

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR
COMITÉ DE INVESTIGACIONES**

**INFORME DE INVESTIGACIÓN
Fortalecimiento de la oralidad como proceso de enseñanza-
aprendizaje de lectura y escritura en contextos bilingües:
Explorando el uso lingüístico de mentores kichwa-hablantes en la
práctica educativa de aula del programa de formación de mentores.**

**INVESTIGADORA RESPONSABLE
Maria Antonia Manresa Axisa**

**Quito – Ecuador
2019**

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Datos de Autor

Nombre: María Antonia Manresa Axisa

e-mail: antonia.manresa@uasb.edu.ec

PhD en Estudios Latino Americanos de Newcastle University en 2018. Los intereses en investigación van dirigidos hacia la interculturalidad en el contexto educativo. Exploro la relación entre el reconocimiento de la diferencia y la construcción y negociación por parte de diversos actores de su representación y concretización en términos epistemológicos y lingüísticos, en el espacio de la educación formal. Docente del área de educación.

Tabla de contenidos

1	Resumen Ejecutivo	4
2	Introducción	4
2.1	Conceptualización y contextualización de la problemática	6
2.2	Oralidad y Escritura.....	7
2.3	Marco institucional del uso de las lenguas de las nacionalidades indígenas en el contexto educativo	10
3	Metodología de la investigación.....	15
3.1	Contextualización sociocultural: Descripción de las Instituciones Educativas.....	16
3.1.1	Centros Educativos del Cantón Guamote	17
3.1.2	Centros educativos del Cantón Archidona.....	20
4	Resultados y Análisis	24
4.1	Uso del bilingüismo por parte de la/los docentes mentores	24
4.1.1	Bilingüismo como estrategia de traducción.....	25
4.1.2	Bilingüismo como estrategia comunicativa	32
4.1.3	Bilingüismo secuencial como estrategia de exclusividad lingüística	36
4.2	Ideologías lingüistas.....	37
4.2.1	Lengua, identidad y escolaridad	38
4.2.2	El uso de la lengua en la enseñanza.....	44
4.2.3	Prescripción del MOSEIB y el uso del kichwa estándar	47
4.2.4	Resumen de análisis de ideologías lingüísticas	53
4.3	Resultados y análisis de uso lingüístico de los estudiantes.....	55
5	Conclusiones.....	57
6	Bibliografía.....	60

1 Resumen Ejecutivo

Este trabajo corresponde a una investigación etnográfica sociolingüística sobre el uso del bilingüismo como estrategia comunicativa en escuelas rurales interculturales bilingües de dos provincias del Ecuador; Chimborazo, cantón Guamote y Napo, cantón Archidona. Esta investigación se realizó sobre un proyecto de formación continua de docentes en base al programa de Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar, ejecutado entre octubre 2017 y julio 2019.

La investigación se enmarca en el debate sobre la conceptualización del bilingüismo en las políticas lingüísticas en relación con el uso lingüístico de hablantes de lenguas indígenas en el contexto educativo. Los resultados muestran que los docentes participantes en esta investigación tienden a usar el bilingüismo (kichwa/castellano) como estrategia lingüística para generar equivalencia lexical del castellano al kichwa en relación con prácticas letradas escolarizadas particulares. Se concluye que esto responde a una ideología dominante sobre el bilingüismo inherente en las políticas lingüísticas vigentes, que conceptualiza las lenguas como entes separadas y focaliza hacia la normativización de la lengua hacia el estándar lingüístico. Los resultados de esta investigación sugieren que esta conceptualización dominante no responde a la realidad del bilingüismo de los hablantes en este caso estudiantes de primaria, los cuales hacen uso en mayor o menor grado de las dos lenguas de forma orgánica reflejando lo que se denomina en la literatura como ‘translanguaging’ (García, 2009)

Palabras clave: Bilingüismo, Educación Intercultural Bilingüe, Translanguaging, Escuelas Lectoras, Lenguas indígenas

2 Introducción

En septiembre del 2017, el Ministerio de Educación de Ecuador apoyó un proyecto piloto para la formación de mentores (docentes formados para acompañar a otros docentes en el aula) desde la propuesta metodológica del programa Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar, e impulsado por la ONG local Desarrollo y Autogestión (DYA) y UNICEF. Este proyecto tenía una duración de dos años.

finalizando en julio de 2019. El objetivo de este proyecto fue de formar a aproximadamente 50 docentes preseleccionados para dar acompañamiento a docentes de aula en zonas rurales o urbano periféricas para mejorar la enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura en los primeros grados de educación básica. Como proyecto piloto se trabajó en varias provincias de la sierra ecuatoriana y dos provincias Amazónicas: Napo y Sucumbíos.

Este proyecto piloto se fundamenta en los dos elementos centrales de la propuesta metodológica del programa de Escuelas Lectoras, siendo procesos de formación continua de docentes en situ y la adopción de una práctica educativa para la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque socio-comunicativo (Cassany, 1999; Kalman, 2009). El programa de Escuelas Lectoras mantiene una experiencia de trabajo de formación de docentes desde el 2002, sin embargo, aunque se han trabajado en zonas rurales en contextos de bilingüismo entre lenguas ancestrales y el castellano, la formación y aplicación se ha enfocado solo en relación con el castellano. Lo novedoso de este proyecto piloto fue abrir la posibilidad, de forma explícita, para que mentores/as que se encuentran trabajando en escuelas interculturales bilingües y kichwa hablantes pudieran experimentar y aplicar la metodología no solo en castellano, sino hacer uso de la lengua de la nacionalidad, en este caso el kichwa.

Es desde este nuevo escenario y enfoque antropológico y sociolingüístico en cual se plantea investigar el uso del bilingüismo por parte de estos mentores para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. Esta investigación problematiza las políticas lingüísticas educativas actuales entendiendo que no necesariamente permiten reconocer y responder a la complejidad del bilingüismo sobre el terreno (Rindstedt & Aronsson, 2002; López, 2010; Garcia & Wei, 2014; Hornberger & Kvietok Dueñas, 2018). El aporte de esta investigación pretende ser en el ámbito de ampliar el debate sobre el concepto de bilingüismo reflejado en las políticas educativas e impulsar el cambio en las prácticas educativas hacia un enfoque socio-comunicativo. El objetivo de esta investigación es cubrir un vacío que pretende dar cuenta de la complejidad oral en contextos de bilingüismo social en espacios educativos formales para indagar de que forma se fortalece o no la oralidad de las y los estudiantes.

2.1 Conceptualización y contextualización de la problemática

A nivel discursivo, el Ecuador se sigue reconociendo como país no lector (Criollo, 2017; Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2017). Los datos de análisis del INEVAL del 2018 sobre las pruebas PISA-D, llevadas a cabo a estudiantes de 15 años, arrojan el dato que el 50% de estudiantes en Ecuador están por debajo del nivel 2 en el desempeño de lectura (INEVAL, 2018, p12). El nivel 2 de esta prueba corresponde a una habilidad básica de comprensión de textos no solo a nivel literal sino de conectar con ideas implícitas y en relación con sus propios conocimientos y experiencias (INEVAL, 2018, p12). Aun cuando en términos generales los resultados del Ecuador están alineados al promedio de los resultados para América Latina, lo que estas estadísticas parecen mostrar es que nuestros sistemas educativos tienden a desarrollar relativamente bajos niveles en las habilidades en lectura y escritura. Una de las problemáticas alrededor de la lectura y escritura se ha identificado con prácticas educativas tradicionalistas, que se desarrollan en los primeros años de educación básica y se establecen en la educación formal (Cassany, 1999). En el Ecuador, el Currículo Nacional del 2016 vigente, al igual que el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del 2014, hace referencia explícita a la adopción de un modelo de enseñanza aprendizaje socio-comunicativo y culturalmente pertinente. Sin embargo, las prácticas de las y los docentes tienden a seguir enfocadas en la adquisición del código formal y no el fortalecimiento desde la oralidad de los estudiantes como parte del proceso de enseñanza (comunicación personal, Mena, 2018). Es en este sentido, el acercamiento a la lectura y escritura en el aula no necesariamente toma en cuenta las necesidades sentidas de los estudiantes y su entorno social y cultural.

El programa de Escuelas Lectoras, que inició en el 2002, se enfoca principalmente a esta problemática, en la necesidad de fomentar una metodología comunicacional para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la educación básica. El programa de Escuelas Lectoras de Ecuador se enmarca en el aprendizaje socialmente situado, entendiendo que el desarrollo de destrezas lingüísticas se ejerce de manera integral en situaciones comunicativas reales y diversas (Cassany, 1999; Kalman, 2009). Es en este sentido, según la coordinadora del programa, Soledad Mena, el concepto central de la propuesta de Escuelas Lectoras es el fortalecimiento

de la oralidad (comunicación personal, Mena, 2018). La escritura como la oralidad cobran sentido a partir de una necesidad real comunicativa, por lo cual es esencial privilegiar y crear una verdadera necesidad comunicacional para avanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Las prácticas tradicionales escolares centradas en la adquisición del código alfabético y sobre la gramática de la lengua tienden a dejar a un lado este elemento central comunicativo. Entendiendo que la lectura y escritura es principalmente un proceso comunicativo socialmente situado. El fortalecimiento de la oralidad no es algo previo a la adquisición de la lengua escrita sino un elemento inseparable y continuo para el desarrollo y uso de ésta (comunicación personal, Mena, 2018; Kalman, 2009; Gee, 1986). Otro elemento fundamental de esta propuesta es que el programa de Escuelas Lectoras, como proceso de formación, no se basa en una capacitación aislada y homogenizada hacia los docentes, sino que pretende realizar un proceso de acompañamiento con los docentes combinando elementos de capacitación teórica con implementación y experimentación en los lugares y aulas de las y los docentes que se capacitan.

2.2 Oralidad y Escritura

El programa de Escuelas Lectoras como propuesta de formación continua para docentes, se alinea con el debate teórico que surge en los años 80 desde los “Estudios de las Nuevas Literacidades” (NLS) por sus siglas en inglés, (Street, 1984, 2003; Gee, 1986, 2004). Este debate rompe con el paradigma tradicional que establece una dualidad jerárquica de la escritura frente a la oralidad. El debate que enmarca los estudios de las nuevas literacidades discrepa de la visión dominante de una separación intrínseca y jerárquica entre la escritura y la oralidad, que posicionan autores como Goody (1997) y Ong (1982). Street y Gee hacen la crítica hacia autores como Goody y Ong argumentando que aun cuando rompen con la visión naturalista de una división de sociedades entre ‘civilizadas’ y ‘primitivas’, lo remplazan por una división creada por la escritura, como una técnica universal que permite un salto cualitativo cognitivo generando así la escritura como punto de diferenciación. Desde la crítica de NLS. Esta distinción entre la oralidad y literacidad como procesos cognitivos inherentemente diferentes representa una posición ideológica dominante desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Esto se puede ver reflejado en las campañas de alfabetización impulsadas hacia países catalogados como “subdesarrollados o en procesos de

desarrollo”. Por ejemplo, el nivel de ‘analfabetismo’ continúa siendo una categoría a nivel internacional para medir el nivel de desarrollo de un país y, ya sea directa o indirectamente, mediante el discurso oficial se refuerza la visión que los problemas del país están inherentemente vinculados al bajo nivel de lectura de los ecuatorianos (Criollo, 2017; Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2017; INEVAL, 2018). El problema de estos discursos, por un lado, es que reproducen una división jerárquica y discriminatorio entre las personas “educadas” y las “no o menos educadas” lo cual se traslada también a nivel cultural y entre la ruralidad y lo urbano y se plasma como un tema de superación individual. Por otro lado, este discurso hegemónico invisibiliza la heterogeneidad de prácticas sociales en las que se producen literacidades (Barton, & Hamilton, 2005) que generan posibilidades de producción de conocimiento.

En lugar de posicionar la escritura como técnica lo que implica que la literacidad se cataloga como una única y universal, NLS posiciona una multiplicidad de literacidades ideológicamente enmarcadas en prácticas sociales diversas (Street, 1984). Desde este enfoque teórico la problemática sobre la lectura y escritura cambia radicalmente ya que la escritura y oralidad no son mecanismos univocas e inherentemente distintas, sino que se les entiende como parte de procesos comunicativos diversos y dinámicos en función a diversas prácticas sociales. En este sentido, la literacidad escolar se la puede entender en relación con las multiplicidades de literacidades que existen enmarcados en contextos socioculturales particulares (Barton, & Hamilton, 2005). Visto desde esta perspectiva, el problema ya no está en los niveles de lectura y escritura de los individuos y el análisis ya no solo recae en las estrategias didácticas para enseñar la ‘técnica’ de escribir y leer, sino permite un análisis de la literacidad escolar como una práctica social en donde se hace uso de la lectura y escritura con ciertos fines entre otras prácticas letradas culturalmente contextualizadas. La literacidad escolar se la entiende en su contexto, legitimada y visibilizada sobre otras practicas letradas desde la sociedad dominante. El “problema” para leer y escribir de los estudiantes que determina la diferenciación en el éxito escolar de estos, desde el marco conceptual de NLS permite visibilizar la problemática, no como un déficit individual o cultural, sino en la distancia entre la literacidad escolar y las literacidades cercanas a las vivencias de los estudiantes, que por lo general son excluidos de la práctica escolar.

Virginia Zavala, (2002) en el contexto del Perú muestra como la literacidad escolar, que tradicionalmente se realiza en las escuelas de zonas rurales, refleja una forma de práctica letrada dominante que limita la oralidad y procesos comunicativos relevantes a los contextos sociales propios de los estudiantes (Zavala, 2002). Esta práctica letrada escolar privilegia un ejercicio meramente reproductivo ya que los docentes se enfocan en el uso “correcto” y literal del lenguaje, tanto a nivel oral como escrito. La implicación de esta práctica en contextos rurales y de bilingüismo es que otras prácticas letradas más cercanas al uso comunitario y pertinentes de los espacios de socialización de los niños y niñas son marginados y hasta discriminados (Zavala, 2002, 2004).

Por lo tanto, en contextos de bilingüismo en donde hablantes hacen uso de más de una lengua de forma regular (Appel, et al, 2006), no solo es problemático la predominancia del uso de la lengua socialmente dominante como el castellano, sino también el hecho del privilegio que se otorga a las formas comunicativas normalizadas consideradas “correctas” frente a prácticas comunicativas locales y sociales contextualizadas (Zavala, 2002). El resultado es que se privilegia la práctica letrada escolar en el que otras prácticas o son invisibilizadas o son explícitamente negadas (Zavala, 2002). En contextos bilingües el peligro está en la tendencia de la deslegitimación de la oralidad común de los estudiantes frente al uso “correcto” de la lengua, y la tendencia hacia el uso de la lengua socialmente dominante como es el castellano. La distancia de la oralidad de las y los estudiantes de la lengua estandarizada en el espacio escolar se traslada también a la escritura, creando de esta forma mayores barreras para generar procesos de escritura desde las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Desde este marco conceptual esta investigación pretende identificar y analizar la oralidad que se promueve en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura considerando específicamente contextos de bilingüismo oral. Para esto es necesario abordar no solo la conceptualización entre escritura y oralidad en el contexto escolar, sino también los debates sobre la conceptualización de bilingüismo en sí y la posición ideológica dominante sobre la lengua, que se reproducen mediante a través del discurso oficial e institucionalidad de la educación formal.

2.3 Marco institucional del uso de las lenguas de las nacionalidades indígenas en el contexto educativo

En el marco de derechos a nivel internacional, el reconocimiento de la enseñanza en lenguas originales es reconocido y ratificado a nivel nacional mediante el convenio 169 de la OIT en 1986. Más aun, el Ecuador estableció un precedente a nivel regional con la creación de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) en 1988 administrado por las organizaciones indígenas mediante la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. En 1993 se elaboró el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) documento que guía el accionar pedagógico para este sistema educativo.

