etnográfica en Ecuador entre 2011 y 2013. Consideré la política de la educación intercultural bilingüe y el kichwa a través de los espacios de elaboración e implementación de políticas. Comencé el proyecto manejando el kichwa estandarizado (“unificado”), que aprendí a hablar mediante lecciones, clases grupales y viviendo con una familia que lo hablaba. El padre de la familia con la que vivía era un empleado de las oficinas nacionales de la EIB, y uno de sus hijos estudiaba en una escuela bilingüe, lo que influyó aún más mi perspectiva sobre el uso del kichwa dentro y fuera de los espacios escolares y de oficina.

Durante los dos años de investigación, pasé tiempo con tres grupos de interlocutores: en la Dirección Nacional, donde la EIB se coordinaba dentro del Ministerio de Educación, y donde los coordinadores me permitieron tener

un escritorio y asistir a reuniones y conferencias; y en dos escuelas de la EIB en Quito, donde pasé tiempo dentro y fuera de las aulas con profesores y alumnos. Llevé a cabo observación participante, entrevistas y el análisis de documentos y planes de estudio. Por ejemplo, colaboré con los funcionarios de las oficinas educativas, viajé a talleres con los directores y asistí a los profesores ayudando a los alumnos con su trabajo en las aulas. A medida que llevaba a cabo la investigación, revisaba y catalogaba los temas recurrentes para mantener una lista actualizada de preguntas para hacer a los colaboradores y modificar el proceso de recopilación para abordar continuamente las ideas emergentes. Comparaba lo que iba encontrando a partir de la observación de los participantes, las entrevistas y los análisis de los documentos y el currículo, preguntando a los interlocutores sobre las ideas en la formulación. Aprendí a hablar kichwa antes de comenzar la investigación, que se realizó en español y kichwa.

Desafío nº 1: Centralización, control, y racismo que continúan

La elección de Rafael Correa en 2006 (para asumir la presidencia al año siguiente) trajo una época de reconocimiento cultural y lingüístico –una política intercultural– de la presidencia con nuevas restricciones. Correa, que se identifica como mestizo –la mayoría racializada de Ecuador– hablaba brevemente en kichwa en los actos públicos, en los que señalaba su alineación con los esfuerzos indígenas. Correa también dio prioridad a la salud y la educación, aumentando el control estatal sobre estas áreas y estableciendo nuevas políticas, hospitales y escuelas. Fue elegido por primera vez con el apoyo de las organizaciones indígenas y, finalmente, ocupó el cargo durante tres mandatos, hasta 2017. Tras la elección de Correa, su relación con varias organizaciones indígenas se deterioró. Por ejemplo, los directores de CONAIE, la organización más grande y poderosa del país, denunciaron la institucionalización por parte de Correa de proyectos no distributivos de agua y minería. El partido político del entonces presidente priorizó un modelo de desarrollo del “buen vivir” (*Sumak Kawsay*, en kichwa) como medio de redistribución de las ganancias provenientes de la extracción de recursos naturales, y con ello generó enormes rupturas con muchos pueblos indígenas que residen cerca de minas o campos petroleros (Ortiz-T., 2016). Es decir, dicho partido se apropió de un término kichwa y de una visión indígena, estratégicamente, mientras socavaba movimientos indígenas como la CONAIE (Rodríguez Cruz, 2018, p. 109).

Este conflicto fue vivido por las organizaciones indígenas y configuró el futuro de la educación bilingüe. Muchas personas que se identificaban como indígenas se sentían cada vez más atraídas por los discursos de progreso para todos de Correa. Sin embargo, el presidente fue contradictorio, porque mientras usaba emblemas culturales de la CONAIE, e incluso llegó a usar el kichwa, también criticó a quienes dirigían las organizaciones indígenas como esa e intentó frenar su influencia en varios niveles de la sociedad. Su gobierno respondió a varias protestas con represión, incluyendo la persecución de disidentes políticos a quienes calificaba como “terroristas”, entre ellos, dirigentes indígenas.

Dentro del Gobierno de Correa, su ministro de Educación, Raúl Vallejo, publicó el Acuerdo Ministerial 066 para mantener un decreto presidencial, que abriría el sistema escolar a una mayor regulación estatal (Montaluisa, 2011). Los directores de la CONAIE protestaron por la usurpación de la “autonomía” de la EIB por parte de Correa (Martínez-Novo, 2014, p. 107). Las oficinas de la Dirección Nacional –antes en una casa en el centro histórico de Quito– pronto

se trasladaron al Ministerio de Educación. El ministro de Educación podía entonces nombrar un subsecretario para el cargo, que tendría autoridad sobre el director del sistema escolar bilingüe y las oficinas de la Dirección Nacional.

