



Cómo citar este artículo:

Saritama Valarezo, M. Á. & Álvarez, I. (2020). El dibujo y la espontaneidad de lengua en niños/as indígenas. *MLS Educational Research*, 4 (2), -. doi: 10.29314/mlser.v4i2.361

EL DIBUJO Y LA ESPONTANEIDAD DE LENGUA EN NIÑOS/AS INDÍGENAS

Miguel Ángel Saritama Valarezo

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

MiguelAngel.Saritama@e-campus.uab.cat · <http://orcid.org/0000-0003-1705-8965>

Isabel Álvarez Canovas

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

isabel.alvarez@uab.cat

Resumen. El artículo estudia la lengua kichwa en estudiantes¹ de 5 a 7 años en seis escuelas comunitarias interculturales bilingües en Ecuador mediante la expresión gráfica del dibujo. El estudio pretende ver si la lengua utilizada refleja cambios en los conceptos clave del alumnado de corta edad. Se obtienen 225² dibujos que son la muestra de niños y niñas indígenas. El objetivo es ver la relación de la lengua con la forma que los estudiantes observan el mundo inmediato y lo importante que es para ellos la lengua y la cultura kichwa. La metodología es cualitativa, el muestreo es intencional y se vehicula en 4 variables: a) dibujos que usan castellano; b) dibujos en lengua kichwa; c) dibujos bilingües castellano y kichwa; y, d) dibujos sin presencia de lengua escrita. Los resultados indican que la elección y las características de los elementos escogidos por el alumnado está relacionado con el uso espontáneo y determinado de una lengua. En conclusión, hay una supremacía de lengua castellana en los niños indígenas para nombrar los elementos del entorno. Los que usan lengua indígena priorizan, dibujan mejor y emplean dimensiones mayores a los emblemas relacionados con la cultura kichwa, aunque, la espontaneidad de lengua no determina alejamiento alguno de los valores, la organización ni de los elementos culturales de los Saraguro.

Palabras clave: lengua kichwa, bilingüismo, indígenas, escuelas comunitarias.

DRAWINGS AND SPONTANEITY OF LANGUAGE IN INDIGENOUS CHILDREN

Abstract. The article studies the Kichwa language in students from 5 to 7 years old in six bilingual intercultural community schools in Ecuador through the graphic expression of the drawings. The study aims to see if the language used reflects changes in the key concepts of young children. 225¹ drawings are obtained that are the sample of indigenous student boys and girls. The objective is to see if there is a

¹ A lo largo del artículo se utilizará, siempre que sea posible el neutro. En caso de no ser posible, se plasmará el masculino como genérico.

² Este estudio ha sido posible gracias a la beca Ecuatoriana por la SENESCYT en el programa de "Universidades de Excelencia 2015".

relationship between the language and the way children observe their immediate world and how important the language and Kichwa culture is for them. The methodology is qualitative and convenience sampling is also framed in four variables: a) drawings that use Spanish; b) drawings in the Kichwa language; c) Spanish and Kichwa bilingual drawings; and, d) drawings without the presence of written language. The results indicate that the choice and characteristics of the elements chosen by children are related to the spontaneous and determined use of a language. In conclusion, there is a supremacy of the Castilian language in indigenous children to name the elements of the environment. Those who use indigenous language prioritize, draw better and use larger dimensions to the emblems related to the Kichwa culture; although, the spontaneity of the language does not determine any departure from the values, the organization or the cultural elements of the Saraguro.

Palabras clave: kichwa language, bilingualism, natives, community schools.

Introducción

Ecuador es uno de los primeros países que propone una educación diseñada y dirigida por los indígenas. Es el primer caso de América Latina en el que las organizaciones asumen la responsabilidad de plantear e implementar una propuesta nacional de educación para las comunidades. Su precursora, la lideresa indígena Dolores Cacuango creó las *Escuela Clandestinas* (González, 2015), que dieron paso a la Educación Intercultural Bilingüe en la que se toma al idioma vernáculo como central en la enseñanza, el valor tanto de otras culturas como de la propia, la formación de indígenas, la integración de maestros indígenas a la enseñanza y la valoración de saberes ancestrales, entre otros elementos.

Actualmente, y en vista de los procesos históricos de los pueblos indígenas, los saberes y conocimientos propios confrontan e invierten la situación de dominación monocultural y castellanizante (Inuca, 2017), los saberes incorporados no solo como identidad indígena, sino como para salvaguardarse de las enajenaciones culturales características del mundo globalizado.