En la actualidad, las escuelas del SEIB se rigen por la Ley Orgánica de Educación (LOEI, 2011) y el MOSEIB, actualizado en el 2014; ambos especifican que la principal lengua de transmisión en el espacio educativo debe ser en la lengua respectiva de cada nacionalidad indígena. Esta política asume la lengua de la nacionalidad indígena como lengua materna y prescribe que, para los primeros años de educación básica (correspondientes a las observadas en esta investigación), la lengua de la nacionalidad indígena debe ser la principal lengua de transmisión para la enseñanza aprendizaje en una proporción de 75% lengua de la nacionalidad y 20% lengua de relación intercultural (castellano) y 5% lengua extranjera (inglés), (MOSEIB, 2014). Posteriormente se estipula una gradual equiparación entre el uso de lengua de la nacionalidad y el castellano para llegar al uso equivalente desde la básica superior en adelante; se incluye un 20% para la adquisición de una lengua extranjera (inglés).

Sin embargo, es importante entender que la enseñanza en lenguas ancestrales en el ámbito escolar no es un derecho dado desde el estado y entes internacionales, sino que todo proceso de reconocimiento de derechos forma parte de una lucha social y política. La demanda y ejercicio de derecho del uso lingüístico de estas lenguas en el espacio formal educativo corresponde a procesos históricos y políticos frente a la discriminación cultural que han ido generando una situación de diglosia lingüística a nivel social (Hornberger & Coronel-Molina, 2004; Lopez, 2008; Moya, 2009; Kowi, 2016; Luykx, 2013). Históricamente en la región, los hablantes de lenguas indígenas han sido discriminados y las lenguas ancestrales, en sí consideradas como inferiores

frente al castellano, en ocasiones ni siquiera han sido reconocidas como lenguas (Mannheim, 1991; Kowi, 2016). Los sistemas educativos estatales han sido parte de esta lógica profundizando el proceso de diglosia de estatus social diferenciado que ocurre entre ‘lenguas en contacto’ (Thomason, 1997; Muysken, 2013), cuyo resultado es el abandono (muchas veces intencional) de las lenguas maternas por los hablantes generando la continua ‘castellanización’ de la población. Aun cuando el reconocimiento legal y político de derechos colectivos, como es el uso de la lengua materna en contextos escolares es crucial e importante, las relaciones jerárquicas que producen la diglosia lingüística en relación con el uso de lenguas ancestrales frente a una cultura dominante no desaparecen a nivel social. En tal sentido, las investigaciones a nivel nacional sobre el uso lingüístico de las lenguas ancestrales evidencian que se mantiene una fuerte diglosia entre estas lenguas y el castellano con el resultado de la continua pérdida de uso intergeneracional entre hablantes de estas lenguas (Mayorga & Haboud, 2013; Howard, 2011; Rendón, 2008).

El surgimiento e implementación de políticas educativas lingüísticas dirigidas al reconocimiento de la diversidad cultural no ha sido un proceso aislado; en la región Andina se viene debatiendo sobre la planificación e implementación de las políticas lingüísticas en el contexto escolar desde varias décadas. Sin embargo, diversos autores muestran una tendencia ‘ideológica purista’ (Howard, 2007; Wroblewski, 2014) que enfatiza la separación entre las lenguas desde políticas lingüísticas y educativas (Howard, 2007; Lopez, 2008; Sichra, 2005; García, 2009; Arnold, 2007). Estos y otros autores han resaltado como la intención política de ‘purificar’ el uso de lengua y priorizar criterios técnicos ha dejado al margen consideraciones pragmáticas que emplean los mismos hablantes (Luykx, 1998; Zavala, 2008; Garcés, 2005). A la par del contexto de diglosia entre lenguas de estatus social diferenciado, es necesario abordar la problemática sobre estas tendencias ideológicas puristas que forman parte de los procesos de normativización de las lenguas ancestrales. En el transcurso de casi 40 años de educación intercultural bilingüe en Ecuador, el uso de las lenguas de las respectivas nacionalidades como principal lengua de transmisión en el aula, no se ha concretizado en la práctica. Varias investigaciones sobre el uso lingüístico evidencian que la tendencia a nivel nacional en escuelas interculturales bilingües de la enseñanza de la lengua de la nacionalidad se traduce a una clase de lengua en la malla curricular,

y no necesariamente como lengua de transmisión en las diversas asignaturas (Martínez Novo, 2014; Contreras, 2010; King, 2001; Manresa, 2018). Esto indica que existe un problema de inserción de la lengua de la nacionalidad como lengua de transmisión principal para la educación básica que no se soluciona en base a prescripciones lingüísticas de las políticas educativas.

El SEIB, se enmarca en un concepto de un bilingüismo a alcanzar idealizado, como es el bilingüismo equilibrado (Bloomfield, 1933). Un bilingüismo equilibrado significa que la persona bilingüe debería tener fluidez y equivalencia en el manejo de las dos lenguas como persona nativa (Bloomfield, 1933), lo cual en la realidad tiende a ser la excepción (Muysken, 2013). De esta forma, el bilingüismo se idealiza como si se tratara de que el hablante encarna dos monolingüismos (Grosjean, 1989). El problema con esta conceptualización es que ignora que las lenguas son parte del contexto social y están en histórico contacto y uso dinámico, por lo cual el bilingüismo se lo considera no como un fenómeno lingüístico, sino una característica de uso de dos o más lenguas de forma relativa (Mackey, 2000). En este sentido, las políticas lingüísticas tienden a centrarse en la lengua como objeto, para su normativización formal y elevación de estatus social, conceptualizando así el bilingüismo como lenguas separadas. Desde esta perspectiva dominante, el bilingüismo se convierte y se enfoca en el uso “correcto” de las lenguas por parte del individuo, ignorando el bilingüismo como fenómeno social en el que los individuos están insertados. En el caso del kichwa existe evidencia que el proceso de estandarización y normativización de la lengua, aplicada al contexto escolar, no concuerda con la diversidad lingüística oral de los hablantes, generando en ocasiones rechazo hacia el estándar por parte de estudiantes y hablantes de las localidades (Luykx, 1998, 2013; Contreras, 2010; Manresa, 2018).

En la actualidad, la tendencia comunicativa desde los hablantes bilingües o plurilingües muestra como las lenguas en contacto se entrelazan, resultado en que la oralidad de los hablantes de lenguas indígenas es diversa y compleja reflejando diversos niveles de ‘bilingüismo’ (Cummins, 2000; García y Wei, 2014; Luykx, 2013; Rendón, 2008). Desde los estudios sociolingüísticos, la oralidad en contextos de bilingüismo se expresa en un uso lingüístico marcado por cambios de códigos entre lo que desde la lingüística se identifica como diferentes idiomas y prestamos léxicos constantes, normalmente desde la lengua socialmente dominante hacia la lengua

socialmente minorizada (Cummins, 2000; Garcia, 2009; Lopez, 2008). El bilingüismo se convierte en principal estrategia comunicativa en contextos de bilingüismo o plurilingüismo sociales (García y Wei 2014). Esto ha generado nuevos debates teóricos sobre cómo identificar y describir conceptos lingüísticos como ‘lengua materna’ (L1) y ‘segunda lengua’ (L2) y la separación de éstas, cuestionando el concepto de bilingüismo tradicional (García, 2009; García & Wei 2014). Desde los estudios de antropología y sociología lingüística se abre la discusión para repensar estrategias educativas que no discriminen y más bien potencialice la oralidad bilingüe de los estudiantes, reconociendo la diversidad lingüística desde los mismos hablantes. García (2009) propone un nuevo concepto que denomina como ‘translanguaging’. El concepto de translanguaging rompe con la visión de L1 como lengua materna y L2 como segunda lengua y va más allá del concepto de transferencia lingüística (Cummings, 1979), que implica la capacidad de transferir lo aprendido en una lengua a otra (García & Wei, 2014, p 69). Como lo declaran García y Wei, “translanguaging es el uso completo del repertorio lingüístico y semiótico de las personas en su proceso de crear sentidos y de transformar estos” (García & Wei, 2014, p69). Esta postura enfoca la lengua como todo el repertorio lingüístico que tienen y hacen uso las personas y para este caso los y las estudiantes en relación con sus necesidades comunicativas (García & Wei, 2014). El concepto de translanguaging permite valorar las estrategias comunicativas de los niños y niñas en el aula para reducir las barreras hacia el proceso pedagógico incluyendo el acceso a la lectura y escritura en el contexto escolar. El uso del bilingüismo desde la oralidad de los hablantes es un fenómeno en el contexto escolar ecuatoriano poco estudiado, habiéndose concentrado en las lenguas asumiendo una separación entre lengua materna y segunda lengua de adquisición, lo que implica sostener una visión enmarcada desde el monolingüismo.

El debate conceptual de esta investigación aborda por tanto la doble problemática de la lectura y escritura desde un enfoque crítico que necesariamente cuestiona la jerarquía y distancia de la cultura escrita en relación con la cultura oral y el concepto de lengua como objeto, cuestionando la legitimación de la normativización lingüística por encima del uso lingüístico de los y las hablantes. Estos dos grandes debates son imprescindibles para abordar la problemática escolar de la educación intercultural e intercultural bilingüe.

Esta investigación se enmarca en la doble problemática de profundizar sobre las prácticas tradicionalmente reproductoras de la escuela que distancian la oralidad de la escritura y por otro lado la conceptualización del bilingüismo a nivel formal frente a su uso como estrategia comunicacional de los estudiantes en zonas rurales y escuelas interculturales bilingües de Ecuador. Frente a esta problemática la pregunta central que guio la investigación fue:

¿De qué manera el uso del bilingüismo por parte de los y las mentores kichwa hablantes en las clases demostrativas, como proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, fortalecen la oralidad de los estudiantes de primaria de instituciones interculturales bilingües en contextos rurales?

Para responder a esta pregunta se formularon los siguientes tres objetivos específicos de la investigación:

- Identificar las estrategias de bilingüismo a nivel oral que los y las docentes mentores hacen uso en sus clases demostrativas.
- Analizar las tendencias ideológicas lingüísticas por parte de la y los docentes mentores explícitas a nivel discursivo, e implícitas en sus prácticas educativas.
- Identificar el uso del bilingüismo como estrategia comunicativa de los estudiantes de primeros años de básicas participantes en la investigación, en el contexto de habla entre pares.

El objetivo general de esta investigación es entender de qué forma hacen uso los docentes mentores del bilingüismo en sus clases demostrativas, y en qué medida estas formas de uso del bilingüismo aporta a fortalecer la oralidad de los estudiantes, partiendo de la premisa que fortalecer la oralidad cotidiana de los estudiantes es un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje para la lectura y escritura. Para esto se analizó o la comunicación oral de las clases demostrativas mediante observaciones no participativas de las clases de los docentes mentores participantes. Además, mediante entrevistas semi-estructuradas se analiza estas prácticas del uso del bilingüismo en relación con las posiciones ideológicas lingüísticas que estos docentes mentores expresan. Incorporar estos dos elementos de análisis permite identificar si existe relación entre las formas de uso del bilingüismo de los docentes mentores frente

la influencia de la ideología dominante expresada en las políticas educativas en donde el bilingüismo se proyecta de forma idealizada como dos monolingüismos en equivalencia y separados.

3 Metodología de la investigación

Se realizó una investigación básica cualitativa para la recolección y análisis de datos, empleando métodos etnográficos de observación de clases demostrativas en situ y entrevistas semi-estructuradas.

El programa de formación de docentes mentores inicio con alrededor de 50 docentes de los cuales aproximadamente 10 se identificaron como bilingües, hablantes de kichwa y castellano.

Para la investigación se eligió una muestra intencional y de conveniencia de 4 docentes mentores/as kichwa hablantes del programa de formación de mentores (2017-2019). Se trabajó en instituciones interculturales bilingües de dos cantones, con predominio de población Kichwa como son Guamate, provincia de Chimborazo de la sierra ecuatoriana y Archidona de la provincia de Napo de la amazonia ecuatoriana. De los 4 docentes/mentores tres son hombres y una es mujer, las edades varían entre los 40 a 65 años. Se observaron dos clases demostrativas en dos visitas diferentes en un total de 8 institución educativas, dos instituciones por cada docente mentor en contextos rurales, elegidos por los mismos docentes/mentores. Esto fue un total de 16 observaciones de clases demostrativas, las cuales fueron grabadas solo en audio, con el consentimiento previo por parte del equipo ejecutor capacitador, el equipo de territorio incluyendo los docentes mentores y la autoridad escolar además del o la docente de aula. Para proteger la confidencialidad de los participantes y las instituciones, se ha utilizado seudónimos para los nombres tanto de los/as docentes mentores y las instituciones.

Las transcripciones de audio y traducciones se realizaron con el apoyo de dos ayudantes de investigación kichwa-hablantes de cada zona, usando el programa

ELAN. Se realizan dos visitas por cantón en dos ocasiones diferentes en coordinación con los asesores del grupo de mentores entre diciembre 2018 y marzo 2019.

Las grabaciones iniciaron poco después de la entrada a las clases y desde el inicio de las clases demostrativas. Solo se analiza la intervención de los docentes-mentores con los estudiantes y no con la docente de aula. Al final de la clase demostrativa se les dejó a las y los niños solos por un periodo de entre 5 a 10 minutos con la tarea de dibujar algo relacionado con el tema de la clase. Esto permitió recoger el uso lingüístico de los estudiantes cuando se comunican entre pares sin la presencia de adultos para identificar el uso del bilingüismo de los estudiantes en el contexto escolar. Los 16 audios de las clases demostrativas representaron aproximadamente 25 horas de grabaciones, de estas 25 horas como investigadora selecciono las partes más relevantes para el análisis para ser transcritas y traducidas por parte de los asistentes de investigación. Las transcripciones se refieren a ejemplos del uso del bilingüismo que formaron parte de las clases demostrativas realizadas por los docentes mentores.

Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron en dos ocasiones, una antes de iniciar las observaciones de aula, lo cual se realizó de forma individual; y, otra al finalizar las observaciones lo cual se tuvo que realizar en forma de entrevista en grupo por la limitación de tiempo y por interés del grupo en territorio. En la zona de Archidona esta segunda entrevista se realizó con los tres docentes mentores que laboran en la zona de Archidona y los dos asesores. Los participantes respondieron las preguntas de forma secuencial y solo se incluye y analiza la participación de los dos docentes mentores que formaron parte de la investigación. En la zona de Guamote las segundas entrevistas se realizaron entre uno de los docentes mentores participantes y uno de los asesores del grupo, mientras el otro docente mentor si se realizó la entrevista de forma individual. Toda la grabación de las entrevistas fue transcrita pero el análisis se realiza enfocada a los y la docente-mentores participantes.

3.1 Contextualización sociocultural: Descripción de las Instituciones Educativas

3.1.1 Centros Educativos del Cantón Guamote

Se realizaron observaciones en 4 instituciones educativas interculturales bilingües en la zona de Guamote, representadas por una unidad educativa completa hasta bachillerato, una unidad educativa hasta bachillerato con algunos grados compartidos y dos centros pluridocentes con dos docentes de educación básica hasta séptimo en cada caso. Las cuatro instituciones educativas en el cantón de Guamote están ubicadas en zonas rurales y semi-rurales en comunidades indígenas de la nacionalidad Kichwa representan escuelas interculturales bilingües en donde trabajaron los dos mentores que forman parte de la investigación.