Para complicar aún más el compromiso del Estado con la autonomía indígena, los ministros de Educación, desde entonces, han tendido a elegir subsecretarios que responden más favorablemente a las propuestas del ministerio, aunque todos se han autoidentificado como indígenas y, por lo general, con amplia experiencia en el sistema escolar. Tales divisiones en torno al proceso de selección de directores indican el disenso en el sistema escolar que el Gobierno de Correa avivó para su beneficio. Cuando estuve investigando en la Dirección Nacional entre 2011 y 2013, unos directores del sistema escolar habían trabajado en condiciones algo hostiles durante varios años. Pero también había una gama de perspectivas entre los empleados de la oficina de la Dirección Nacional. Algunos estaban a favor del presidente, de sus proyectos de gasto social y de obras públicas, y de lo que veían como la interrupción del control del sistema escolar bilingüe por parte de algunos directores indígenas que se afiliaban a la CONAIE. Otros denunciaban las políticas represivas, el desmantelamiento de los partidos políticos de la izquierda y la expansión y centralización de la gestión estatal. Muchos empleados de la Dirección Nacional tenían nombramiento y continuaron en los puestos que habían ocupado durante más de una década. Los funcionarios del Ministerio de Educación obligaron a otros, incluidos algunos disidentes con nombramiento, a jubilarse poco después de concluir esta investigación. Otros tenían contratos de uno o dos años y solían tener una postura más favorable a las políticas del Gobierno de Correa. Junto con la retórica que dividió a los movimientos indígenas, los esfuerzos de Correa por ampliar el control estatal y centralizar el poder administrativo cambiaron el panorama para reestructurar las oficinas nacionales y el sistema escolar. Los cambios en el sistema escolar durante su administración muestran cómo las oportunidades y las limitaciones de la educación indígena gestionada por el Estado están sujetas a múltiples tensiones y conflictos políticos.

Correa también planteó una reescritura de la Constitución que permitiera dar marco legal a las reformas y asegurar su permanencia en el futuro. En la Constitución de 2008 se produjeron algunos cambios notables, como la designación del kichwa (y del shuar, otra lengua indígena) como “lenguas de relación intercultural” y el compromiso del Estado de “respetar” y “estimular” su “conservación y uso”. Sin embargo, incluso esta designación transmite las ambivalencias y contradicciones de la administración de Correa.³ Esa denominación se quedó corta respecto de lo que proponían unos asambleístas indígenas al degradar el kichwa (y el shuar) de “lengua oficial” a las ahora denominadas “lenguas de relación intercultural” (“*De madrugada*,” 2008). Además, en el momento más álgido del desacuerdo, Correa presionó fuertemente contra el nombramiento del kichwa como oficial con el argumento de que era una lengua minoritaria. Incluso calificó la posibilidad de reconocer al kichwa como oficial como una “novelería”, una romantización o novedad superficial de lo que consideraba un pequeño grupo de hablantes que no entendía bien las repercusiones del acto. Directivos de organizaciones indígenas reprocharon el carácter racista de su comentario (“*Santí insatisfecho*,” s.f.). Los años de Correa transmiten la naturaleza de doble filo del avance dentro de las instituciones estatales y cómo el control directo ha seguido afectando al sistema escolar indígena.

3. Del artículo dos: “El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural.... El Estado respetará y estimulará su conservación y uso” (Constitución, 2008).

Desafío nº 2: La estandarización en el reconocimiento y la planificación de las lenguas indígenas

Uno de los principales retos de la reivindicación de las lenguas indígenas ante las instituciones estatales consiste en modificar sistemáticamente las normas, ideas y expectativas que ya son comunes. Por ejemplo, una ideología común a la política estatal en todo el mundo es la de “una nación, una lengua”, que promueve que toda una población reconocida hable un mismo idioma (Jaffe, 1999; Hornberger, 2002; May, 2007). De hecho, los académicos han demostrado cómo los “desajustes” entre las lenguas utilizadas en el hogar y las lenguas utilizadas en las escuelas marginan a algunos estudiantes en función del medio de instrucción y deslegitiman su uso de la lengua al ignorarla o prohibirla en los entornos institucionales (por ejemplo, Chimbutane, 2011; Kosonen y Benson, 2013). Por lo tanto, los directores de la educación bilingüe han logrado el reconocimiento oficial de las lenguas indígenas y el apoyo a la enseñanza bilingüe. El kichwa es más aceptado en los espacios de oficinas estatales y en las escuelas, y la gente suele tener menos vergüenza de hablarlo.

Sin embargo, a medida que los Estados han ido reconociendo cada vez más a las lenguas indígenas, esta idea se extiende a menudo a los esfuerzos por recuperar las lenguas indígenas, donde una sola lengua indígena representa a todos los ciudadanos indígenas; así el kichwa se ha convertido en la lengua indígena de mayor prestigio en los esfuerzos de reconocimiento estatal. Muchos hablantes lamentan que esta designación es estática y no corresponde necesariamente con las prácticas comunicativas. Hay también una variación significativa entre las formas de hablar kichwa en Ecuador, especialmente entre las variedades andinas y amazónicas, y los hablantes a menudo describen la ininteligibilidad entre ellas (Wroblewski, 2014; Grzech, Schwarz y Ennis, 2019; Montaluisa, 2019). El borrado de estas diferencias lingüísticas suele ser no solo polémico, sino incluso perjudicial, ya que los hablantes dicen que no entienden los discursos o documentos oficiales en esa lengua ni tampoco los libros de texto.

Una parte importante del reto es que, incluso cuando los esfuerzos institucionalizados tienden a centrarse en las lenguas indígenas, suelen implicar una variedad estandarizada de esa lengua. Aunque la estandarización ayuda a la producción de materiales educativos como libros de texto y diccionarios como pasos importantes para la revitalización de la lengua, tiene un doble filo. Al convertir una variedad en “estándar” se producen otras formas de comunicación que no son estándar y que, por lo general, se consideran deficientes y no son valoradas en comparación (Gal, 2006; Costa *et al.*, 2017). Estos esfuerzos también tienden a promover una forma de hablar por encima de muchas otras, lo cual enfada a los miembros de los movimientos de reclamación lingüística en el proceso.