En vista de la dificultad aun observada de comunicación oral y verbal, el dibujo se ha convertido en una metodología clave para investigar los procesos de aprendizaje escolar en niños y niñas que empiezan esta etapa. En el alumnado, el lenguaje gráfico es mucho más fluido que el escrito, por lo que el dibujo es un canal vigoroso para que se expresen. Según la clasificación de Ives y Gardner (1984), es a partir de los 7 años cuando se produce la fase evolutiva de apego a las influencias culturales. Se manejan los modelos propios de su cultura, la realidad aumenta, por lo que se puede distinguir fácilmente lo que representan cada vez que dibujan para comunicar (Maeso, 2008). Piaget (1987) establece a esta edad el desarrollo de las capacidades simbólicas, aunque no desarrollarán aun la capacidad lógica.

El dibujo infantil viene siendo un medio de expresión particular que permite que afloren representaciones internas particulares tanto de orden cognitivo como socio-afectivo del niño.

El estudio de los dibujos: aportaciones de la literatura

En el ámbito educativo, la simbolización gráfica figurativa, o lo que se denomina dibujo, resulta ser una de las más olvidadas, inhibidas, relegadas a una función lúdica y, en el mejor de los casos, creativa. Muy pronto se sustituye por otros sistemas: el escrito y el aritmético. Sin embargo, debido a sus características concretas, figurativas y contextuales, el dibujo permite sacar a la luz aspectos representacionales de gran interés

(Maeso, 2008). Por su parte, Wimmer (2014), analiza los colores y las formas usadas por niños y niñas de diferentes grupos de edad y encuentra una relación significativa con los estadios emocionales presentes y que no pueden ser expresados con el habla o la escritura.

Chacón y Morales (2015), miden el impacto del *monstruo* en niños de 4 a doce años. Determinaron que los dibujos recreaban ambientes fantásticos en los que el monstruo era protagonista (mucho más en niños que en niñas). Dicha construcción fantástica se daba con mucha espontaneidad ya que los niños accedían con mucha facilidad al terreno de lo *imaginario colectivo*. Benavides (2006), en un trabajo para correlacionar la presentación de dibujos de niños de los 4 a los 12 años con el tema la *familia y su estructura real y encubierta*, encuentra que con el dibujo los estudiantes expresan más elementos que si lo hicieran verbalmente. Además, los procesos de integración social, de adaptación de pautas y de patrones de conducta, de desarrollo armónico son más fáciles de detectar. Los niños que experimentan en dibujo se benefician, además, del aprendizaje matemático y de lenguaje.

También el dibujo ha sido usado para investigar valores ecológicos cuando Aguilar, Mercon y Silva (2016), les piden a niños escolares que dibujen cómo imaginan que viven los monos, partiendo del conocimiento de la dificultad de la especie. Las percepciones en los dibujos estaban hechas a partir de los contextos de las comunidades lo que daba elementos para comprender los procesos socioecológicos, además que los niños articulaban las fases cognitiva, cultural, política, haciendo énfasis en la ecológica.

En otra línea, Maeso (2008) investiga en niños de siete años cómo, a través del dibujo, se puede detectar o determinar su identificación con modelos a imitar. Se trata de conocer en qué medida les influye el ámbito familiar, educacional y los medios de comunicación a la hora de proyectarse en el otro como modelo propio. El estudio parte de la idea que, la información que reciben los niños en un primer momento la transmiten por medio del dibujo. Concluye que los niños se proyectan más con personajes de la televisión como modelos a seguir que los del propio entorno familiar.

En el estudio de Leal (2010) cuyo objetivo principal consiste en explicar el dibujo infantil como una forma de exteriorizar una representación mental, con el fin de obtener nuevas formas de utilizar el dibujo como instrumento de exploración y de intervención psicopedagógica, se obtiene la relevancia que los niños hacen de aspectos morales, relacionales, la relevancia de personas, acciones y objetos.

En el artículo de Moragón y Martínez (2016), analizan la forma en que niños del primer ciclo de Educación Primaria representan el juego infantil a través del dibujo. La sistemática partía de un relato oral del cual debían dibujar las impresiones causadas. Los dibujos de niños representaron actividades deportivas y competitivas en espacios al aire libre. Por el contrario, los dibujos de las niñas, presentaron actividades sedentarias o de baja intensidad realizadas bajo techo en compañía de niñas y mujeres adultas. Concluyen que el dibujo infantil puede favorecer la comprensión del juego infantil con el fin de mostrar alternativas a aquellos modelos de cultura física dominantes impuestos desde la primera infancia.

Colombres (2004) en el capítulo sobre la Aculturalización, cita un estudio en las comunidades indígenas del Paraguay, en el que se les pedía a los niños que dibujasen la forma en que se concebían y cómo concebían a la comunidad. En los resultados, los niños miraban a la familia desde una óptica disímil a la propia indígena; con diferente vestimenta, castellanizados y una visión, en general, con más elementos de occidente que los valores y saberes locales. Hay cierta similitud entre Colombres (2004) y Vera (2011), que estudia la percepción de los niños sobre el mundo exterior en las comunidades

indígenas ecuatorianas de difícil acceso. El segundo, encuentra que los niños tienen dibujos con colores locales pero con representación de objetos y aparatos urbanos. Sus aspiraciones y expectativas tienden a imitar a los niños urbanos más favorecidos, pero a su vez continúan con su proceso cultural y religioso intactos.