Centro educativo Luis Pasa

Fotografía 1: Centro educativo Luis Pasa, enero 2019



Esta institución representa la de más difícil acceso en términos de distancia en Guamote. Es una institución pluridocente, con dos docentes. Es una escuela en la parte alta de Guamote donde no hay un centro urbano como tal, sino que las casas están dispersas entre campos de cultivos, como se puede evidenciar en la foto más abajo. Todos los niños y niñas de este centro son identificados como indígenas por parte de la docente de aula y describen que las madres y padres de familia se dedican principalmente a la agricultura. Las clases de observación se realizaron con la clase que contiene los grados de 1ero a 3ero, en total, 14 estudiantes. De las dos docentes de esta institución una se identifica como indígena y kichwa hablante mientras la docente de aula de la clase en observación no se identificó como kichwa hablante aun cuando si es de la localidad rural de Guamote.

Centro educativo: 30 de febrero

Fotografía 2: Centro educativo 30 de febrero, enero 2019



El centro educativo 30 de febrero, es una unidad educativa completa que va de inicial a bachillerato. La institución está ubicada en la zona media-alta de Guamote, al lado de una pequeña iglesia y un par de locales comerciales. Las viviendas están dispersas entre campos de cultivos. El director de la institución indicó que las madres y padres son de la localidad y trabajan mayormente en la agricultura, además que, de los 16 docentes de la institución, 5 no son kichwa-hablantes, dos de ellos trabajan en la básica y tres en el Bachillerato. Las clases de observación se realizaron con 2^{do} de básica en el cual la docente de aula identifica a todos los niños y niñas como indígenas, en total 15. Una de las niñas de la clase era mayor a los demás y la docente indicó que ella no sabía kichwa por lo que venía de Venezuela, pero sus padres si son originarios de la zona de Guamote, habían regresado el año pasado. La docente del aula en observación si se identificó como kichwa-hablante.

Centro Educativo Atahualpa

Fotografía 3: Centro educativo Atahualpa, enero 2019



El centro educativo Atahualpa es una unidad educativa completa que va de inicial a bachillerato. La institución está ubicada en la zona media de Guamote en un centro semi-urbano pequeño compuesto por una calle principal y unas 5 calles laterales. Según el director de la institución, las madres y padres de familia se dedican a la agricultura y al pequeño comercio, y aun cuando no todos los docentes son kichwa-hablantes, se indica que la mayoría si lo son. Las clases que se observaron se realizaron con la clase compuesta por 1ero y 2do de básica con un total de 20 estudiantes, todos los niños y niñas son identificados como indígenas. La docente de la clase de 1ero y 2do de básica en observación si se identificó como kichwa-hablante.

Centro Educativo Manuela Patricia Sáenz

Fotografía 4: Centro educativo Manuela Patricia Sáenz, enero 2019



La institución educativa, Manuela Patricia Sáenz, está ubicada en la zona alta de Guamote, es pluridocente, cuenta con dos docentes que se identifican como kichwa-hablantes. Como se puede identificar en la fotografía no hay un centro urbano, sino que las casas están dispersas entre campos de cultivos. Según las docentes todos los

estudiantes son indígenas y las madres y padres de familia son del lugar dedicándose a la agricultura. Las clases de observación se realizaron con la clase que contiene los grados de 2do a 4to, con un total de 23 estudiantes.

En el cantón Guamote, todas las instituciones participantes aun de diverso tamaño se ubican en a una población mayoritariamente kichwa en donde la actividad económica predominante es la agricultura y pequeño comercio. Los y las docentes de las instituciones también son mayormente kichwa de la localidad, solo una de las 4 docentes de aula de las clases en observación indicó no ser kichwa hablante. En este sentido para cuestiones de la investigación se asume una relativa homogeneidad cultural y similitudes en la diversidad lingüística de los colegios con su localidad.

3.1.2 Centros educativos del Cantón Archidona

Al igual que la zona de Guamote, las cuatro instituciones educativas que forman parte de esta investigación del cantón Archidona, son instituciones educativas rurales interculturales bilingües ubicadas en zonas rurales o semi-rurales en poblaciones kichwas de la localidad.

Centro Educativo Yuramanta

Fotografía 5: Centro educativo Yuramanta, diciembre 2018



La institución educativa Yuramanta es unidocente de primero a séptimo grados. La institución está ubicada a más de una hora en bus del pueblo de Archidona, al final de la carretera existente. Las viviendas están relativamente dispersas, y según la docente, las familias se dedican a la agricultura a pequeña escala y la tala ocasional de madera, siendo una comunidad legalmente reconocida como indígena. Una sola aula estaba distribuida en tres grupos de pupitres sin división física, con un grupo para los grados iniciales, otro para los grados medios, y el tercero para los grados superiores. Las clases de observación se realizaron con todos los alumnos juntando todos los pupitres de 1ero hasta 7to de básica, en total 18 estudiantes. La docente se identifica como kichwa-hablante de la zona.

Centro educativo Muyukawsay

Fotografía 6: Centro educativo Muyukawsay, enero 2019



La institución, Muyukawsay es una unidad educativa hasta 10mo de básica. La mayoría de las clases están compuestas por dos grados. La comunidad es una comunidad indígena, reconocida legalmente como parte de un territorio indígena. Según el director de la institución, las familias se dedican a la agricultura a pequeña escala y el pequeño comercio. Las viviendas están relativamente agrupadas en relación con el centro comunitario, en donde se ubica la institución. Las clases observadas se realizaron con la clase compuesta por 1ero hasta 3ero de básica con un total de 25 estudiantes. La docente se identifica como kichwa-hablante. La institución está ubicada a media hora en bus del pueblo de Archidona.

Centro educativa Monte Selva

Fotografía 7: Centro educativa Monte Selva, enero 2019



La institución educativa Monte Selva es unidocente desde 1ero a 7mo de educación básica. La institución está ubicada a 40 minutos en bus de la zona urbana de Archidona. El bus no llega directamente a la comunidad, hay que caminar aproximadamente 10 minutos de la última parada. Las viviendas están relativamente dispersas, en torno al centro comunitario. Es una comunidad indígena reconocida legalmente como territorio indígena, según el docente, las familias se dedican a la agricultura a pequeña escala y la tala ocasional de madera.

La escuela es una sola aula subdivida en dos mediante una separación física temporal; a un lado se ubican los grados de 1ero a 4to y en el otro lado los grados de 5to hasta 7mo. Las clases de observación se realizaron con el grupo de 1ero hasta 4to de básica, con un total 10 estudiantes. El docente se identifica como kichwa-hablante de una comunidad cercana.

Centro educativo Urkuallpa

Fotografía 8: Centro educativo Urkuallpa, enero 2019



La institución, Urkuallpa es pluridocente con dos docentes kichwa-hablantes que trabajan con los grados de 1ero a 7pto. La institución se encuentra a 30 minutos en bus de Archidona. Las casas están ubicadas de forma relativamente dispersas alrededor del centro comunitario. Según las docentes, las familias se dedican principalmente a la agricultura. Las observaciones se realizaron con la clase compuesta de los grados de 1ero a 3ero, pero también había 2 niños de preescolar que se les acepta de forma informal, hermano/a menores de los y las estudiantes. En total son 8 estudiantes regulares.

Todas las ocho instituciones educativas de esta investigación se ubican en zonas rurales o semi-rurales en poblaciones tradicionalmente indígenas en donde las familias se dedican a la agricultura y/o pequeño comercio local. Desde una perspectiva étnica y de clase social estas instituciones educativas se pueden describir como relativamente homogéneas. Por lo tanto, es razonable asumir que, en relación con cada cantón, las poblaciones en donde se ubican las instituciones comparten una oralidad local en común, en donde se asume que el kichwa está presente. Es importante indicar que el nivel de uso del kichwa fuera del contexto escolar expresado por los estudiantes de las clases observadas va más allá del alcance de esta investigación. Sin embargo, el uso lingüístico como estrategia comunicativa que expresan los estudiantes al comunicarse en el aula y especialmente hablando en pares puede proveer alguna información en este sentido.

Con la excepción de la institución de Luis Pasa del cantón de Guamote, todo el cuerpo docente de las clases observadas se identificaron como kichwa-hablantes. Aun así, se

pudo notar muchos textos escritos expuestos en el aula de la docente no kichwa hablante tanto en castellano como en kichwa. Todas las instituciones educativas forman parte de la designación de centros interculturales bilingües en donde la prescripción lingüística (descrita arriba) para estos grados, corresponde de un 75% al 55% en la lengua de la nacionalidad, en este caso el kichwa, asumida como lengua materna. Todas las instituciones son instituciones relativamente antiguas establecidas entre los años 80 y 90. Algunas instituciones como las dos unidades completas del cantón Guamote se han expandido desde su creación, las demás o se mantienen o se han reducido en número de estudiantes y tamaño.

4 Resultados y Análisis

4.1 Uso del bilingüismo por parte de la/los docentes mentores

Como parte de las clases demostrativas se evidenció tres prácticas específicas que formaron de la práctica de enseñanza-aprendizaje del proceso de lectura y escritura:

- 1) La agenda del día, en donde se establece el orden y lo que se va a trabajar en la sesión,
- 2) Lectura o relato de una historia/canción/adivinanza”
- 3) Código de la lengua a través de las conciencias lingüísticas.

Estos tres elementos forman parte de la estructura desarrollada por el programa de Escuelas Lectoras por lo que no es de extrañar que esta estructura se evidenció en las 16 clases demostrativas observadas. Se observa diferencias en relación con la cantidad de tiempo concentrado en cada fase dependiendo del docente mentor/a. Los dos docentes mentores del cantón de Guamote dedicaron mayor tiempo al relato o lectura del cuento incluyendo en ocasiones además canciones, en comparación con la docente mentora y mentor del cantón de Archidona. Éstos últimos dedicaron mayor tiempo en la tercera práctica la enseñanza-aprendizaje de las conciencias lingüísticas poniendo mayor énfasis en a la adquisición del código.

En forma general, se evidenció un mayor uso de estrategias de bilingüismo en las dos primeras prácticas que en la tercera. La enseñanza del código está mediada por elementos de escritura y decodificación del código alfabético mediante la relación

fonema/grafema. Esta parte de decodificación se llevó a cabo en 15 de las 16 clases demostrativas observadas en relación con la escritura del castellano. Solo el docente mentor del cantón de Archidona realizó una clase demostrativa exclusivamente en kichwa en donde se incluyó el proceso de decodificación y la escritura de frases cortas dirigida a la conciencia sintáctica y la ortografía desde el kichwa unificado.

Mediante el análisis de los audios de las clases demostrativas se pudo identificar tres diferentes estrategias a nivel oral del uso del bilingüismo (kichwa/castellano) en el contexto de aula:

- 1) Bilingüismo como estrategia de traducción
- 2) Bilingüismo como estrategia comunicativa
- 3) Bilingüismo como estrategia de exclusividad lingüística

4.1.1 Bilingüismo como estrategia de traducción

La estrategia de traducción hace uso del bilingüismo en función de una traducción literal y principalmente lexical. Esta estrategia fue empleada por los cuatro docentes mentores de forma más recurrente y principalmente al inicio de las clases en relación con introducción a la clase y la primera actividad enfocada en la agenda del día. El extracto de debajo de la transcripción abajo ejemplifica esta estrategia del uso del bilingüismo:

Tabla 1: Bilingüismo como estrategia de traducción (sector Guamote)

No	Sujeto/s	Transcripción	Traducción al castellano
1	Mentor	Espero la colaboración de cada uno de ustedes, vamos a trabajar conmigo. ¿Quieren trabajar conmigo?	
2	Niño/as (en coro)	Siiiiii....	

3	Mentor	Shinashpaka kichwapi llamkashun, nachu. Ña... imatatak rurakurkankichik, mashi yachachikwan.	¿Entonces trabajemos en la lengua kichwa! ¿Qué estuvieron haciendo?
4	Niño/as (en coro)	Ari..	Si..
5	Mentor	Imata rurakurkankichik.	¿Qué estuvieron haciendo?
6	Niño	Agenda del di...(voz baja)	
7	Mentor	¡Ah! Rimarishun sinchita. Imata rurakurkankichik	¡Ah! Hablemos duro. ¿Qué estuvieron haciendo?
8	Niños (varios)	Agenda del día.	
9	Mentor	Chaytaka <i>ninchikmi, kichwapi</i> nishpaka.	¿Eso decimos en la lengua quichua?
10	Mentor	Punchapak	Agenda del día (para el día)
11	Niño/as (en coro)	Punchapak	Agenda del día
12	Mentor	Ruraykuna, nachu.	Actividades, ¿verdad?
13	Mentor	Ña. Kutin <i>mishu shimipi</i> nishpaka ninchikmi...agenda del día	Ya. En cambio, en el español decimos...agenda del día
14	Mentor y niño/as (en coro)	Agenda del día. Agenda del día	
15	Mentor	Allimi kan, shinashpaka.	Entonces está bien...
16	Mentor	Kunanka ima punchapi kanchik.	Ahora en qué día estamos?
17	Niño/as	Martes... martes.	
18	Mentor	Ña. Kutin, <i>kichwapika</i> <i>ninchikmi wanra</i> nishpa, nachu.	Ya. En cambio, en el quichua decimos martes, verdad!
19	Niño/as	Wanra...	Martes

20	Mentor	Kutin <i>mishu shimipika</i> ninchikmi martes.	En cambio en el español martes.
21	Niño/as	Martes... martes...	
22	Mentor	Puncha, <i>mashnatik kunan</i> punchapika kan.	Día, ¿cuanto es hoy día?
23	Niño/as	Quince...	
24	Mentor	Chunka pichka...	
25	Mentor	Kichwapika... <i>Kutin castellanopika.</i> Ña nirkankichik quince.	En el Quichua...En cambio en el español, ya dijeron quince.

Lo primero a notar es que el mentor en la línea 3 hace explícito que va a cambiar el idioma del castellano al kichwa. Desde este momento el mentor realiza las preguntas a los estudiantes en kichwa y como se puede evidenciar las y los niños tienden a responder en castellano. Cuando el mentor les pregunta sobre lo que han estado haciendo los estudiantes responden diciendo ‘agenda del día’ (línea 6 y 8). El mentor hace énfasis en querer la respuesta en kichwa dándoles la palabra equivalente a “Agenda del Día” ‘Punchapak’ (línea 10), en kichwa. Posteriormente los estudiantes repiten la palabra ‘punchapak’ en coro. En este extracto se evidencia como esta lógica es recurrente, por ejemplo, en relación con el día de la semana y la fecha. El mentor pregunta en kichwa y los estudiantes responden automáticamente usando el vocabulario del castellano. Frente a esto el mentor les da el equivalente en quichua, ‘wanra’ para martes y ‘chunka pichka’ para quince (línea 18 y 24). El mentor además hace énfasis en cual vocabulario corresponde a cuál idioma, primeramente, en la línea 9, ‘Chaytaka *ninchikmi, kichwapi nishpaka*’ (eso decimos en la lengua kichwa) después en la línea 13 ‘...Kutin *mishu shimipi nishpaka ninchikmi...*’ (en cambio, en el español decimos...), y posteriormente esto se repite en las líneas 18, 20 y 25. En este sentido, se puede interpretar que existe una intencionalidad por parte del mentor en separación lingüística, traduciendo de un idioma al otro. El docente-mentor frente a que los estudiantes responden a las preguntas realizadas en kichwa usando un vocabulario de castellano, se les da el léxico correspondiente en kichwa. Es en este sentido que el bilingüismo que el docente-mentor aplica aquí corresponde a una

estrategia de traducción, del uso de vocabulario por parte de los estudiantes del castellano al kichwa. Implícito en esta estrategia por lo tanto está la conceptualización de la separación de los dos idiomas frente al mismo vocabulario.

Es importante notar que los estudiantes en relación con las preguntas realizadas contestan de forma adecuada, aun cuando no sea en el idioma “correcto”. Esto indica que estos estudiantes en general entienden las preguntas realizadas por el mentor ya sea en kichwa o castellano. Es interesante que al inicio cuando el mentor pregunta en castellano en la línea 1, los niño/as contestan en coro usando el vocabulario del castellano ‘si’ y cuando el mentor cambia en la siguiente frase línea 3 diciendo que van a usar el quichua, los niño/as responde usando el vocabulario del quichua ‘ari’. Esto genera una pista que los estudiantes tienen algún nivel de léxico en kichwa y que pretenden responder de forma consciente o inconsciente en correspondencia con el habla del quien lidera la comunicación, en este caso el docente-mentor.