En el caso de Ecuador, el “kichwa unificado” se ha convertido en la variedad común de planificación e instrucción del sistema escolar (King, 2001; Wroblewski, 2012). Los lingüistas basaron el kichwa unificado en gran medida en el kichwa utilizado en las dos provincias de la sierra con mayor número de hablantes de esa lengua: el kichwa de Imbabura, nombre de las variedades de la provincia de la Sierra Norte con la próspera ciudad artesanal de Otavalo, situada a unas dos horas de Quito (Hornberger y King, 1996); y las variedades de la provincia de la Sierra Central de Chimborazo, que tiene el mayor número de hablantes de kichwa (Muysken, 2019). Estas formas de hablar, especialmente las de Imbabura, han sido vistas como de “alto prestigio” y

como preservadoras de más términos del “kichwa antiguo” (Muysken, 2019, p. 211). Sin embargo, la preservación depende de la perspectiva de cada uno, y los cambios más sutiles, por ejemplo, muchos calcos o traducciones literales de español, implican una inmensa y sistemática influencia del español que los planificadores lingüísticos y los lingüistas a veces han pasado por alto (véase también Fauchois, 1988; Gómez-Rendón, 2008).

Los profesores, los padres y los alumnos suelen lamentar el uso del kichwa unificado y a veces no lo entienden (Montaluisa, 2019). Incluso pueden verlo como una lengua diferente (Ennis, 2020). Un reto específico ha sido la redacción de documentos, por ejemplo los libros de texto, para profesores y alumnos. La estandarización de la lengua es, en muchos sentidos, necesaria para la planificación estatal nacional, incluida la instrucción en las escuelas. Sin embargo, produce un gran descontento entre los hablantes y tiende a poner en primer plano a un grupo de hablantes en detrimento de otros, lo que en última instancia hace que muchos de ellos se sientan no representados en estas iniciativas. El proceso de “unificación” del kichwa ha supuesto que los libros de texto, los documentos legales y los carteles de los edificios sean difíciles de entender para muchos hablantes de clase trabajadora, rurales o amazónicos.

Además de tener que acuñar nuevas palabras y estandarizar la morfología y la sintaxis, lo que muchos oyentes y lectores ven como un cambio en su lengua, la escritura en kichwa unificado ha supuesto el uso de un alfabeto único para todos los materiales. Los lingüistas, sobre todo, han querido reclamar un alfabeto para el kichwa que no dependa del alfabeto de la lengua colonial, el español. También ven la importancia política de unificar a los hablantes de kichwa para la política nacional a través del kichwa unificado y un solo alfabeto, así como para la practicidad de producir trabajos escritos en todo el sistema escolar. Sin embargo, debido a los años en que los misioneros elaboraron pedagogías con el alfabeto español, muchos lectores han aprendido a leer con ese alfabeto. Aunque comparte muchas letras con el español, el alfabeto kichwa unificado cambia algunos grafemas que representan sonidos, es menos numeroso y también reduce varios sonidos al mismo grafema. A muchos lectores les resulta difícil entenderlo (Limerick, 2019).

4. Los nombres de los interlocutores se han cambiado por seudónimos, para mantener el anonimato.

Como me dijo Yolanda,⁴ una hablante de kichwa que trabajó durante años en la Dirección Nacional, los cambios ofrecían una dificultad práctica:

[El alfabeto de kichwa unificado] me dio mucha pena de lo que ahí se perdió, muchísimos vocabularios que había. Por ejemplo, la kunió la g, la c y la q. Fusionan las tres letras. En esas tres letras, había diferencias de vocabulario, que no eran alófonos. Eran significados diferentes. No es lo mismo killa y jilla, porque killa es la luna y jilla es la pereza. Entonces ahí cuando se fusionan dice killa [para las dos palabras] en el momento que reduce el alfabeto en una lengua, no está ayudando a fortalecer la lengua. Está fortaleciendo la eliminación de una lengua.

El nuevo alfabeto compartía letras con el alfabeto español, pero otras letras fueron condensadas y eliminadas, lo que dio lugar a cambios en la ortografía (Wroblewski, 2012, p. 75), basados más en los patrones de sonido del kichwa Imbabura. Tales cambios alteraron sistemáticamente los eventos de alfabetización en kichwa, incluso mientras el proyecto de unificación continuaba. Dado que las modificaciones son más difíciles de leer para muchos, las nuevas letras oficiales han contribuido a la frustración de los lectores con el kichwa unificado. La multiplicidad de alfabetos, y su superposición con el español,

han dificultado la lectura para los adultos acostumbrados a leer el kichwa en el alfabeto español.

Este tipo de retos complican la educación bilingüe a nivel nacional. Por otro lado, la estandarización también ha dado lugar a la solidaridad contra el kichwa unificado y a favor de formas de hablar no estandarizadas, lo que puede beneficiar la organización más allá del ámbito nacional. Por ejemplo, muchos hablantes de kichwa de la Amazonia ven sus formas de hablar contrastadas como una fuente de orgullo regional (Wroblewski, 2014). En el sur del Ecuador andino, los hablantes también describen el uso del kichwa por parte de los mayores, incluyendo la forma en que toma prestado gran parte del léxico español, como la variedad “auténtica”, incluso cuando los abuelos a veces se niegan a hablar con los nietos en protesta por el kichwa unificado (King, 2001).