González (2015) aplica una encuesta a los niños y niñas indígenas de 8 años y como resultado de la encuesta obtuvo que no hablan en kichwa ni en frases cortas, no leen y no lo entienden. También los hace dibujar y así establece la gran influencia, desde los primeros años de vida, de la cultura del grupo étnico y la de la no indígena en la formación de la identidad, en las representaciones sociales, muchas veces generando conflictos. En los dibujos también los niños comunican antipatía por la escuela, pues no se sienten reconocidos en las aulas, por los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen.

Un estudio con niños saraguros mediante entrevistas sociolingüísticas georeferenciadas y de datos cualitativos recogidos entre 2014 y 2015, muestra como la lengua ancestral, si bien es de uso limitado como medio de comunicación, se ha convertido en un importante símbolo identitario y de empoderamiento de la población. Pero, hay una clara interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua (Burneo, 2016). Alrededor del 75% de los hogares saraguros no utilizan el kichwa como lengua base para la comunicación, sino que las madres desde el nacimiento hablan a sus hijos en castellano. Por efecto, en las comunidades estudiadas, el 98% de los entrevistados usa el castellano cuando se comunica por alguna red social, telefonía celular o internet. Por otro lado, y a pesar del uso limitado de la lengua indígena como medio de comunicación, es clara la actitud positiva que tienen los pobladores hacia la lengua y su deseo de recuperarla.

A partir de 406 entrevistas (Enríquez, 2015), sociolingüísticas georeferenciadas y de conversaciones desarrolladas con kichwahablantes niños de la provincia de Cañar, se sabe que a pesar de que existe un porcentaje de entrevistados para quienes la lengua es esencial e imaginan que cuando esta se pierda entonces la identidad de la persona también cambia, claramente para la mayoría no es así. Pero no se puede negar que el dominio del español sobre todas las lenguas indígenas del país es evidente.

Hay otros factores importantes que podrían explicar la merma de kichwahablantes niños, por ejemplo, la poca creación y aplicación de la literatura oral kichwa, la escasa bibliografía en kichwa en las escuelas se relacionan con incompreensión y poca expresión oral y escrita en su propia lengua indígena. Otro de los factores importantes que explican la situación lingüística en los niños indígenas es, y esto es un tanto paradójico, el uso de la lengua materna en las familias en contraste con la lengua de la escuela que en la mayoría son monolingües en castellano (Llambo, 2015).

Finalmente, este artículo propone aportar conocimiento sobre el estudio del alcance del kichwa en edades tempranas mediante la representación gráfica de una muestra de estudiantes de cinco a siete años. Los estudios aportados señalan que la población estudiada ha sido casi siempre a partir de diez años (López y García, 2009) y no se ha permitido el estudio de la lengua kichwa en edades más tempranas y claves para los procesos de revitalización de las lenguas indígenas. Este artículo plantea investigar sobre las primeras etapas de escolarización en el análisis de las manifestaciones gráficas y su relación identitaria con la lengua kichwa y así contribuir a la literatura existente sobre el tema de manera significativa.

Método

Diseño

La metodología es de carácter cualitativa descriptiva (Cohen, Manion y Morrison, 2013), con diseño emergente (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), en el que se destaca la importancia de que la teoría surja de los datos más que de un sistema de categorías prefijadas efectuándose una codificación abierta, emergiendo las categorías que se conectan entre sí para producir teoría.

Participantes

Se trabaja con 225 niñas y niños estudiantes indígenas de 5 a 7 años, de primero, segundo y tercer años de escuela, en seis escuelas comunitarias interculturales bilingües de Saraguro. 60 niños son de las escuelas ABC en la comunidad de Membrillo; 46, de Mushuk Rimak en San Lucas; 37, en Tupak Yupanki de Oñacpac; 34, de Inti Raimy en Las Lagunas; 29, de Inka Samana en Ilincho y 19, de San Francisco en la comunidad de Gera.

Procedimiento

Para el estudio, se programan instrucciones en conjunto con el profesorado de las distintas escuelas participantes y son comunicadas tanto en kichwa como en castellano. Las instrucciones fueron determinadas como sigue:

- a) Sobre un papel tamaño A4, dibuje a la *comunidad*.
- b) En el dibujo de la comunidad debe incluirse a *sí mismo*.
- c) Escriba *el nombre de los elementos de su dibujo*.
- d) Pinte el dibujo.
- e) Escriba la edad y curso escolar.