El ejercicio de traducir entre el vocabulario del castellano al kichwa continúa durante toda la primera parte de la clase, sin embargo, no siempre los niños/as adoptan la traducción literal dada por el mentor, como se puede ver en el ejemplo de abajo. En esta sección el docente-mentor frente a la falta de atención por parte de los estudiantes les hace acuerdo de las reglas de comportamiento, haciendo referencia a lo que se define como ‘clima de aula’:

Tabla 2 – Adaptación lingüística

No	Sujeto/s	Transcripción	Traducción al castellano
26	Mentor 1Alli tiyarina. Ñukanchik rinrinwan alli uyana. Achiklla ñawikunawan rikuna. Upaklla kana.	...Sentarse bien. Escuchar bien con nuestro oído. Mirar lentamente con los ojos. Callarse.
27	Mentor 1	Rimankapak.	¿Para hablar?
28	Niño 1	Alzando la mano.	
29	Mentor 1	Makita wichichina.	Deben poner la mano arriba.
30	Mentor 1	Y imashina tiyana kanchik.	¿Y cómo tienen que hacer?

31	Niño 2	Makita alzana.	Alzando la mano
32	Mentor 1	Ñukanchik makikunata... Ah!	Nuestras manos...Aha
33	Niños/as	Alzando la mano. Alzado la manos.	
34	Mentor 1	Castelonopika ari ninchikmi... Cruzar las manitos. Kichwapika, makikunata	En el español decimos si... Cruzar las manitos. En quichua, las manos
35	Mentor 1	Ukllana, nachu. Allimi kan.	Abrazar, verdad. Está bien.
36	Niños/as	Ukllana...	Abrazar...

En la línea 27 el mentor les pregunta como tienen que hacer para intervenir en clase, un niño rápidamente contesta diciendo ‘alzando la mano’ y haciendo la acción al mismo tiempo. Igual que en la sección anterior la pregunta se realizó en kichwa y la respuesta correcta se dio en castellano. Al igual que en la sección anterior el mentor les da el vocabulario equivalente en kichwa, ‘makita wichichina’ (línea 29). Sin embargo, es interesante que cuando el mentor con la intención que los estudiantes repitan este vocabulario les vuelve a preguntar cuál es la regla, el niño que responde no repite literalmente ‘makita wichichina’, sino que realiza una adaptación usando ‘makita alzana’ (línea 31). Esta adaptación, corresponde a una forma de bilingüismo usando la palabra *makita* correspondiente al kichwa y *alzana* que es un préstamo lexical del castellano nativizada (transformado de forma pragmática a la estructura del kichwa) (Howard, 2011). Otros estudiantes utilizan un vocabulario correspondiente al castellano ‘alzando la mano’ ‘alzado las manos’ (línea 33) pero cuya estructura gramatical no sería del todo correcta.

Se evidencia por parte de los estudiantes el hecho que no sienten la necesidad de generar equivalencias lexicales, sino más bien generan un repertorio lingüístico incorporando tanto del castellano como del kichwa, generando como se puede ver préstamos y nativizaciones lexicales. La frase ‘makita wichichina’ no es adoptado de forma natural por los estudiantes para referirse a la práctica escolar de “alzar la mano” para pedir permiso para intervenir en la clase, sino como se ve por parte de uno de los estudiantes es la creación de una adaptación lexical bilingüe ‘makita alzana’. Este es

un ejemplo del uso del bilingüismo por parte de los estudiantes en correspondencia con su propio repertorio lingüístico en donde los dos idiomas no funcionan de forma separada, lo que en la literatura es referido como ‘translanguaging’(García, 2009; García y Wei, 2014). El uso orgánico entre lenguas de contacto por parte de hablantes tiende a ser la estrategia comunicativa más común en contextos de bilingüismo (Cummins, 2000; Sichra 2005).

Los dos mentores de Guamote, en mayor o menor, grado hicieron uso de esta estrategia en tres de las cuatro escuelas visitadas en las dos visitas realizadas. En Archidona se pudo evidenciar la misma estrategia por parte los docentes mentores, pero en un grado mucho menor que los docentes mentores de Guamote. Los dos docentes mentores de Archidona tendieron a utilizar esta estrategia de forma protocolaria en los saludos al inicio de clase y uno de ellos también lo incluyó de forma similar a los docentes-mentores de Guamote en la primera parte de la clase:

Tabla 3 - Bilingüismo como traducción (sector Archidona)

No	Sujeto/s	Transcripción	Traducción al castellano
1	Mentor	Enero, ya aquí tenemos el mes de enero. Ahora si ¿qué año somos? ¿qué año es?	
2	Niño/as	Dos mil diez y nueve	
3	Mentor	Ñukanchi shimipis churashun kankuna riksikawan, ima puncha kanchi kuna,	En nuestra idioma escribamos para que conozcan ustedes. ¿Qué día es hoy?
4	Niño/as	No responden	
5	Mentor	shinakpi ashkanchi ukanchi kay wawakuna kuillur puncha,kandis yupak, puyu killa iskay waranka chunka iskun wata.	Entonces niños hoy día ha sido martes, siete de marzo del dos mil diez y nueve.

En esta sección se evidencia como el docente-mentor traduce el vocabulario del castellano sobre la fecha al kichwa.

Esta estrategia lingüística de traducción tiene una limitada función comunicativa, por lo que se vuelve repetitivo al enfatizar un vocabulario exclusivo por cada idioma. Los

estudiantes tienden a responder adecuadamente a las preguntas realizadas independientemente de el idioma utilizada. En este sentido el énfasis por parte del mentor-docente esta en generar una equivalencia lexical del castellano al kichwa y no una fluidez comunicativa. Se puede entender por tanto la reticencia de los estudiantes en usar palabras equivalentes para decir lo mismo ya que no aporta para ampliar sus necesidades comunicativas y formas de expresión cotidianas. En otras palabras, el docente-mentor cuando hace uso del bilingüismo bajo esta estrategia comunica exactamente lo mismo, solo que lo hace dos veces haciendo una separación idiomas.

Otro elemento interesante, es que el mentor, probablemente de forma inconsciente, termina haciendo lo mismo que los estudiantes. Cuando el mentor se refiere a la otra regla de aula que es estar con los brazos cruzados en la línea 34, realiza un cambio de código intertextual (cambio entre castellano y kichwa en la misma frase), cambiando del kichwa al castellano ‘cruzar las manitos’ además de incluir un préstamo lexical ‘castelonopika’. Tampoco realiza una traducción literal, sino más bien una semejanza metafórica diciendo ‘ukllana’ lo cual se traduce como *abrazar*, para referirse a cruzar los brazos. Esta palabra a diferencia de ‘wichichina’ para alzar, si es repetida por los estudiantes en la línea 36.

El otro elemento significativo es que se observo que esta estrategia de bilingüismo como traducción se da en relación con practicas de aula formales y tendiente a una estructura fija. Esta estrategia se genera al inicio de las clases, sobre contenidos escolares rutinarios como es el identificar la fecha, la agenda del día e implantar disciplina en relación con las reglas del clima del aula. Este léxico por tanto forma parte una práctica escolar específica.

Esta estrategia lingüística de traducción fue la más común usada por los docentes mentores de esta investigación.

La evidencia desde las observaciones de aula es que el léxico que adoptan principalmente los estudiantes en relación con practicas de aula específicas al contexto escolar, como crear una agenda de actividades, la fecha y las reglas de aula, corresponde al castellano. Esto refuerza las tendencias encontradas en otras

investigaciones de que la lengua de uso dominante en el contexto formal escolar es el castellano. Sin embargo, considero importante identificar que esta estrategia de bilingüismo refleja correspondencia con prácticas escolares altamente específicas, el que el léxico de estas prácticas corresponde con la lengua de mayor estatus social por tanto no sorprende. Las actividades de aula en el que se usa esta estrategia son prácticas ya establecidas y estructuradas como actividades legítimas y correctas de aula y el idioma en que se lo establece es en la lengua socialmente dominante, en este caso en castellano. El crear equivalencias lexicales de estas prácticas escolares hacia el kichwa funciona simplemente como una traducción literal para expresar lo mismo, forzando un vocabulario que se ve, no forma parte del repertorio lingüístico cotidiano de los estudiantes.

El crear equivalencia lexical no es necesariamente negativo, puede ser un objetivo válido si esta es la intención, entendiendo que no se prioriza un proceso de fluidez comunicativo. Sin embargo, esto implica que no se está fortaleciendo la oralidad de los estudiantes desde su uso cotidiano. Es importante notar que si esta estrategia se prolonga y si se aplicase de forma dominante en la práctica de aula, se reduciría dramáticamente la fluidez en el proceso comunicativo. Además, y quizás más importante es que el enfoque de la enseñanza-aprendizaje se desvía hacia un proceso memorístico sobre la lengua en sí, en relación con la adquisición de un vocabulario específico, que, como se ve arriba, los estudiantes rechazan como redundante.

4.1.2 Bilingüismo como estrategia comunicativa

El bilingüismo como estrategia comunicativa se refiere al uso simultáneo de las dos lenguas sin una distinción explícita, en donde se puede dar cambios de código a nivel intratextual (en la misma frase), intertextual (una frase en un idioma y la otra en otra) y préstamos lexical (la raíz de la palabra corresponde al kichwa o castellano y la terminación al revés). El bilingüismo, como estrategia comunicativa, se refiere al uso de las lenguas en contacto como repertorio lingüístico completo (García & Wei, 2014). Abajo muestro un ejemplo de esta estrategia en una institución diferente a la anterior y usada por el otro docente/mentor de Guamote cuando está contando un cuento haciendo uso de títeres:

Tabla 4: Bilingüismo como estrategia comunicativa en el relato con títeres

No	Sujeto	Transcripción	Traducción
1	Mentor	Ña rikukunkuna, ña rikukunkunaka ña. Ama... mana <i>trampada</i> ruraychikchuya, kankunaka.	Ya están viendo, ya están viendo ya. No... no hagan la trampa, ahora.
2	Niño 1	Ya estamos viendo verás... (se rien)	
3	Mentor	Manarik tukuyta rikunkichikka ari.	Todavía no ven todo, si.
4	Niño/as	(Los niños siguen riendo)	
5	Mentor	Manarik tukuttarikunkichik.	Todavía no ven todo.
6	Mentor	Kunan <i>si</i> .	Ahora si.
7	Niño 2	Estamos viendo.	
8	Mentor	Imata kaypi charini.	¿Qué tengo aquí?
9	Niño/as	Yuraaa....	
		...	
10	Mentor	Kay wiwaka ima shuti.	¿Cómo se llama este animal?
11	Niño 3	León	
12	Mentor	Shuk leónka nishka ninmari: "Ah, chay kuruka...	Un león dice que ha dicho. "Ah, ese gusano...
13	Mentor	manchanay, fiero, millanana kuru, verde kuru...	repugnante, fiero, gusano repugnante, gusano verde...

Como se puede evidenciar en la línea 1 el mentor incluye en la frase un préstamo lexical con la palabra ‘*trampada*’, uno de los estudiantes le responde en castellano y el docente mentor igualmente responde haciendo uso del kichwa. La fluidez de la comunicación no es interrumpida por hacer énfasis en el registro de la lengua. En otras palabras, el docente mentor y los estudiantes están haciendo uso del repertorio compartido completo tanto del kichwa como del castellano sin referirse o necesariamente forzar la continuidad de uno u otro. Esto se vuelve a ver desde la línea 5 hasta la línea 6. Aquí el docente mentor predomina el kichwa sin embargo en la línea 6 usa ‘kunan’ para ‘ahora’ y ‘si’ en vez de ‘ari’ cuando en la línea 3 por ejemplo usó ‘ari’. Los estudiantes responden en castellano ‘estamos viendo’ y el docente-mentor continua en kichwa y sin embargo para responder esta pregunta los niños y niñas responden usando ‘yuraa’ en kichwa. Este uso del bilingüismo como repertorio lingüístico indistinto y continuo (translanguaging) se mantiene durante el relato como se puede ver en la línea 10, el docente-mentor pregunta en kichwa cuál es el animal que muestra en ese momento como títere y uno de los niños con gran entusiasmo grita ‘león’. El docente mentor recoge este nombre y simplemente lo nativiza diciendo ‘shuk

leonka..' similar a como se vio en el primer ejemplo más arriba y en la línea 13 el docente mentor continuó haciendo uso de las dos lenguas de forma simultánea.

Este uso del bilingüismo se dio principalmente con los docentes mentores de Guamote cuando relataban historias de forma oral haciendo uso del kichwa. A diferencia del bilingüismo, como estrategia de traducción, en esta práctica letrada el énfasis es en la comprensión y fluidez de la comunicación, se podría decir que los docentes mentores se “olvidan” de regular desde la normativa lingüística. Es interesante notar que los estudiantes responden de forma inmediata, entienden e interactúan haciendo uso de las dos lenguas de forma simultánea en ocasiones respondiendo en castellano en otras en kichwa y también haciendo préstamos y cambios de códigos. Este uso del bilingüismo como estrategia comunicativa es la que refleja el uso oral de la lengua, por lo cual se da cuando la práctica escolar está mediada en mayor grado por la oralidad que en relación con la palabra escrita y la adquisición del código normativo de la lengua. En este sentido, se observó que este uso del bilingüismo fue empleado más por los docentes mentores de Guamote que los docentes mentores de Archidona, por lo que como ya se mencionó, los mentores de Guamote pusieron mayor énfasis en la práctica del relato mientras que los docentes mentores de Archidona pusieron mayor énfasis en la práctica en el código de la lengua. Sin embargo, también se pudo evidenciar este uso en relación con el código lingüístico por parte de los mentores de Guamote. En una ocasión el docente mentor les pidió a los estudiantes que buscaran las letras de la palabra ‘uña’ identificando cada grafía en los escritos en las paredes de la clase. Los textos en los papelotes plastificados en la clase estaban escritos en castellano y otros en kichwa, los estudiantes ubicaron las grafías en los dos tipos de texto, la mayoría leyendo las palabras de forma autónoma.

Otro ejemplo se evidencia abajo en relación con la identificación de la semántica de la palabra ‘mano’:

Tabla 5 Bilingüismo como estrategia comunicativa para la semántica de la palabra ‘mano’

No	Sujeto	Transcripción	Traducción
----	--------	---------------	------------

1	Mentor	Shinashpaka ima shuktak, shuktak actividades; shuktak, shuktak rimaykunapi o shuktak shutikunapi kankunaka uyashkakankichik. Chay palabra mano nishkataka.	Entonces que otras, otras actividades; en otras, otras conversaciones o en otros nombres ustedes han escuchado. Esa palabra dicho mano.
2	Mentor	Uyashkankichikchu ima shuktikkunapi.	Han escuchado en otras cosas?
3	Niño 1	Uumm...	
4	Mentor	Manachu uyashkankichik.	No han escuchado.
5	Mentor	Nachu uyarkankichik.	No escucharon.
6	Niño 2	Uumm... Vos...	
7	Mentor	No han escuchado la palabra mano de pronto en otras actividades, en otras cosas, en otras situaciones, pero algo que no se refiera a esta mano?	
8	Niño 1	Encarga mano...	
9	Mentor	Imapi uyarkankichik.	En qué han escuchado?
10	Niño 3	Emmm... Haberrr... Mmmm...	
11	Mentor	Minkapi	¿En la minga?
12	Niña 1	Saripi...	En el maíz...
13	Mentor	Minkapi uyarkani nin, kayka.	Dice que ha escuchado en la minga, este.
14	Mentor	Nachu ñuka sarun ninrkani, Anitata. Yuyarinkichikchu. Kaya puncha ñukamun makita mañachinki, ñukapu papata allankapuk, nishpa ñuka payta nirkani.	¿No se acuerdan de lo que dije la vez anterior a Anita? ¿Se acuerdan? ¿Me prestas a mí la mano mañana? Para cavar mis papas, diciendo. Yo lo dije a ella.