Desafío #3: Hacer del kichwa una lengua equivalente al español

El ejemplo del kichwa unificado indica un conjunto más amplio de prácticas de gestión de las lenguas que son normativas en los espacios de planificación estatal y en las escuelas, pero que extienden las perspectivas predominantes sobre las lenguas, como las modernistas, a las lenguas indígenas. Estas formas de comunicación son indicativas de un problema más amplio de cómo las instituciones estatales tienden a exigir que los pueblos indígenas hagan que su comunicación se corresponda con la de las poblaciones comparativamente dominantes, por ejemplo, haciendo que las lenguas indígenas se parezcan más al español. Este esfuerzo por “elevar” a un lengua indígena para que adquiera el estatus de oficial a menudo se pasa por alto en la investigación sobre la revitalización de las lenguas, a pesar de que ha sido un logro importante para la recuperación del kichwa en Ecuador. Por ejemplo, en mi investigación etnográfica, algunos dirigentes del sistema escolar buscaban hacer del kichwa una lengua nacional que pudiera colocarse al mismo nivel de planificación institucional que el español. Este objetivo iba acompañado de la importancia de “escribir bien”, y sus comentarios solían comparar la variación dialectal del español con la del kichwa, y resaltaban la necesidad de enfatizar una forma correcta de escribir. Por ejemplo, en un taller para traducir una ley de educación al kichwa, un coordinador de educación bilingüe intercultural señaló lo siguiente en sus indicaciones para los participantes:⁵ “Las personas hablan bonito, pero pónganse a escribir. Para la escritura tienen que observar ciertas reglas. Lo mismo en el kichwa, también tenemos esas reglas”.

5. Audio grabado el 02 de enero de 2012.

Describió el kichwa como una extensión de las normas principales para escribir en español. Incluso los talentos oratorios, como “hablar bonito”, pueden perder importancia si uno no puede escribir siguiendo las “reglas” del kichwa unificado. En última instancia, esto significa que la recuperación de la lengua dentro de las instituciones estatales corre el riesgo de hacer que las lenguas indígenas se parezcan más a las coloniales y que los hablantes se sientan como si la lengua de la institución fuera diferente a la que ellos hablan.

Por lo tanto, el reto no consiste únicamente en una variedad estandarizada, sino también en comprender cómo las instituciones estatales tienden a promover una cierta asimilación al traducir al kichwa las formas gramaticales y las normas de uso del español, incluida la escritura. Esta traducción a menudo se extiende más allá del uso del kichwa en base a las normas y contextos de coordinación de un sistema escolar nacional, e incluso afecta a la forma en

que los directores deben describirse a sí mismos frente a los demás. Este caso amplía la investigación que ha mostrado cómo los oyentes afectan el habla de los hablantes de variedades no estandarizadas y cómo el habla se produce dentro de las limitaciones históricas y estructurales racializadas (Alim, 2016; Flores y Rosa, 2015; Kvietok Dueñas, 2019). De hecho, al trabajar en las oficinas estatales, los empleados hablan en kichwa no solo para los que entienden, sino también para los que no lo entienden ni saben mucho sobre ser indígena. Otros empleados de instituciones estatales suelen ser mestizos y la comunicación como agentes estatales a menudo implica apelar a todos. Estos pueden incluso rechazar el aumento de derechos si no entienden lo que se pretende.

El uso del kichwa por parte de los directores para hablar en nombre del sistema escolar ofrece un ejemplo de los modos en que la conmensuración afecta al habla, como en los eventos en los que suelen estar presentes los mestizos. Los directores de la educación bilingüe han sido criticados por maestros y padres de familia por utilizar en gran medida breves saludos en kichwa antes de pasar a hablar en español. Como he detallado en otro lugar (Limerick, 2020), estas aperturas estandarizadas en kichwa consisten en híbridos léxico-sintácticos, calcos. Son palabras kichwas pero traducidas de la gramática, la referencia y el uso del español, y sustituyen a formas de hablar más locales. Su uso tiende a producirse con un extenso discurso no kichwa (es decir, español), priorizando aún más el español y a los destinatarios hispanohablantes. Así, los directores de la lengua kichwa corren el riesgo de enfadar a los oyentes kichwas y de limitar el movimiento de recuperación de una lengua a los actos de habla restringidos. Sin embargo, se encuentran con un doble obstáculo, ya que un discurso kichwa más extenso puede no demostrar una forma reconocible y acorde con el kichwa para aquellos que se autoidentifican como mestizos, e incluso puede desencadenar la ansiedad o la censura de los superiores del ministerio. El predicamento de los saludos es uno de los muchos retos que experimentan con su empleo, que depende de la adaptación de la indigenidad y el uso de la lengua a las instituciones estatales nacionales.

6. Esta evidencia también aparece en Limerick (2020).

Por ejemplo, Marlon Muenala, un alto director del sistema bilingüe, demostró los límites de hablar kichwa en un evento de aniversario para celebrar la creación del sistema escolar.⁶ Su discurso a todos los presentes comenzó con *alli puncha tukuylla* (“buenos días a todos”), en kichwa. Se dirigió a los “niños” (*wawakuna*), a los “maestros” (*yachachikkuna*) y a los “dirigentes” (*apukkuna*) y luego pasó al español. Los saludos demuestran que el Estado ya es intercultural y tienden a significar que el hablante pronto hablará en español. Al mismo tiempo, este saludo reproduce el “Buenos días” español en kichwa estandarizado (como “*Alli puncha*”). Los saludos de kichwa unificado diferencian las aperturas de las formas más utilizadas del kichwa y registran el kichwa como algo acorde con el español. Se utilizan mucho para dar discursos, pero muchos hablantes de kichwa los consideran poco representativos de su forma de hablar.

Ya pues mashi doctor viceministro de Educación, cómo me gustaría seguir hablando en el idioma materno que es el kichwa pero no va a llegar ese mensaje a todos. Por eso, y con respeto a todos, haré uso del idioma castellano, que es un proceso de interculturalidad.

Todos los ciudadanos ecuatorianos, sugirió Muenala, incluidos los hispanohablantes y el viceministro, tienen que entender el mensaje. Este modelo de interculturalidad –la forma predominante de multiculturalismo en Ecuador– implica hacer que la mayoría no se sienta excluida o incómoda mediante un

extenso discurso en lenguas indígenas, aunque a Muenala le “encantaría seguir hablando en la lengua materna”. Su discurso se dirigió a los que no hablan kichwa –en este caso, principalmente a los mestizos– y los saludó como interlocutores. Un miembro especialmente importante de “todos” era el viceministro. Por lo tanto, Muenala habló brevemente en kichwa y luego cambió al español con una frase que indicaba que había terminado algo (“ya pues”) y se dirigió al viceministro cuando empezó a hablar en español. En este caso, Muenala limitó su uso del kichwa a un saludo estandarizado para marcar que la diferencia estaba presente pero compartimentada en un saludo y, por lo tanto, en su opinión, marcaba “respeto”. Usar el kichwa unificado solo en ese momento inicial y luego pasar al español se nota como un cambio drástico para la mayoría de los hablantes de kichwa, que mezclan habitualmente palabras en español en el habla kichwa cotidiana. La regla parece ser el uso por parte de los directores de un kichwa que corresponde solo a los saludos de la oficina y que sea corto. Estos saludos eluden formas notablemente diversas de comunicarse en kichwa. La muestra de “respeto” de Marlon hacia todos los miembros de la audiencia contribuye a la conmensuración y abreviación del kichwa y a ajustar su uso a las normas institucionales para hablar en español.

También podemos ver cómo el discurso de Muenala se adaptó a los destinatarios no hablantes del kichwa y, además, a la restricción de los mestizos que trabajaban en el Gobierno de Correa. Su jefe, un viceministro de Educación no kichwa parlante, estuvo presente en el evento. Muenala, el viceministro y otro director tuvieron sendas intervenciones y se sentaron en el escenario. Un artículo de prensa había criticado recientemente al Gobierno de Correa por la persecución de las organizaciones indígenas y, según Muenala, el viceministro había pedido revisar personalmente el contenido de sus discursos y el discurso de otro dirigente de la educación bilingüe para evitar cualquier posible reacción. Ambos accedieron y enviaron discursos en los que el kichwa figuraba únicamente como apertura y cierre. Sin embargo, la otra directora se salió del guion, relató Muenala, alzando la voz: “¡En el propio evento, casi habló más en kichwa que en español!”. El viceministro, cada vez más consternado, preguntó a Muenala: “¿Qué es lo que está diciendo?”. Los jefes pueden reprochar a los oradores y, con suficiente descontento, apartarlos de sus funciones de liderazgo. Si no tienen permanencia en el cargo, corren el riesgo de ser expulsados del Sistema Nacional de Educación Bilingüe. La intervención de Muenala siguió a la de la otra directora y respondió a la amonestación de la viceministra, indicando cómo el kichwa sigue siendo “amenazante” dependiendo de cómo se lo utilice.

Este dilema excede el uso del kichwa. Hay una larga historia de directores indígenas que han tenido que cambiar su forma de identificarse y expresarse ante los interlocutores mestizos cuando intentaban establecer el sistema escolar indígena. Por ejemplo, los organizadores indígenas desempeñaron un papel importante en la elección de Rodrigo Borja como presidente en 1988. Borja estableció el sistema escolar indígena. En sus discursos de campaña, Borja describió a Ecuador como un país de “múltiples nacionalidades, múltiples culturas y múltiples pueblos étnicos” (Whitten y Whitten, 2011, p. 101), lo cual demostró un cambio hacia la política intercultural. Sin embargo, Borja era un miembro de la élite del Ecuador. Aunque promovía discursos más inclusivos, sabía poco sobre las nacionalidades indígenas y la educación intercultural bilingüe (Whitten y Whitten, 2011, p. 101). Su desconocimiento obligó a los activistas indígenas a “traducir” sus objetivos por medio de las normas y expectativas de los oyentes como el presidente Borja, y probablemente influyó en el proyecto de educación bilingüe que surgió en las negociaciones subsiguientes.

Por ejemplo, durante el congreso que condujo a la creación de la CONAIE como la organización indígena nacional más poderosa y prominente de Ecuador, Luis Montaluisa, un educador y académico kichwa que llegó a ser director del sistema escolar, propuso que buscaran establecer la educación indígena dentro de los auspicios del Estado. La CONAIE y los miembros de otras organizaciones se preocupaban por cómo las oficinas estatales nacionales podrían empezar a controlar los movimientos sociales pero, finalmente, votaron a favor de la iniciativa (Rodríguez Cruz, 2018, p. 74). Las expectativas de los planificadores del Ministerio de Educación impulsaron la necesidad de que los activistas describieran la escuela bilingüe de manera que resultara familiar y comprensible para los agentes estatales. Un ejemplo fue la importancia de hablar de su organización como “democrática”. Muchos planificadores de alto nivel del Ministerio de Educación se mostraban escépticos ante la idea de un sistema escolar independiente encabezado por directores indígenas. El Ministro de Educación decidió organizar un debate entre tres representantes de la CONAIE y otros tres del Ministerio de Educación que estaban en contra del proyecto. Los miembros de la CONAIE tuvieron que demostrar su dominio de formas convencionales, tal como si se tratara de las reglas de un debate.