El docente-mentor busca que los niños y niñas identifiquen otros contextos en donde la palabra mano se utiliza, pero no se refiere a la mano como parte biológica de nuestro cuerpo. En este extracto se puede ver como el docente-mentor explica y se comunica en kichwa sobre la palabra 'mano' que corresponde al vocabulario del castellano. Al parecer ni el docente ni los estudiantes notan esta diferenciación entre idiomas como se dio en la estrategia de bilingüismo como traducción. El docente-mentor está explorando la semántica de la palabra mano haciendo uso de las dos lenguas, pero además y aun más significativo es que la semántica sobre la palabra 'mano' se explora desde las prácticas culturales tradicionales relacionado con la minga por ejemplo sobre el cual hace referencia la niña en la línea 12 frente a la 'pista' dada por el docente-mentor. La niña responde frente a la referencia de la minga con la palabra en kichwa 'saripi' sobre la práctica de la siembra y recolecta del maíz como práctica colectiva. Con este ejemplo se puede entender que el bilingüismo desde el concepto de translanguaging como el uso fluido y pragmático de recursos lingüísticos no solo se refiere al léxico sino a nivel semántico se puede entender que existe esta misma fluidez e intercambio que reconstruyen sentidos dinámicos más que fijos. En este sentido, así como las lenguas no se dan y usan de forma separada y aislada, las prácticas y formas de vida tampoco.

4.1.3 Bilingüismo secuencial como estrategia de exclusividad lingüística

El bilingüismo secuencial se identifica en el uso exclusivo de uno de los idiomas como lengua de transmisión en la clase y posteriormente en otra ocasión el uso exclusivo del otro idioma para transmitir el mismo o un contenido similar. Esto solo fue realizado por uno de los docentes mentores correspondientes a la zona de Archidona. En este caso se observó esta estrategia solo en relación con uno de los centros educativos el de la institución unidocente Yuramanta. Esta institución como se describió arriba es más distante del sector urbano de Archidona y como indicó el docente/mentor predomina el kichwa a nivel oral. En este sentido se puede entender que el docente/mentor realizó la elección de uso de la lengua considerando la oralidad lingüística de los estudiantes. Sin embargo, en la segunda visita a la institución se realizó una actividad similar predominantemente en castellano y por ende la adquisición formal de la lengua se dio en relación con el castellano escrito. Ningún otro docente mentor realizó las clases

demostrativas siguiendo esta estrategia como parte de la investigación. La razón por la cual este docente mentor decidió esta estrategia se puede entender en relación con las tendencias ideológicas lingüísticas analizadas posteriormente.

4.2 Ideologías lingüistas

Las prácticas de las personas y por tanto las prácticas docentes están influenciadas por las ideologías que sostienen los actores. Las posiciones ideológicas que expresan los actores no necesariamente son uniformes en ocasiones pueden acercarse y mostrar un alto grado de adscripción en referencia con la ideología dominante y en otras ocasiones se distancia de ésta, hasta incluso expresada por la misma persona. La ideología dominante tampoco es estática, según Blommaert (2010) existe una constante lucha por movilizar los discursos en relaciones de poder en la construcción de una posición hegemónica. Esta lucha por la hegemonía se ve reflejada en el discurso oficial que se establece, en este caso la política lingüística y educativa la cual se legitima en el funcionamiento y prescripción a nivel institucional. Howard (2007) frente al uso del kichwa identifica dos tendencias ideológicas lingüísticas expresadas por actores, una tendencia 'purista' y otra tendencia 'pragmática'. La tendencia hacia una ideología purista de la lengua, como ya se ha hecho referencia, legitima la lengua desde una idealización de la lengua 'pura' separada de las otras lenguas en contacto e identificando la mayor diferenciación posible entre estas. Esto genera y se expresa hacia la búsqueda del lenguaje 'original' y la creación de neologismos para crear equivalencia lexical entre el vocabulario relacionado a prácticas sociales de estatus y dominantes en este caso desde la lengua del castellano hacia el kichwa. La posición ideológica purista sobre la lengua tiende a generar relaciones de estatus y promueve la estandarización y normalización lingüística. Por otro lado, la tendencia ideológica pragmática parte desde el énfasis sobre el uso de la lengua como proceso comunicativo en donde los actores tienden a minimizar la noción de purismo y normatividad. Sin embargo, es importante notar que la tendencia pragmática no necesariamente asume una posición contra hegemónica frente al discurso dominante u oficial ya que no busca descalificar ésta como tal sino que responde a la utilidad y posibilidades del contexto. Como ya se especificó, la ideología dominante enmarcada en las políticas educativas dirigidas al SEIB en la actualidad muestran una tendencia desde una ideología lingüística purista. Desde una perspectiva sociológica y antropológica del uso de la

lengua es necesario tomar en cuenta cómo los actores se expresan sobre su visión en torno a la lengua y su uso, de esta manera entender la relación entre la ideología que se expresa y la relación con la práctica observada.

4.2.1 Lengua, identidad y escolaridad

La primera pregunta que se realizó fue en relación con la primera lengua de socialización; ¿Cuál fue la primera lengua que ustedes empezaron a hablar y en qué se hablaba en sus casas? En Archidona fue interesante notar que antes de contestar la pregunta la docente mentora Roberta y el docente mentor Ramón, participantes en la investigación, iniciaron expresando su identidad de la siguiente manera: “Soy de la Nacionalidad Kichwa” y mencionan la comunidad de pertenencia en relación de donde son sus padres y donde nacieron. Esto es significativo ya que la pregunta no explicitó su identidad. Esto da a entender que estas personas asocian la lengua materna con la identidad étnica y es de notar que la expresión particular refleja la identidad social política vigente de ‘Nacionalidad’ y ‘Kichwa’. Por la edad de esta y este docente-mentor (55 y 65 respectivamente) y de su localidad, sin duda vivieron la experiencia de ser identificados en relación con la identidad ‘indígena’ de forma despectiva. Al mismo tiempo esta mentora y mentor docente son sujetos significativos en la organización política local. Por tanto se deduce que el adoptar el uso de la denominación ‘Nacionalidad Kichwa’ refleja una posición reivindicativa de autoidentificación y asociado a una posición política frente a la denominación ‘indígena’ como homogenizante y excluyente.

En relación con su lengua indican como primera y única lengua de socialización el kichwa hablada en el entorno familiar. Ramón explica: “mi familia era cien por ciento kichwa” mientras Roberta dice que: “mis padres fueron kichwas... la familia nunca habló español”. Aquí los dos enfatizan el kichwa de forma exclusiva como lengua materna. Sin embargo, tanto Roberta como Ramón hacen referencia a que fueron sus padres (masculino) quienes tuvieron contacto con el español, Roberta indica que “...en la misión ahí aprendió a escuchar español mi padre, pero nunca habló español, hablaba más kichwa” mientras Ramón dice “mi papá siempre él trabajaba en las haciendas de los mestizos, entonces él vio la necesidad de que la comunicación en español”. Esto refuerza la noción que en la década de los 50 y 60 las comunidades indígenas de

nacionalidad Kichwa Amazónica de la zona eran principalmente kichwa monolingües y que el castellano se usaba solo en relación con instituciones formales como es la Misión Josefina y la población mestiza, mediada principalmente por los hombres de la comunidad.

Tanto Roberta como Ramón cuentan que aprendieron el castellano a través de la escuela, y explican que no necesariamente fue fácil. Roberta dice:

...cuando salí allá por terminar quinto o sexto grado...mi profesor me enseñó a hablar en español, y nunca hablaba hasta yo tenía como 8 años, a 9 años ya hablé poco, poco... profesor me dijo que ustedes deben aprender, estudiar y hablar español y me regaló un diccionario y con eso yo pude aprender un poco de español y ahora hablo lo que yo puedo”.

Ramón comenta:

...yo tuve dificultad en la escuela, ni una palabra yo hablaba en castellano, entonces tuve dificultad, estaba dos años en preparatoria primero luego regresé a mi comunidad. Ahí terminé mi educación primaria...

Mediante estos dos testimonios se evidencia que la escuela era en esos momentos el espacio formal para la adquisición del castellano y visto por los adultos como una necesidad. En la actualidad Roberta y Ramón se expresan de forma fluida en castellano a nivel oral en conversaciones conmigo y en las aulas, aun cuando como estos extractos muestran se evidencia en la comunicación formas de expresión y estructuras correspondientes al contexto del contacto lingüístico social e histórico.

Al igual que con la y el docente mentor de Archidona las entrevistas con los docentes mentores de Guamote, inicio con la pregunta sobre la primera lengua y de socialización en su entorno familiar. Franco de 46 años indica que: “en nuestra familia no se ha hablado castellano, siempre hemos hablado el idioma kichwa”, lo califica explicando que en los años 70 no había la migración que se dio después insinuando que el proceso de migración de la población de esta zona ha llevado a la pérdida del uso del kichwa. Enfatiza que “Mi lengua materna es kichwa”. La experiencia de Jorge de 40 años es algo diferente que los otros tres docentes mentores ya que él indica que:

Recordando un poquito lo que es anécdota cuando me fui niño, más o menos hasta los siete años hablaba en español y después empecé a andar con mi abuelita a pastar los borregos entonces empecé hablando en kichwa y después hablé ya netamente en kichwa...Mi papá hablaba en español conmigo más que todo; en el hogar, ya entre los padres hasta la actualidad siempre utilizan la lengua kichwa.

En el caso de Jorge, castellano, si forma parte de una de las lenguas de socialización inicial en el hogar, a diferencia de los otros tres docentes mentores. Es interesante que Jorge indique que esto se da a través de su padre, y que el kichwa tiene rostro femenino al que lo asocia con su abuela. No menciona a su madre, pero comenta como entre sus padres se hablaba en kichwa por lo que se asume que ésta es la lengua materna de padre y madre. Se puede entender que Jorge inició hablando castellano, sin embargo, el kichwa también formaba parte de su lengua de socialización aun cuando inicialmente haya sido de forma pasiva (entendiendo, pero no hablando) o al menos lo recuerda así.

Tanto Franco como Jorge explican que en la escuela se imponía el castellano. Jorge indica:

En la escuela con mis compañeros siempre conversábamos en kichwa los profesores eran mestizos y eran muy fuertes, de alguna manera teníamos que aprender, ellos hablaban en español, como eran mestizos siempre hablaban en español.

Franco explica:

...hablando personalmente, en la escuela yo tuve inconvenientes, por el hecho de que los profesores eran hispanohablantes, y pienso de lo que yo no he desarrollado bien hasta ahorita tengo a veces unos inconvenientes en español, pienso que personalmente que mucho más antes los profesores no daban esa libertad de expresión a los chicos, en este caso a nosotros.

Estos extractos evidencian como el sistema escolar se caracterizó por ser excluyente en términos lingüísticos hacia el kichwa. Los cuatro docentes-mentores mencionan experiencias similares, lo cual para los tres que no hablaban castellano en sus hogares generó mayores dificultades de aprendizaje tanto en Guamote como en Archidona. Se puede ver aquí el patrón ya ampliamente documentado en la literatura, evidenciando cómo el castellano es adoptado y/o impulsado: primero por los hombres al tener ellos un rol público frente a la sociedad y después mediante la escuela en donde se ejerce una inmersión lingüística del castellano excluyendo el kichwa de mayor o menor grado. Las lenguas indígenas, en este caso el kichwa, no están totalmente fuera del espacio escolar necesariamente pero no se las reconoce de forma formal, como lengua de transmisión de conocimientos escolares por tanto no se las legitima. Esto es un punto importante para entender el contexto histórico de las políticas lingüísticas vigentes.

En términos de identidad, los dos docentes mentores de Guamate no inician con una identificación formal a diferencia de los docentes mentores de Archidona. Franco se expresa frente a su identidad en relación con el tema de discriminación que surge a la mitad de la conversación:

...bueno estudié hasta tercer curso en Jaime Roldos donde hay indígenas, hay mestizos, no hubo ningún inconveniente, pero cuando me fui a estudiar en Riobamba y la verdad lo que sucede es lo que Enrique manifiesta, la discriminación.

Es como decir que con los mismos compañeros me hacía eso, como yo tenía una estatura pequeña cuando me fui a Riobamba siempre me decían: "el racumin" no por lo menos pidiendo de favor, "racumin a comprar una cola", yo estudié con los militares, con cabos, sargentos, había algunos compañeros que ya trabajaban en los talleres de mecánico, yo estudié en un colegio técnico.

Pero al menos yo personalmente siempre me he identificado como indígena, no es que a lo mejor he querido identificarme como mestizo, en cualquier contexto me he identificado como indígena.

Nos ha ocurrido en realidad [discriminación] pero yo pienso que actualmente con estas cuestiones de la nueva ley que se encuentra vigente, para mí al menos ya tener vergüenza de hablar kichwa o a lo mejor decir yo soy mestizo, negarme mi identidad yo pienso que eso como que un poquito, poquito se está quedando atrás, mejor que como que empiezan a identificar como indígenas.

Aquí Franco explica su experiencia de discriminación racial en el ámbito del colegio, al pasar del sector rural al urbano. Es en relación con esta explicación que Franco se auto identifica como indígena por lo cual se puede interpretar que esta identificación es también reivindicativa. Alude a que la auto identificación puede cambiar dependiendo del contexto, entiende esto como estrategia de evitar discriminación y exclusión por actitudes y estructuras racistas. Franco continúa sugiriendo que existe un proceso de cambio, que en la actualidad las personas tienen la posibilidad de reivindicar su identidad social y étnica como indígenas. A nivel lingüísticos es importante notar como el "tener vergüenza de hablar kichwa o a lo mejor decir yo soy mestizo..." se expresa como una realidad, que en este caso Franco rechaza. Es interesante además que Franco usa el término 'indígena' como reivindicativo a diferencia de la y el docente mentor de Archidona que usaron el término 'nacionalidad kichwa'. Jorge también usa el término 'indígena' como auto identificación sin embargo en este caso surgió por una pregunta explícita que realicé, ya que no surgió de forma automática en la entrevista:

...me identifico como indígena por la lengua mismo, como mi lengua nativa es kichwa y la lengua castellana es la segunda lengua que he aprendido. Y a más de eso, por las costumbres, tradiciones que sigo todavía, aunque no bastante pero todavía sigo manteniendo y me gustaría rescatar más que todo en mi familia por lo menos.

Jorge aquí hace la relación explícita entre la auto identificación como indígena y la lengua materna, e identifica al castellano como su segunda lengua aun cuando formó parte de su lengua de socialización inicial. Añade también la relación con las costumbres y tradiciones, lo cual indica que necesitan ser rescatados o reforzados en su ámbito familiar.

Todos los docentes mentores reivindican su identidad en relación con su lugar de origen y por ende un sentido de territorialidad asociado con la lengua. Los docentes mentores de Guamote usan el término 'indígena' además de Kichwa que tienden a usarlo en relación con la lengua, mientras que los de Archidona usan el termino político actual de 'Nacionalidad Kichwa'. Queriendo explorar de forma más detallada, indagué de forma explícita hacia el final de las entrevistas sobre su posición entre la lengua e identidad haciendo la pregunta; '¿Es necesario saber la lengua para identificarse como kichwa?' En el sector de Guamote Franco contestó de la siguiente manera:

Si es necesario hablar el idioma, pero también, como digo en caso de mi sobrino, no conoce el idioma, algunas palabritas hablan, pero se identifican como indígenas porque ellos tienen raíces indígenas, entonces ¿ellos dicen soy indígena o mestizo? Soy indígena. Entonces ellos se identifican como indígena.

Jorge responde de una forma parecida:

Cuando no habla, yo pienso que sí, porque cuando no se practica, aunque no se pierda en su totalidad como que se va olvidando, más bien los mestizos están preocupados por entender esta lengua, al menos yo tengo un compañero que es mestizo y habla siete lenguas, kichwa habla mejor que uno. Aun siendo indígena no hablar bien a veces es un poco preocupante, pero si no practicamos si nos va poquito aminorando...La identidad yo creo que no se puede perder...esa es mi opinión personal.

Tanto Franco como Jorge expresan que si existe relación entre la lengua e identidad pero que ésta no es necesariamente una relación determinante. Franco expresa que lo que define la identidad son las "raíces indígenas" y Jorge opina que aun cuando la pérdida de la lengua es preocupante "la identidad no se puede perder". Por lo tanto, para ellos la lengua no determina la identidad aun cuando si reconocen y sienten la importancia de fortalecer el uso de la lengua. Los dos aluden a que en la actualidad el uso del kichwa en los espacios cotidianos ha cambiado y hacen referencia de como

aun en sus propias familias ellos mismos hablan con los jóvenes en castellano por lo que las nuevas generaciones o no saben o no hablan kichwa regularmente. Los dos también hacen referencia al tema de migración a lo largo de las conversaciones indicado esto como un factor importante en relación con impactos en los cambios actuales y reducción en el uso de la lengua. Aun cuando los dos identifican el kichwa como su lengua maternal no muestran una posición determinante entre el uso o conocimiento de la lengua y auto identificación como indígena-kichwa, más bien asumen una posición pragmática haciendo referencia a un sentido histórico-cultural como elemento central de identidad. Es probable que esta posición pragmática y de mayor flexibilidad entre identidad y lengua surge desde la reflexión que ellos hacen frente a la realidad lingüística actual de la zona, y que se expresa en sus propias vivencias familiares y describiendo la actual situación lingüística de las generaciones más jóvenes.

En la entrevista grupal con los docentes mentores de Archidona la posición ideológica de la relación entre la lengua e identidad muestra un mayor determinismo. En este caso frente a la misma pregunta Roberta responde de manera enfática:

No, no se puede porque uno mismo estamos sintiendo que somos kichwas y nunca cambiaremos, aunque nos vamos a otro país.... si yo nací hablando kichwa tengo que ser kichwa y nunca voy a olvidarme, aunque me voy por todo el mundo.

Para Roberto por lo tanto la lengua maternal y hablar la lengua kichwa es parte esencial de la identidad. Cuando interpele y le pregunto ¿pero si no hablan kichwa? Ella responde de la siguiente manera:

Si; pero hay personas que no hablan kichwa, se van a otro país y ya se olvidan, en cambio uno si ha decidido ser kichwa, eso si nunca se va a olvidar.

A lo que alude Roberta es que las personas que no hablan el kichwa no tienen la identidad tan arraigada y por tanto cuando salen de la localidad y ‘van a otros países’, al no usar o no saber la lengua kichwa también pierden su identidad kichwa. En contraste y como auto referencia las personas que usan y que su lengua materna es el kichwa, no olvidan su identidad. La relación lengua identidad en este caso es recíproca.

Ramón en cambio no contesta esta pregunta de forma directa, pero si alude a que la pérdida del uso de la lengua está relacionada con la pérdida identitaria cultural, expresando de la siguiente forma:

Por ejemplo, si perdería, más que todo nuestros jóvenes, ya tenemos el 60 o 70% perdidos de nuestra costumbre, más de nuestro idioma no saben”.

Entonces ¿qué va a pasar? de aquí, yo tengo apuntado, de aquí en 30 años nos toca alfabetizar a nuestros jóvenes en kichwa.

Aquí se evidencia que aun cuando todos los docentes mentores si identifican la importancia de la lengua y una preocupación frente al menor uso y pérdida de ésta, existe una relativa diferencia en la tendencia ideológica entre los docentes mentores de la investigación de la zona Guamote con los docentes mentores de la zona de Archidona. En el primer caso, la relación entre la lengua e identidad étnica es más flexible y no determinista mostrando posiblemente una posición relativamente pragmática frente a sus propias experiencias y contextos familiares. En cambio, para los docentes mentores de Archidona su posición ideológica parece mostrar mayor determinismo, en donde la pérdida de la lengua implica la pérdida de auto identificación.

4.2.2 El uso de la lengua en la enseñanza

En las entrevistas se preguntó específicamente sobre procesos de enseñanza y el uso de las lenguas. Se pregunto: ¿Creen que se debe aprender primero en un idioma y después en el otro? o ¿creen que se pueden aprender los dos idiomas simultáneamente? La pregunta se hizo en referencia con la noción de la enseñanza de una lengua como lengua maternal (L1) y una segunda lengua (L2). Ramón explico que considera importante enseñar las dos lenguas ‘a la par’ pero de forma separada. Enfatiza la necesidad de que en las comunidades rurales donde la lengua predominante es el kichwa, que el rol de la escuela es que estos estudiantes adquieran el castellano:

Mi opinión es, he detectado, he visto, según mi trabajo, en las comunidades más lejanas hablan más el kichwa entonces, la educación tiene que ir para que ellos puedan entrar al mundo español, toca hablar más español que kichwa, como ellos ya dominan kichwa ellos lo que quieren es aprender el español entonces siempre ha habido esa dificultad porque como ellos conocen más el idioma kichwa entonces el español se hace difícil, entonces en el proceso de educación toca apoyar más en el español porque tiene que ir a par, tiene que ir en par porque no podemos aprender primero en kichwa

y después... no si vamos a dar en kichwa debe ser puro kichwa y si vamos a dar en español es puro español.

En relación con las zonas urbanas o más cerca del sector urbano, Ramón expresa la necesidad que aprendan los dos idiomas:

En cambio, en los centros educativos que son más cercanos a la ciudad, ahí hablan más español y poco kichwa, entonces ahí hay también esa dificultad. En ello, tal vez por lo que hablan más español, lo mismo, tal vez 50 50, deberíamos hablar y enseñar a los niños para que puedan desarrollar ambos...

De manera similar Roberta expresa la necesidad que las personas kichwa hablantes, puedan hablar 'bien' el español y enfatizando el rol de la escuela en la adquisición del castellano:

Yo considero que nosotros somos gente de la nacionalidad kichwa tenemos que ya aprender también bien hablar el idioma español como estamos al frente y también debemos ir en los centros educativos hablar español para que ellos puedan aprender...

Tanto Ramón como Roberta posicionan una visión de un bilingüismo equiparado y enfatizan la necesidad de hablar 'bien' en las dos lenguas. Los dos ponen énfasis en el uso del castellano en los sectores rurales asumidas como predominantemente kichwa hablantes y del uso de las dos lenguas en sectores más cercanos al contexto urbano. Es interesante que por un lado estos dos mentores reproducen su propia experiencia personal haciendo énfasis sobre la dificultad de usar bien el castellano y la necesidad de evitar esto hacia las nuevas generaciones. Se interpreta que se trata de identificar la persona bilingüe con un uso equivalente de cada idioma, reflejando la concepción de bilingüismo como dos monolingüismos, implícita en la política educativa. Ramón refuerza esta visión en la necesidad de usar los idiomas de forma separada: "si vamos a dar en kichwa debe ser puro kichwa y si vamos a dar en español es puro español". Roberta también menciona la necesidad de enseñar en los dos idiomas a la par, pero no especifica si esto debe ser de forma separada o no:

...cuando yo fui grande ahí aprendí español, en cambio ahorita ya los niños se están educando desde un año ya están en los centros, educativos entonces los niños como son como una grabadora, ellos ya necesitan que uno se esté al frente hablando su idioma, español la segunda lengua, entonces sería excelente hablar los dos idiomas en los centros educativos y en las escuelas...

En relación con la opinión de los docentes/mentores de Guamote, Jorge expresa la necesidad de usar tanto kichwa como castellano, también sin 'mezclar':

Se puede ver cuando haga la clase en castellano o sea una partecita terminar solo en español y también cuando empieza a usar la lengua kichwa también esa parte hablar solo en kichwa; si es que mezclamos, ahí vuelta se presenta lo que es interferencia lingüística para el niño.

Al preguntar a Jorge cual es el problema que se genera con la 'mezcla', indica:
Problemas más que todo en la pronunciación.

Franco al igual que Jorge alude a la necesidad de usar las dos lenguas dependiendo del contexto de la oralidad de los estudiantes para su comprensión:

Por ese lado, como viendo el contexto en lo que estamos, por ejemplo, en este nivel, en esta escuelita, en este nivel del segundo grado, si es necesario utilizar no... como estamos atravesando la mentoría en lengua literatura, 75% en kichwa [en relación con el contexto], por decir, 75% en castellano, 25% en kichwa.

...porque hay como digo, hay algunos chicos que en realidad su comunicación es en kichwa, entonces para poder un poquito la clasita sea, haya un avance significativo debería un poquito valerse del kichwa para hacer entender en ellos.

Como elemento común mediante estos testimonios se evidencia que los docentes mentores están conscientes de la diversidad lingüística sobre el terreno, pero en el caso de los mentores de Archidona, al parecer hay un mayor énfasis en el rol de la escuela de enseñarles a los estudiantes a comunicarse 'bien' en castellano. Esto especialmente por parte de la docente mentora Roberta. Es relevante por tanto notar que Roberta realizó todas sus clases demostrativas en castellano, haciendo uso del kichwa principalmente solo en los saludos y en conversación con los docentes de aula.

Se posiciona también por parte de todos los docentes mentores la necesidad de la separación de las lenguas, aun cuando esto parece posicionarse de manera más explícita por parte de Ramón. Parte del docente es enfática, se da la clase solo en uno o en otro. De igual forma que en el caso de Roberta esto se expresó en la práctica ya que solo Ramón dictó una clase prácticamente exclusivamente en kichwa y otra clase prácticamente exclusivamente en castellano en la misma institución. En cambio, los docentes mentores de Guamote no explicitan la separación de la lengua en la misma clase. En este sentido se evidenció mayor flexibilidad frente al contexto por parte de los docentes mentores de Guamote. En una ocasión, por ejemplo, Franco les pidió a los estudiantes si querían que leyera la historia en español o en kichwa, respondiendo que querían la lectura en español, lo cual Franco cumplió. Los dos expresan hacer uso de las dos lenguas de forma más pragmática para ayudar con la comprensión del estudiante. En este sentido los dos indican la necesidad de usar las dos lenguas en clase para el proceso de enseñanza-aprendizaje dependiendo del contexto. Esto se pudo evidenciar en sus prácticas, en las observaciones de clases demostrativas, ya que los dos dieron elementos de las clases haciendo uso predominante del kichwa o castellano. Además, aun cuando la intención fuera de la separación de las dos lenguas se evidencia

que en la práctica no necesariamente se mantuvo como se evidencia en los extractos de las transcripciones.

4.2.3 Prescripción del MOSEIB y el uso del kichwa estándar

En relación con la prescripción lingüística que hace el MOSEIB existe diferentes opiniones por parte de los docentes mentores sobre su pertinencia y posibilidades de aplicación. Franco es el que de forma más explícita mantiene una posición crítica frente al MOSEIB y los recursos producidos. Franco, no está en acuerdo con el modelo ya que considera el uso del kichwa debería darse como asignatura, ya que en su experiencia los textos como venían dados en donde una materia estaba en kichwa y en otra materia estaba en castellano no le pareció de utilidad:

Como área, como kichwa, ciento por ciento, en kichwa... en horario de clase vamos a trabajar en kichwa y siempre la interacción, la comunicación en la clase tiene que ser en kichwa aunque no sea un ciento por ciento pero tratar de alguna manera para poder mantener y para un poquito seguir fortaleciendo el kichwa.

Pero así, en áreas, en áreas [materias], así, desde personalmente, involucrar kichwa en todas las áreas, no, desde mi punto de vista, ¿por qué? Porque los textos que venían mucho más antes de la jurisdicción bilingüe venía una unidad en kichwa, una unidad en castellano, es como decir tenía seis unidades en libro de matemáticas, tres en kichwa, tres en castellano, así intercaladas.

Lo que Franco rechaza de forma explícita es el uso del kichwa como lengua de instrucción para todas las materias escolares, apunta más bien a la enseñanza de la lengua como tal desde una asignatura/área. Es interesante notar como Franco inicia con una posición relativamente purista en términos lingüísticos diciendo que en el área de kichwa, [la materia designada como kichwa en la malla curricular] la comunicación debe ser 100% en kichwa, después modifica esto para poder responder de forma pragmática exponiendo que en la realidad no necesariamente pueda ser 100%, sino que la intención es fortalecer el kichwa.

Desde su experiencia como profesor de matemáticas Franco explica que no tiene mucho sentido dar matemáticas mediante el kichwa unificado por lo que significa incluir términos nuevos y que no van a ser de utilidad para la continuación académica del estudiante:

Yo me acuerdo un reclamo de un padre de familia cuando yo estaba enseñando raíz cuadrada, entonces términos de la raíz cuadrada en kichwa: cuticutiche cuticutigre cuti... mire, o sea esos son los términos entonces un padre de familia dice: qué sentido tiene enseñarles términos de raíz cuadrada en kichwa porque termina la escuelita porque era solamente hasta sexto grado en ese entonces... y lo otro igual si es que va y tiene esa posibilidad de ir a la universidad de qué sirve? o sea, esas expresiones...

Se puede interpretar que el rechazo que indica Franco no necesariamente es en base al uso del kichwa en sí, sino a los neologismos que se introducen, ‘los terminos’ en donde ‘cuticutiche’ se crea para tener un léxico equivalente a ‘raíz cuadrada’, lo cual implica el uso de la lengua en forma de traducción. La experiencia a la cual hace referencia Franco es que este uso de la lengua no trasciende a otros espacios más allá de la escuela intercultural bilingüe. Es posible que el rechazo hacia el uso del kichwa en relación con materias escolares en este caso las matemáticas, no solo se da por el tema de su utilidad, sino también por la distancia entre la lengua escolar que se introduce para el uso del kichwa, lo que genera la necesidad de incluir neologismo y un vocabulario diferente del uso cotidiano. Esta interpretación se vuelve más evidente, frente a la pregunta sobre el uso del kichwa unificado/estándar y si esto genera dificultades o no en relación con el uso local de la lengua:

...de lo que vemos a los docentes, si tienen problemas en la comprensión del texto netamente con escritura unificada...

Al menos yo pienso que debería ser de acuerdo con el contexto. ¿pero cómo? Pongamos ejemplo textitos de primero, por decir, que venga de acuerdo al dialecto, de acuerdo a la lengua que manejan, de acuerdo al contexto. Y en segundo de básica, empezar ya un poquito a incursionar así poquito a poquito las terminologías, entonces para que el chico tenga ese proceso...

...o sea, ahora vienen textos unificados; o sea kichwa pura desde la educación inicial y los profes no comprenden...

En esta descripción se explicita la dificultad por parte de los docentes [kichwa-hablantes] en leer textos escritos mediante kichwa unificado. Lo interesante de esta respuesta es que el problema no se identifica en la escritura de la lengua per se, ya que se propone tener textos acordes al dialecto local como un primer paso para ir progresando al kichwa escrito estándar. Es además relevante que el kichwa unificado se lo asocia de forma explícita con ‘kichwa pura’. Esto da a entender que el uso del kichwa a nivel comunicativo y situado en el contexto “de acuerdo a la lengua que manejan, de acuerdo al contexto” no es el kichwa de forma aislada del castellano y

probablemente en la realidad refleje diversidad en relación con un bilingüismo como estrategia comunicativa.