Cuando llegaron los representantes de la CONAIE, trajeron más de los tres representantes permitidos. Cuando el ministro protestó porque solo se les permitía tener tres, un dirigente de la CONAIE respondió “Señor Ministro, estamos en democracia y por eso permita que todos los compañeros presencien el debate” (Montaluisa, s.f., p. 19). Solo tres participarían, pero los demás observarían e informarían a sus comunidades. El ministro cedió. Cuando la directora nacional de Educación habló, apoyó la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB, nombre original de la institución) para gobernar y administrar el sistema escolar. “Señor ministro, es verdad que estamos en democracia”, respondió, “y por eso puede crearse la Dirección Bilingüe” (Montaluisa, s.f., p. 19). Operacionalizar y demostrar el compromiso “democrático”, así como buscar el reconocimiento legal de la enseñanza bilingüe, fue esencial para la fundación de la Dirección Nacional. Los organizadores indígenas tuvieron que situarse dentro de los discursos predominantes de la institución estatal. Este hecho cambió su forma de comunicarse con los agentes del Estado, por ser ellos mismos parte de la organización central del Estado. Otros podrían no haber estado de acuerdo con estos cambios, como lo muestran los usos del kichwa en situaciones no institucionales.

Conclusión

Mientras que anteriormente, los agentes estatales –desde los planificadores hasta los maestros– pasaron décadas trabajando para asimilar las lenguas de los pueblos indígenas⁷ a las coloniales, muchos miembros de los pueblos y nacionalidades indígenas ahora ven el potencial dentro de las instituciones estatales como las escuelas y las oficinas de políticas para el reconocimiento, la autoridad y la gestión lingüística (Urla, 2012; Mortimer, 2016). Vuelvo a la pregunta formulada al principio de este artículo: ¿pueden utilizarse las instituciones estatales para reivindicar el kichwa? El caso de la educación bilingüe intercultural ha mostrado una mayor visibilidad y orgullo por hablar kichwa gracias al reconocimiento del kichwa como lengua de “relación intercultural”; un sistema escolar nacional para promover el kichwa; y documentos y señalización estatal que aparecen en kichwa unificado. Sin duda, este idioma es más visibilizado y respetado en todo el Estado-nación. También hay pruebas de la transformación en otros lugares debido al reconocimiento oficial.

7. En Ecuador, el término oficial es, en este momento, “pueblos y nacionalidades indígenas”.

Hornberger (1989, p. 152) escribe que, tras la oficialización del quechua en Perú, los mismos hablantes urbanos con los que se encontró, que antes habían negado hablar quechua, de repente empezaron a demostrar su entusiasmo por hablar la lengua. También en Ecuador, la oficialización y el uso del kichwa en la escuela han sido útiles para dejar más de lado la marginación y la vergüenza por hablar la familia lingüística. Además, el sistema escolar ha incluido más de 2000 escuelas que son lugares de bienvenida para los niños y jóvenes que son miembros de pueblos y nacionalidades indígenas, y el sistema escolar ha sido una importante fuente de empleo como administradores y directores para personas que la sociedad ha tratado injustamente durante mucho tiempo (Martínez Novo y De la Torre, 2010).

Sin embargo, hay tendencias asimiladoras de las escuelas que contribuyen al cambio lingüístico y a la continua discriminación. Al igual que ocurre con los ejemplos de cambio lingüístico en otros lugares, este escenario es, en parte, el resultado de años de represión por parte de las mismas instituciones que ahora reconocen y destacan el kichwa. La mayoría de las instituciones pedagógicas del Estado están vinculadas a la red más amplia de leyes, políticas y reglamentos que se dan en todo el aparato estatal. Sobre la base de las razones que he esbozado anteriormente y que demuestran cómo ha cambiado el uso del kichwa en esos espacios, y por qué es así, tal vez el caso suscite una pregunta ligeramente diferente: ¿en qué se convierten las lenguas indígenas cuando se reivindican mediante las instituciones estatales? Este caso ha mostrado muchas ventajas de tales esfuerzos. Sin embargo, también ha puesto de manifiesto las difíciles circunstancias para elaborar qué es el kichwa y cómo lo utilizan la mayoría de los hablantes.

Agradecimientos

Estoy muy agradecido a los amigos de Ecuador que trabajan en el sistema intercultural bilingüe por compartir sus vidas y su trabajo conmigo a través de esta investigación. También reconozco y agradezco a Elsie Rockwell, Frances Kvietok Dueñas, Gabriela Novaro y Nancy Hornberger por sus acertados comentarios sobre unos borradores de este artículo. Gabriela Paredes Porras también proporcionó importantes correcciones de estilo en el español escrito.