Las respuestas de Jorge son similares de las de Franco, Jorge también expresa un rechazo a los textos originales (los kukayos) e identifica el problema de la aplicación del MOSEIB en la falta de recursos apropiados:

La primera razón para mi personal no se ha elaborado los textos netamente para trabajar tal como establece el MOSEIB. Entonces es poco complicado por ejemplo había unos textos que se llamaban Kukayos o sea una parte venía en español y otra venía en kichwa entonces era poco complicado para el mismo docente, peor para los estudiantes. Entonces para que empieza a ejecutar tal como establece para mi sería primero tal vez editar o tal vez publicar, tener los textos de acuerdo a lo que habla el MOSEIB con eso entonces tal vez, podemos empezar a aplicar.

A diferencia de Franco, Jorge presenta la posibilidad que esté avanzado en la recopilación de información y elaboración de recursos, pero al igual que Franco hace alusión a la dificultad del kichwa unificado en relación con los términos utilizados:

Han dicho que ellos tal vez están recopilando las informaciones más que todo en kichwa que no es como lengua castellana hay algunos términos que tal vez vienen trayendo de otras provincias y entonces, eso para mí ha presentado poco complicado de llegar con ese mensaje para el niño.

Jorge, desde su experiencia, considera que el kichwa usado en los textos escolares tienen términos de otras provincias lo cual dificulta la comprensión para los estudiantes. Al igual que Franco relaciona el kichwa unificado con un kichwa puro y lo diferencia del uso lingüístico de los hablantes:

Más que todo queriendo trabajar en kichwa puro si es complicado. Muchos términos como les dije son dialectos de otras provincias entonces capaz que los niños nunca han escuchado por acá. Pero si yo trabajaría de acuerdo al entorno donde que estemos, le decía que lo de acá hablamos kichwañol mezclado, kichwa entre español, por allí tal vez podríamos trabajar poco, poco pero para esto ya queriendo trabajar, así sería también primero preparar uno como docente, entonces para poder entender esos términos.

En este extracto Jorge identifica de forma explícita que en el contexto local se usa el “kichwañol, mezclado kichwa entre español”, lo que implica que verdaderamente lo que se expresa a nivel local es un bilingüismo del uso de las lenguas en contacto (kichwa y castellano) de forma dinámica y diversa dependiendo del contexto. Según la descripción de Jorge para responder al contexto oral real se necesitaría trabajar desde el bilingüismo lo cual es diferente al kichwa estándar introducido mediante la

institucionalidad escolar. Como aquí se indica, los docentes no manejan el kichwa unificado, lo más probable, por tanto, como kichwa-hablantes de una localidad es que los docentes compartan un repertorio lingüístico bilingüe local. Esto implica que no es posible responder a la prescripción lingüística del MOSEIB ya que se entiende que el kichwa como lengua de transmisión para uso formal en las asignaturas debería corresponder a un 'kichwa puro' en otras palabras al kichwa estándar. Como indican tanto Franco como Jorge los docentes kichwa hablantes no están formados en el kichwa estándar y los estudiantes no entienden, pero lo que es más problemático es que el uso del kichwa en la comunicación oral se desplace por contrastarse con el kichwa estándar o como vemos se lo denomina aquí 'kichwa puro'.

Los docentes/mentores de Archidona de forma general sostiene una posición positiva frente al MOSEIB comentando las dificultades políticas de la última década en sostener el SEIB y apuntan al cambio de gobernabilidad en transcurso como elemento positivo. Roberta incluye esta temática cuando le pregunto sobre el habla de los estudiantes, comentando lo siguiente:

Bueno yo he escuchado más en español, por razones que yo comente hace rato, como quito el presidente de la república ex-presidente Rafael Correa, nos quito todo el programa de la DINEIB, entonces ahora como entran los hispanos, entonces han comentado que ya no debemos hablar kichwa, entonces más hablan en español. Entonces a estado bajo en nuestro idioma, pero gracias a dios ...la secretaria no así estamos nosotros satisfechos regresar nuevamente que en nuestras instituciones que hablen kichwa, que hablen los dos idiomas, no para mi sería como docente mentora me gustaría que los niños que hablen en kichwa y español también.

Cuando pregunto si los docentes de las instituciones de EIB son kichwa hablantes Roberta indica que todos son kichwa hablantes y en relación con que hablan y en que lengua dictan las clases, dice:

Creo que esta 50% en kichwa y en español, 50%/50%

Las clases desde que yo entre como docente mentora todas las planificaciones están en español y no están aplicando ahorita el MOSEIB. Y eso queremos nosotros desde que ya el gobierno ha firmado nuevamente que regrese [el SEIB a la administración bajo la CONAIE] nosotros ya en este año que viene como docentes mentores queremos ayudar a planificar en kichwa y también dar clase demostrativa en kichwa en nuestro idioma, en eso estoy.

Para Roberta los docentes kichwa hablantes manejan oralmente los dos idiomas, indica que probablemente en un porcentaje equivalente 50-50. Esto podría ser una

descripción objetivo o podría reflejar una proyección hacia el ideal sobre el individuo bilingüe desde un ideal de equivalencia lingüística entre dos idiomas. Sin embargo, Roberta es enfática sobre el hecho que esta equivalencia no se aplica como correspondería, así como se estimula en el modelo del MOSEIB. Ella explica que todas las clases se planifican en castellano y que esto es algo que se quiere rectificar desde su rol como docente-mentora. Para Roberta este problema surge principalmente a nivel político desde la gobernabilidad sobre el sistema de EIB, que no está en manos de las organizaciones indígenas. Lo significativo en torno a esta investigación de esta respuesta es el reflejo sobre el ideal lingüístico tanto de la persona bilingüe como el proceso educativo de implementación y planificaciones de clases que según Roberta deberían ser en los dos idiomas 50-50%. Ramón también alude a lo mismo que Roberta sobre la implementación del uso del kichwa como exigencia para el cumplimiento del MOSEIB de aquí en adelante:

Desde este nuevo año va a ver una exigencia que se aplique el 100% el modelo. Entonces en este año nuevo ellos quieren una capacitación los maestros, también nosotros queremos... más que todo en lecto escritura, nos capacitarían a nosotros, tanto nosotros como los maestros bilingües quieren una capacitación en kichwa.

Al preguntar a Ramón que lenguas usan los estudiantes y en que dictan las clases los docentes, Ramón hace una diferenciación entre las escuelas unidocente y pluridocentes en zonas de mayor ruralidad con la unidad complete:

En Pitayaku es una escuela más lejana como a 20 kilómetros del centro, los niños hablan un 80% en kichwa, en general en castellano es como un 20%.

Las clases la maestra da 50 en kichwa y 50 en español, el grado, dependiendo el grado. En los grados iniciales se habla más kichwa y en 4,5,6 se habla más el español. Y en otras dos escuelas como 50/50 los niños hablan kichwa.

Antonia- ¿Hablan los dos al mismo tiempo, o hablan en kichwa y después cambian al castellano?

No, si hablan en kichwa y después hablan en castellano, así. Y los docentes también.

En la complete más el español, como 20% el kichwa y las clases imparten en ambas, pero los niños hablan más en español.

En este sentido, según Ramón, los docentes deberían hacer uso de las dos lenguas de forma diferenciada y con la intención de llegar a una equivalencia lingüística. Sin embargo, se indica una diferencia en el nivel de uso del kichwa por parte de los estudiantes en donde en la escuela unidocente más lejana según Ramón la lengua

predominante es el kichwa en un 80% aproximadamente en comparación con la unidad educativa en donde indica el uso es alrededor de un 20%. Es interesante notar que Ramón indica que el bilingüismo se ejerce de forma secuencial y por ende separada “si hablan en kichwa y después hablan en castellano, así. Y los docentes también”. Al igual que la respuesta de Roberta esta respuesta puede indicar una visión influenciada por el concepto de bilingüismo dominante que es el manejo de los dos idiomas en igual nivel y entendidas como dos monolingüismos. Esto indica de forma implícita un rechazo hacia la ‘mezcla’ desde una tendencia ideológica lingüística purista, lo cual puede determinar como se describe o entiende la realidad lingüística sobre el terreno. Esto se ve acentuado en los otros comentarios frente a como se debería aplicar la enseñanza de la lectura y escritura en las dos lenguas:

Bueno este si debe aplicar si cojo una palabra el 100% kichwa, claro que hay algunas palabras, algunos términos que no hay no existe en idioma kichwa entonces tengo que traducir en español. Porque si mezclamos, el niño peor se confunde. Así entienda o no entiendan, así los niños no sepan yo tengo que dar el 100% en kichwa. Sera un 5 o un 10% que doy en español, si le doy en español lo mismo, yo tengo que dar el 90, 95% en español.

Lo que evidencia Ramón desde su visión, es la importancia de mantenerse en un registro lingüístico en clase, ya sea el kichwa o el español independientemente de la oralidad de los estudiantes por lo que indica ‘Así entienda o no entiendan, así los niños no sepan yo tengo que dar el 100% en kichwa’. Aun así, Ramón reconoce que a nivel pragmático se puede ser necesario para la comprensión y por falta de equivalencia de vocabulario, cambiar de registro y revierte a la lengua predominante del estudiante, por lo menos en un 5 o 10%. Esto refleja una noción de inmersión lingüística en el aula, lo cual en la enseñanza de un segundo idioma extranjero como en cursos de inglés suele ser una tendencia predominante, y también en contextos de incorporación a escuelas regulares por parte de migrantes cuya lengua materna no es la lengua oficial. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que lo primero está dirigido a la enseñanza de la lengua como tal y en lo segundo, en los países del norte, estos programas tienden a ir acompañados con aulas de apoyo y de nivelación, aun así, los resultados varían en relación con las condiciones y contextos (Cummins, 2000, 2010).

Quizás la posición de Ramón no se refleje tanto en este tipo de experiencias, sino a experiencia más cercanas, en el cual como se evidencio arriba, las historias vividas de

estos docentes mentores fue precisamente la inmersión lingüística en el contexto escolar para la adquisición del castellano.

En relación con el kichwa unificado como lengua estándar y la oralidad local, Ramón describe que existen algunas dificultades, sin embargo, estas no las considera muy importantes y más bien superables en el proceso de enseñanza-aprendizaje apuntando por tanto a la necesidad de adquirir el estándar:

Bueno el kichwa unificado se dificulta en la lectura, también en la oralidad, también. Porque decimos 'inti' ese es unificado, pero aquí la gente habla 'indi' con d, entonces muchos niños escriben indí, pero el niño habla correcto y la escritura es correcta no, pero como en las grafías unificadas no hay la 'd' entonces tiene que escribir con la 't' inti. Con la pronunciación y con la escritura es que confunde, es como inglés, no...

Antonia ¿Cree que se debería poder escribir con la "d" o hay que enseñarles con la "t"?

No, no lo que hay que enseñarles a ellos es la escritura correcta que se escribe inti, pero la pronunciación se pronuncia vulgarmente, se puede decir indí. Pero la escritura debe ser correcta, no. Porque si nosotros decimos tiene que escribir de acuerdo cada región o en cada lugar son muy diferentes, entonces si decimos así va ver tremenda, tremenda falta de ortografías, no va ver comprensión, nada más, entonces para mí la grafía unificada tiene que aplicar al nivel del sistema educativo. De allí naturalmente vulgarmente en cada lugar hablamos diferentes.

En este testimonio claramente el énfasis es sobre la adquisición de la escritura 'correcta' como objetivo educativo, lo cual corresponde a las grafías establecidas a nivel normativo mediante el kichwa unificado. Aun cuando en un primer instante Ramón señala que según la pronunciación el niño si escribe con 'd' estaría en lo correcto, posteriormente se hace una diferenciación entre la escritura y la oralidad. En cuanto a nivel de pronunciación y en la forma de hablar se acepta las diferencias, pero no en la escritura. Es interesante como Ramón, describe la oralidad; "se pronuncia vulgarmente...naturalmente vulgarmente en cada lugar hablamos diferentes". Aun cuando la palabra vulgar pueda estar siendo usada como equivalente a "común", ya sea de forma no intencional se presenta una diferencia jerárquica entre la oralidad y la escritura, ya que la escritura es correcta frente a la oralidad que es vulgar.

4.2.4 Resumen de análisis de ideologías lingüísticas

Todos los docentes mentores reflejan una noción idealizada del bilingüismo en relación con un manejo equivalente y de separación de las dos lenguas, en referencia al bilingüismo como dos monolingüismos. Sin embargo, en mayor o menor grado todos reconocen la necesidad de ser pragmáticos, especialmente en relación con la oralidad predominante de los estudiantes.

Existe diversidad en la posición de los docentes mentores frente a uso del estándar en relación con el kichwa unificado. Todos los docentes mentores reconocen que existe distancia entre el kichwa unificado y la oralidad local y todos indican que esta distancia genera problemas de comprensión y en procesos de decodificación alfabética. Los dos docentes mentores de Guamate muestran un relativo rechazo hacia el kichwa unificado en relación con el léxico. Jorge menciona la inclusión de términos que no corresponden al vocabulario y semántica local y Franco rechaza el uso de neologismos en relación con las matemáticas. Franco hasta incluso propone un proceso progresivo en relación con los textos y producción escrita que refleje la diversidad lingüística desde el kichwa local hacia el kichwa unificado. En cambio, Ramón reconoce la diversidad lingüística del kichwa a nivel oral, pero insiste en la escritura ‘correcta’ en relación con el kichwa unificado, mostrando una mayor tendencia hacia la normatividad lingüística en el proceso educativo.

Es significativo que las posiciones ideológicas que expresan los docentes mentores se reflejan en las prácticas de aula. En este sentido los dos mentores de Guamate que muestran mayor flexibilidad frente a al ‘purismo’ lingüístico hicieron uso del bilingüismo como diferentes estrategias en el proceso de enseñanza. Los docentes mentores de Archidona que muestran una tendencia más purista hacia el idioma, tendieron a hacer uso del bilingüismo en donde existe una clara separación de las lenguas. Roberta realizó todas las clases demostrativas en castellano y solo usaba el kichwa en los saludos. Esto se puede entender como coherente con el énfasis que esta docente mentora hace hacia la necesidad de saber hablar bien en castellano. Ramón por su lado fue el único docente que realizó una clase exclusivamente en kichwa en una de las escuelas donde identifiqué que los estudiantes hacen mayor uso del kichwa que castellano. En las otras escuelas Ramón si usó kichwa pero predominó el uso del castellano en relación con la práctica formal de la enseñanza-aprendizaje, aun cuando

en conversaciones no formales Ramon tendió a usar kichwa. En este sentido estas prácticas reflejan la posición de separar las dos lenguas.

4.3 Resultados y análisis de uso lingüístico de los estudiantes

Analizando los audios de las grabaciones de los estudiantes de las conversaciones entre pares cuando se quedaron solos después de la clase demostrativa realizando un dibujo, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 3 – Resultados del uso lingüístico en conversación entre pares

Escuelas de Guamote	Uso de lenguas
Manuel Pasa	Castellano y kichwa, con mayor predominancia de uso de vocabulario del castellano
30 de Febrero	Kichwa y castellano
Manuela Patricia Sáenz	Castellano
Atahualpa	Castellano
Escuelas de Archidona	
Yuramanta	Kichwa y castellano, con fuerte predominancia del kichwa
Muyukawsay	Castellano
Monte Selva	Castellano
Urkuallpa	Castellano

De las ocho instituciones educativas interculturales bilingües que participaron en esta investigación, en cinco los estudiantes en conversaciones entre pares se les escuchó solo el uso del castellano, en tres se escuchó el uso del kichwa y castellano. En dos de estas tres instituciones se puede identificar el predominio del kichwa en el uso oral, mientras en la otra se identificó mayor predominancia del castellano. Es importante notar que, en los tres casos, los estudiantes muestran un uso lingüístico relacionado con el bilingüismo como estrategia comunicativa que se ha visto en los extractos de arriba y como el ejemplo siguiente evidencia:

Tabla 4: Conversación entre pares

No	Sujeto	Transcripción
1	Niño 1	Rapidito voy a copiar. Espera, espera.
2	Niño 2	ya
3	Niño 3	No estarás borrando mío. No así.
4	Niña 4	Llacon presta borrador.
5	Niño 1	Con borrador voy a ver.
6	Niño 2	Estaba haciendo bien.
7	Niño 3	¿Así?
8	Niño 1	Haga ver.
9	Niño 3	Llpigurka chashna.
10	Niño 2	Así nomás.
11	Niña 4	Ayla, ayla tupagun.
12	Niño 1	Alaja wampritos.
13	Niña 4	Molestakujta wiñana.
14	Niño 3	Mulestakunchu.