Biografía

Nicholas Limerick es profesor asociado de Antropología y Educación en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Su investigación, de carácter etnográfico, se ha centrado en la política de la educación bilingüe intercultural en Ecuador. Está trabajando en dos proyectos de escritura. Uno de ellos es un libro que considera cómo los directores del sistema nacional de escuelas interculturales bilingües de Ecuador han promovido y enseñado el kichwa –llamado quechua fuera de Ecuador– desde instituciones estatales que han marginado históricamente a la familia lingüística y a sus hablantes. En los últimos años también ha coescrito, con el director de una escuela en Quito, un libro de texto para enseñar el kichwa a los estudiantes que ya no hablan la lengua de forma dominante.

Referencias bibliográficas

- » Alim, H. S. (2016). Introducing Raciolinguistics. In H. S. Alim, J. R. Rickford, & A. F. Ball (Eds.), *Raciolinguistics: How Language Shapes Our Ideas About Race* (pp. 33–50). New York: Oxford University Press.
- » Andrade Ciudad, L. y Howard, R. (2021). Las lenguas quechuas en tres países andino-amazónicos: De las cifras a la acción ciudadana. *Quechua languages in three Andean-Amazonian countries: From census data to citizen action*. *Káñina, Revista de Artes y Letras*, 45(1), 7-38.
- » Benson, C. (2005). *The Importance of Mother Tongue-based Schooling for Educational Quality Stockholm*. París: UNESCO.
- » Chimbutane, F. (2011). *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*. Buffalo: Multilingual Matters.
- » Costa, J., Lane, P., & De Korne, H. (2017). Standardising Minority Languages. In P. Lane, J. Costa, & H. D. Korne, *Standardizing Minority Languages: Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery* (pp. 1–23). New York: Routledge.
- » Ennis, G. (2020). Linguistic Natures: Method, Media, and Language Reclamation in the Ecuadorian Amazon. *Journal of Linguistic Anthropology*, 30(3), 304–325. <https://doi.org/10.1111/jola.12281>
- » Fauchois, A. (1988). *El quichua serrano frente a la comunicación moderna*. Proyecto EBI. Quito: Abya-Yala.
- » Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- » Gal, S. (2006). Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology*, 14(02), 163–181. doi: <https://doi.org/10.1017/S0964028206002515>
- » Gómez Rendón, J. (2008). Grammatical Borrowing in Imbabura quechua. En Y. Matras y J. Sakel (Eds.), *Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective* (pp. 481–521). Amsterdam: De Gruyter Mouton.
- » Grzech, K., Schwarz, A., & Ennis, G. (2019). Divided we stand, unified we fall? The impact of standardisation on oral language varieties: a case study of Amazonian Kichwa. *Revista de Llengua i Dret*, 123–145. <https://doi.org/10.2436/rld.i71.2019.3253>
- » Gustafson, B. (2014). Intercultural Bilingual Education in the Andes. En R. Cortina (Ed.), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America* (pp. 74–97). Buffalo: Multilingual Matters.
- » Haboud, M. (2004). Quichua language vitality: An Ecuadorian perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 69–81. doi: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2004.022>
- » Hornberger, N. H. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance*. Providence: Foris.
- » Hornberger, N. H. (1989). Can Peru's Rural Schools be Agents for quechua Language Maintenance? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(2), 145–159.
- » Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51.

- » Hornberger, N. H. y De Korne, H. (2018). Is Revitalization through Education Possible? En L. Hinton, L. Huss y G. Roche (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (pp. 94-105). Nueva York: Routledge.
- » Hornberger, N. H. y King, K. A. (1996). Language Revitalisation in the Andes: Can the Schools Reverse Language Shift? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(6), 427-441. doi: <https://doi.org/10.1080/01434639608666294>
- » Howard, R. (2011). The Quechua Language in the Andes Today: Between Statistics, the State, and Daily Life. In P. Heggarty & A. J. Pearce, *History and Language in the Andes* (pp. 189-213). New York: Palgrave Macmillan.
- » Jaffe, A. (1999). *Ideologies in Action: Language Politics on Corsica*. Berlín: Walter de Gruyter.
- » King, K. (2001). *Language Revitalization Processes and Prospects*. Tonawanda: Multilingual Matters.
- » Kosonen, K. y Benson, C. (Eds.) (2013). Introduction. En *Language Issues in Comparative Education: Inclusive Teaching and Learning in Non-Dominant Languages and Cultures* (pp. 1-18). Rotterdam: Brill.
- » Kvietok Dueñas, F. (2019). Youth Bilingualism, Identity And quechua Language Planning And Policy In The Urban Peruvian Andes. *Publicly Accessible Penn Dissertations*. Recuperado de <https://repository.upenn.edu/edissertations/3293>
- » Leach, D. K. (2005). The Iron Law of What Again? Conceptualizing Oligarchy across Organizational Forms. *Sociological Theory*, 23(3), 312-337.
- » Leonard, W. (2011). Challenging “Extinction” through Modern Miami Language Practices. *American Indian Culture and Research Journal*, 35, 135-160. doi: <https://doi.org/10.17953/aicr.35.2.f3r173r46m261844>
- » Limerick, N. (2019). ¿Kichwa o quichua? Historia política de alfabetos y aplicación de los procesos de lectura y escritura de las lenguas indígenas en América Latina. In M. Haboud (Ed.), *Lenguas en contacto: Desafíos en la diversidad* (pp. 303-346). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- » Limerick, N. (2020). Speaking for a State: Standardized Kichwa Greetings and Conundrums of Commensuration in Intercultural Ecuador. *Signs and Society*, 8(2), 185-219. <https://doi.org/10.1086/708164>
- » Makihara, M. (2008). Linguistic Syncretism and Language Ideologies: Transforming Sociolinguistic Hierarchy on Rapa Nui (Easter Island). *American Anthropologist*, 106(3), 529-540. doi: <https://doi.org/10.1525/aa.2004.106.3.529>
- » Martínez Novo, C. (2014). Is the Cultural Project of the Indigenous Movement in Crisis? En J. Raab (Ed.), *New World Colors: Ethnicity, Belonging, and Difference in the Americas*. Tempe: Bilingual Review Press.
- » Martínez Novo, C. y Torre, C. de la (2010). Racial Discrimination and Citizenship in Ecuador's Educational System. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 5(1), 1-26. doi: <https://doi.org/10.1080/17442220903506875>
- » May, S. (2007). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Nueva York: Routledge.
- » May, S. (2013). Indigenous immersion education: International developments. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 34-69. doi: <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.03may>
- » McCarty, T. (2008). Schools as Strategic Tools for Indigenous Language Revitalization: Lessons from Native America. En N. Hornberger (Ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages?* Nueva York: Palgrave Macmillan.