En este extracto se ve que los estudiantes inician conversando, haciendo uso del vocabulario correspondiente al castellano, pero en la línea 9 cuando el niño 3 usa kichwa, el niño 2 no cambia de registro y continúa respondiendo en castellano, sin embargo, los otros si cambian en correspondencia con el niño 3 también hace uso del kichwa. Es interesante notar, en la línea 12, 13 y 14 el uso de nativaciones en relación con préstamos lexicales; ‘wampritos’ que corresponde al vocabulario del kichwa con la terminación del uso del castellano, y ‘molestakujta’ y ‘mulestakunchu’ con la raíz de la palabra del castellano nativizado con la terminación hacia el kichwa. El uso de los dos idiomas es integral y en este caso se puede identificar que al menos tres de los estudiantes participantes hacen uso del bilingüismo en este sentido. Al niño 2 solo se le escucha usando el castellano, sin embargo, interactúa cuando se está haciendo uso del kichwa también.

A nivel de los resultados en general, aun cuando esto no sea una indicación global de la situación en relación con las instituciones que formaron parte de la investigación, se puede observar que en las escuelas de Guamote existe un mayor uso del kichwa por parte de los estudiantes, por lo que en dos de las cuatro instituciones los estudiantes si usan el kichwa en sus conversaciones entre pares, mientras en Archidona solo en una de las cuatro instituciones se escuchó a los estudiantes usando el kichwa como parte de sus conversaciones entre pares.

Sin embargo, si es importante añadir que aun cuando en conversaciones entre pares los estudiantes no estén usando el kichwa a nivel oral si contestaban de forma acertada cuando se les hablaba en kichwa, aun cuando respondieran en castellano, lo cual indica un conocimiento por lo menos pasivo del kichwa. Esto se evidenció en dos de las escuelas de Archidona y en una de las escuelas de Guamote, en donde los estudiantes solo conversaron en castellano. Por tanto, solo en una escuela por cada zona, al parecer los estudiantes o no entendían el kichwa o no lo mostraron, esto se dio en la institución de Atahualpa en Guamote y en la institución de Monte Selva en Archidona. Es de notar que mientras la institución de Atahualpa representa una unidad completa en una comunidad con mayor nivel de urbanización que las otras tres de Guamote, la institución de Monte Selva es una escuela uni-docente, una de las más distantes en donde el bus llega solo cerca de la comunidad.

5 Conclusiones

Los resultados de esta investigación indican que el bilingüismo de los estudiantes no corresponde a la idealización de las políticas lingüísticas que conceptualizan el uso de las dos lenguas de forma separada. La política lingüística educativa representa el bilingüismo de forma idealizada como dos monolingüismos equivalentes y por ende no es de extrañar que todos los docentes mentores muestran una tendencia hacia una ideología purista, acorde con una ideología dominante. En este sentido es coherente que el uso del bilingüismo mayormente compartido por los docentes mentores en sus clases demostrativas fue el bilingüismo como estrategia de traducción. Es importante notar que esta estrategia lingüística de traducción es usada intencionalmente por parte de los docentes mentores. Dado que el léxico escolar es específico a este espacio y practica escolar, al querer hacer uso exclusivo del kichwa se genera automáticamente la necesidad de traducción. El limitante de esto es que lo que se enfatiza es la generación de una equivalencia lexical entre dos idiomas y no un proceso comunicativo, el énfasis esta sobre la lengua como objeto y no la lengua como la acción comunicativa por parte de hablantes. Se propone que el bilingüismo como estrategia de traducción refleja la idealización del bilingüismo como un bilingüismo de equivalencia desde una concepción purista de mantener dos monolingüismos.

En este sentido todos los docentes mentores rechazan la ‘mezcla’ en su discurso, considerando que es un mal uso lingüístico, sin embargo, es interesante que existe una diferencia entre los docentes mentores de Guamote y los de Archidona en su nivel de énfasis sobre el purismo lingüístico y por ende tolerancia hacia la ‘mezcla’. Los primeros admiten que en la oralidad existe la mezcla y Jorge hasta incluso reconoce que la ‘mezcla’ es la estrategia comunicativa predominante de hablantes. Va más allá y de forma exploratoria analiza que si se tuviera que trabajar desde la oralidad local se tendría que trabajar desde este bilingüismo de ‘mezcla’, en otras palabras, desde el concepto de ‘translanguaging’. Por el contrario, los docentes mentor de Archidona, rechazan la mezcla de forma explícita hasta tal punto que no reconoce que existe un bilingüismo en términos de ‘mezcla’ a nivel oral explicando que aun cuando se usan los dos idiomas esto se hace de forma secuencial y por ende separada.

La ideología dominante con tendencia hacia el purismo evidencia una legitimización estructuralista lingüística, en donde el enfoque recae sobre la lengua en sí y no sobre los hablantes y la oralidad de estos. Esto se ve reflejado en la práctica de los docentes mentores en sus clases demostrativas frente a las estrategias de bilingüismo que usan. Es significativo que los docentes mentores de Archidona hicieron mayor énfasis y dedicaron la mayor parte de la clase en torno al proceso de adquisición del código de la lengua, también mostraron en su discurso mayor tendencia hacia el purismo y normatividad de la lengua que los docentes mentores de Guamote. En cambio, los docentes mentores de Guamote dedicaron un tiempo significativo al relato de una historia ya sea leído o a nivel oral. Cuando esto se dio a nivel oral en los dos casos, los docentes mentores hicieron uso del bilingüismo como estrategia comunicativa. En estos casos, tanto los mentores como los estudiantes interactuaron realizando préstamos y cambios de código de forma orgánica sin realizar el proceso de traducción y equivalencia observada en el análisis de arriba. Esta práctica letrada y uso del bilingüismo responde a una necesidad comunicativa situada creada en relación con la actividad específica de relatar e interactuar sobre el relato. El énfasis ya no recayó sobre la lengua en sí, sino en la fluidez y eficiencia comunicativa. Al parecer los mentores ‘se olvidan’ de corregir el uso lingüístico de los estudiantes, al no poner el énfasis en el uso ‘correcto y exclusivo’ de cada idioma dando prioridad a la interacción comunicativa. En este sentido es probable que la estrategia de bilingüismo tanto como traducción o de forma secuencial, corresponde a la construcción de la escuela como

espacio de instrucción formal. En otras palabras, la escuela funciona frente al enfoque normativista sobre la lengua, centrado en su uso “correcto” desde un estándar lingüístico creado.

Los resultados de esta investigación muestran que la concepción de bilingüismo desde la norma no corresponde al uso lingüístico en el terreno. Por un lado, el MOSEIB prescribe porcentajes de uso entre la lengua de la nacionalidad y el castellano lo cual se asume es de forma separada y por otro lado prescribe una exclusividad del uso del kichwa en los procesos iniciales con una gradual introducción del castellano. La oralidad de las niñas y niños que formaron parte de esta investigación no refleja una predominancia del kichwa, aun siendo estudiantes de zonas de comunidades Kichwas rurales donde se asume son lugares donde se podría encontrar mayores usos del kichwa como lengua materna que en otras zonas.

Esta investigación por tanto llama la atención de la necesidad urgente de la revisión de las políticas lingüísticas educativas dirigidas a la educación intercultural bilingüe tomando en cuenta la diversidad de los contextos lingüísticos que se expresan sobre el terreno. Como punto central es necesario además la revisión de la conceptualización sobre el bilingüismo, para poder influir sobre las practicas educativas tradicionalista e impulsar un cambio pedagógico que priorizo la necesidad comunicativa de los estudiantes.

Desde una perspectiva sociolingüística y asumiendo la propuesta metodológica de Escuelas Lectoras, la enseñanza de la lectura y escritura no se equivale a procesos de decodificación alfabética. Desde un enfoque socio comunicativo la lectura y escritura son principalmente elementos relacionados con la necesidad comunicativa de las personas, en este caso los estudiantes de los primeros años de educación básica. Si, además, se incorpora la literacidad desde una visión plural postulado desde las nuevas literalidades, la oralidad y no la lengua como objeto se convierte en el centro de atención para el proceso educativo. En este sentido, el proceso de enseñanza de lectura y escritura no es la enseñanza de la lengua como tal y mucho menos la adquisición de

un código y el uso ‘correcto’ de este como objetivo fundamental. El enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje parte necesariamente desde la oralidad de los estudiantes y el fortalecimiento de esta como punto de partida para la creación y producción de lo que se quiere comunicar, entender y expresar haciendo uso de la palabra escrita. La distancia entre la palabra hablada y la palabra escrita desde esta perspectiva teórica se minimiza y se complementa.

Mientras que las políticas educativas son un proceso de negociación que reflejan luchas desde los movimientos sociales es importante revisar las implicaciones de la formulación de las políticas y las ideológicas que abarcan para que los procesos educativos puedan reflejar una posición crítica.

Considero necesario generar investigaciones educativas en paralelo con la experimentación pedagógica y que estas puedan abrir espacios de participación y reflexión. Es necesario demandar cambios en los procesos y políticas educativas que pueda incorporar una visión realista del bilingüismo en correspondida con la oralidad de los estudiantes, para no caer en la reproducción de la exclusión lingüística de los hablantes en los espacios formales de prestigio social como es la escuela. Esta investigación muestra la necesidad de tomar en cuenta en los diseños, políticas y prácticas educativas la diversidad y las particularidades de cada contexto.

6 Bibliografía

Arnold, D. Y. (2007). La interculturalidad: ¿monólogo o diálogo?: pugnas lingüísticas y textuales en las reformas educativas en América Latina. *Arnold, Denise Y., Yapita, Juan de Dios y Espejo Ayca, Elvira, “Hilos sueltos”: los Andes desde el textil, La Paz, Plural e ILCA*, pp 397-425.

Barton, D. & Hamilton, M. (2005). Literacy practices. In *Situated Literacies* pp. 25-32. Routledge

Blommaert, J. (Ed.). (2010). *Language ideological debates* (Vol. 2). Walter de Gruyter.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura. vol 36-37: pp 11–33*.

Contreras, E. (2010). *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*. Tesis de graduación. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Criollo, F (2017) “La lectura es un habito en construcción en el Ecuador” *El Comercio, (Quito) 23 de abril*, <http://elcomercio.com/tendencias/lectura-ecuador-libro-habitos-cultura.html>

Cumming, A. (1996). IEA's Studies of Language Education: their scope and contributions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3(2), 179-192.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. *Encyclopedia of language and education*, 1528-1538.

Garcés, L. F. (2005). *De la voz al papel: la escritura quechua del periódico CONOSUR ñawpaqman*. Plural editores.

García, O. (2009). En/countering indigenous bilingualism. *Journal of Language, Identity, and Education*, 8: 376–380, 2009 Taylor & Francis Group, LLC, DOI: 10.1080/15348450903305155

García, O. and Wei, L. (2014). ‘Translanguaging and education’, in *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, pp. 63-77.

Gee, J.P. (1986). 'Orality and literacy: from the savage mind to ways with words', *Tesol Quarterly*, 20(4), pp. 719-746.

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: University Press.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), pp 3-15

Hornberger, N. H. and Coronel-Molina, S. M. (2004). Quechua language shift, maintenance, and revitalization in the Andes: the case for language planning. *International Journal of the Sociology of Language*, (167), pp. 9-67. doi: 10.1515/ijsl.2004.025.

Hornberger, N. H. and Kvietok Dueñas, F (2018) Mapping Biliteracy Teaching in Indigenous Contexts: From Student Shyness to Student Voices. *Anthropology & Education quarterly*, Vol. 50, Issue 1, pp 6-25

Howard, R. (2011). The Quechua language in the Andes Today: Between statistics, the state, and daily life. In *History and language in the Andes* (pp. 189-213). Palgrave Macmillan, New York.

Howard, R. (2007) *Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima, Perú: Institut français d'études andines, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46(2008), 107-134.

King, K. A. (2001). *Language revitalization processes and prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes* (Vol. 24 BEB). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Kowi, A. (2016). (In)visibilización del Kichwa: Políticas lingüísticas en Ecuador. Universidad Andina Ecuador, Abya Yala

López, L. E. (2008). 'Top-down and bottom-up: counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America', in Hornberger, N. H. (ed.) *Can schools save indigenous languages? Policy and practices in four continents*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 42-65.

López, L.E. (2010). *Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report. Reaching the marginalized. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186620e.pdf> (Accessed 10 June 2015)

Luykx, A. (1998). VIII-La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias. *Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, 192.

Luykx, A. (2005). Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift. In *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1407-1414). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Luykx, A. (2013). La estandarización como un proceso global: políticas importadas, armonización de el derecho a la diferencia, en *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (editores Haboud, M & Ostler, N), Abya Yala, Ecuador

Mackey, W. F. (2000). (Edited, Wei) The description of bilingualism. *The bilingualism reader*, pp 26-54, Routledge

Mannheim, B. (1991). *The language of the Inka since the European invasion*. Austin: University of Texas Press.

Manresa, M, A. (2018). Intercultural Bilingual Education in Ecuador as a site of negotiation and struggle over difference: A case study of an Amazonian Kichwa school system. Doctoral Thesis, Newcastle University

Martinez Novo, C. (2014). 'The tensions between Western and indigenous knowledge in intercultural bilingual education in Ecuador', in Cortina, R. (ed.) *The education of indigenous citizens in Latin America*. Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 98-123.

Mayorga, O & Haboud, M. (2013). Geolinguística Ecuador: un estudio interdisciplinario sobre la vitalidad de las lenguas ancestrales del Ecuador en *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (editores Haboud, M & Ostler, N), Abya Yala, Ecuador

Ministerio de Cultura y Patrimonio (2017) *Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura José de la Cuadra*. Quito, Ecuador

Ministerio de Educación (2016) *Currículos de Educación General Básica*, Ecuador

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, 21-56.

Muysken, P. (2013). Two linguistic systems in contact: Grammar, phonology, and lexicon. *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 193-215.

Ong, W. (2015, 1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Routledge, Taylor & Francis, London and New York.

Rendón, J. A. G. (2008). *Mestizaje lingüístico en los Andes: génesis y estructura de una lengua mixta*. Editorial Abya Yala.

Rendón, J. A. G. (2008b). Patrimonio lingüístico, revitalización y documentación de lenguas amenazadas. *Revista nacional de cultura del Ecuador*, 13, 35-49.

Rinstedt, C. & Aronsson K. (2002). Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society* 31, 721-742

Sichra, I. (2005). El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica:¿ dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas. V *Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*.

Street, B. (2003). 'What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice', *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77 - 91.

Thomason, S. G. (Ed.). (1997). *Contact languages: A wider perspective* (Vol. 17). John Benjamins Publishing.

Wroblewski, M. (2014). 'Public indigeneity, language revitalization, and intercultural planning in a native Amazonian beauty pageant', *American Anthropologist*, 116(1), pp. 65-80. doi: [10.1111/aman.12067](https://doi.org/10.1111/aman.12067)

Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Universidad del Pacifico.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente" hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79.