- » Mignolo, W. D. (2018). What Does It Mean to Decolonize? En W. Mignolo y C. E. Walsh, *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 105-134). Durham: Duke University Press.
- » Montaluisa, L. (2011, 11 de febrero). A los dos años de invasión colonialista al sistema de educación intercultural bilingüe [Blogspot]. *Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <http://eibecuador.blogspot.com/search?updated-max=2009-10-19T16:08:00:05:00&max-results=7&start=7&by-date=false>
- » Montaluisa-Chasiquiza, L. (2019). *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano*. Quito: Abya-Yala.
- » Mora, M. (2017). *Kuxlejaj Politics: Indigenous Autonomy, Race, and Decolonizing Research in Zapatista Communities*. Austin, TX: University of Texas Press.
- » Mortimer, K. S. (2016). A Potentially Heteroglossic Policy Becomes Monoglossic in Context: An Ethnographic Analysis of Paraguayan Bilingual Education Policy. *Anthropology & Education Quarterly*, 47(4), 349-365. doi: <https://doi.org/10.1111/aeq.12165>
- » Muysken, P. (2019). *El kichwa ecuatoriano*. Quito: Abya-Yala.
- » Ortiz-T., P. (2016). Políticas estatales, territorios y derechos de los pueblos indígenas en Ecuador (1983-2012). En *Los desafíos de la plurinacionalidad* (pp. 13-72). Quito: Abya-Yala.
- » Piven, F. F. y Cloward, R. (1978). *Poor People's Movements: Why They Succeed, How They Fail*. Nueva York: Vintage.
- » Rodríguez Cruz, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador: Vol. I*. Abya-Yala.
- » Rindstedt, C. y Aronsson, K. (2002). Growing up Monolingual in a Bilingual Community: The Quichua Revitalization Paradox. *Language in Society*, 31(5), 721-742.
- » Rockwell, E. y Gomes, A. M. R. (2009). Introduction to the Special Issue: Rethinking Indigenous Education from a Latin American Perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 97-109. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01030.x>
- » Santana, R. (1987). La cuestión étnica y la democracia en Ecuador. *Revista Mexicana de Sociología*, 49(2), 127-144.
- » Stephen, L. (2013). *We Are the Face of Oaxaca: Testimony and Social Movements*. Durham: Duke University Press.
- » Tarlau, R. (2019). *Occupying Schools, Occupying Land: How the Landless Workers Movement Transformed Brazilian Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- » Urla, J. (2012). *Reclaiming Basque: Language, Nation, and Cultural Activism*. Reno: University of Nevada Press.
- » Valdiviezo, L. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: An ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050802149515>
- » Whitten, N. E. y Whitten, D. S. (2011). *Histories of the Present: People and Power in Ecuador*. Urbana: University of Illinois Press.
- » Wroblewski, M. (2012). Amazonian kichwa Proper: Ethnolinguistic Domain in Pan-Indian Ecuador. *Journal of Linguistic Anthropology*, 22(1), 64-86. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1395.2012.01134.x>
- » Wroblewski, M. (2014). Public Indigeneity, Language Revitalization, and Intercultural Planning in a Native Amazonian Beauty Pageant. *American Anthropologist*, 116(1), 65-80. doi: <https://doi.org/10.1111/aman.12067>

- » Zavala, V. (2014). An ancestral language to speak with the “Other”: Closing down ideological spaces of a language policy in the Peruvian Andes. *Language Policy*, 13(1), 1-20. doi: <https://doi.org/10.1007/s10993-013-9297-4>

Otras fuentes consultadas

- » Constitución de la República del Ecuador. (2008).
- » De madrugada, el quichua se insertó en la Constitución. (2008, July 25). *El Universo*.
- » <https://www.eluniverso.com/2008/07/25/0001/8/E6580430C16D4C09B0158703AC2852F7.html>
- » Montaluisa, L. (s.f.). Historia de la educación intercultural bilingüe del Ecuador. *Unpublished Manuscript*, 1-28.
- » *Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, 2011-2014*. (s.f.). Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/11/Proyecto_Fortalecimiento-Educacion-Intercultural-Bilingue.pdf
- » Santi insatisfecho por la inclusión del quichua como idioma oficial. (s.f.).
- » *Diariocrítico.Com*. <https://red.diariocritico.com/noticia/970826/noticias/santi-insatisfecho-por-la-inclusion-del-quichua-como-idioma-oficial.html>