Para medir la espontaneidad de lengua del apartado *c*) no se determina la lengua que deben usar y tampoco se especifica qué elementos ni cómo deben incorporarlos en sus composiciones. Las sesiones de dibujos se hicieron dentro de las aulas de cada curso. Se toma la decisión de no determinar un tiempo límite para finalizar la tarea, porque hubo ritmos muy diferentes y lo que interesaba era el acabado final.

Instrumento

La investigación se basa en el modelo de la *teoría emergente de los datos* de Izquierdo (2015), primero se le da a los niños total libertad para dibujar y luego un análisis cuidadoso de los dibujos observando los aspectos más relevantes en ellos. También, en los protocolos para dibujar de Solovieva y Quintanar (2014), haciendo énfasis en la realización de símbolos desde las aproximaciones culturales (Mitchell, 2006).

Asimismo, se toma como referencia el modelo de Molina (2015) en el que se hace uso del color, la ubicación y tamaño de los objetos en el espacio como punto de partida para analizar los dibujos. Este procedimiento se corrobora con la propuesta de Wimmer (2014), donde analiza los colores, formas y tamaños usados por niños de diferentes grupos de edad y puntualiza en las visiones precisas que se hacen del mundo externo y que no pueden ser expresadas verbalmente en edades escolares muy tempranas.

Por último, el estudio de Castellano y Roselli (2014) y McWhirter (2014), que enfatizan en la ejecución de la tarea. Se aplica un sistema de categorías para analizar las

composiciones de los dibujos y el procedimiento de aplicación de técnicas de análisis factorial y de clasificación.

Organización de dibujos en grupos

Los 225 dibujos obtenidos son clasificados de acuerdo con la lengua que utilizan para referirse a los elementos presentados. Así, se han obtenido cuatro grupos: A) El primer grupo con 104 dibujos, cuya lengua utilizada para nombrar los elementos es el castellano; B) el segundo, es de 30 dibujos en lengua kichwa; C) el tercero, con 28 dibujos bilingües en castellano y kichwa y D) el cuarto grupo, de 63 dibujos en los que no hay presencia de lengua escrita.

Categorías

Las categorías que se extraen para todos los grupos son doce y corresponden a los siguientes conceptos: 1) *sol*, 2) *montaña*, 3) *familia*, 4) *casa*, 5) *animales domésticos*, 6) *yo*, 7) *árbol*, 8) *nube*, 9) *agua*, 10) *flores*, 11) *huertos familiares* y 12) *pájaros*. El análisis por categoría está determinado de acuerdo con las dimensiones exhibidas en el dibujo. Así se puede percibir el nivel de importancia que cada estudiante le asigna a los elementos de la naturaleza, cultura, identidad y formas de pensar. Las tres dimensiones de tamaño de los elementos representados, según su importancia, se describe en: *p*= pequeña, *m*= mediana y *g*= grande.

Resultados

Los 225 dibujos están codificados según las cuatro variables. A cada grupo se le asigna una *letra* más el *número* en sucesión de acuerdo con la cantidad de ejemplares que contengan.

Grupo A: castellano

Este es el grupo más numeroso con 104 dibujos que están codificados con la serie desde a1 hasta a104. En este grupo la categoría con más presencia es la *familia* con 63, seguida de la categoría *casa* con 62 representando el 60.6% de la muestra del grupo. En la categoría *familia* predominan las representaciones de tamaño pequeño: 24 como se observa en el dibujo a51; 20 grandes como el a15 y 19 medianos como el caso del dibujo a5.

La categoría *casa* tiene 29 representaciones medianas como en el a25; 22 grandes como se puede apreciar en el dibujo a52 y 11 pequeñas.

La categoría *árbol* aparece 40 veces los medianos como el a26 y los pequeños a28 son más frecuentes con mucha diferencia de los grandes que solo se repiten ocho veces. Sigue el *sol* con 35 reiteraciones de tamaño parejo entre los pequeños a1, medianos a22 y los dibujos grandes a30. La *Montaña* aparece en 29 ocasiones, de las cuales 26 grandes como el dibujo a24.

Entre pequeños y medianos aparece la categoría *animales domésticos* con 25, el dibujo a30 contiene una muestra de animales domésticos pequeños y medianos aparecen en el dibujo a18, de tamaño grande solo está el a36. La categoría *nubes* 15 muestras, pequeñas el a27 y medianas como a58. También hay 15 *flores*, la mayoría pequeñas como el a5. *Huertos familiares* han sido incorporados 13 veces como a10. *Agua* aparece 10 veces y casi todas medianas como el a31. Las dos últimas categorías son *pájaros* con 8 ocasiones y son casi todos pequeños a37 y *yo* con 6 veces, tres son pequeñas y las demás medianas como se muestra en el a49.

En la Figura 1 se puede comprobar que es un claro ejemplo de que la categoría familia está representada por su tamaño pequeño y casa con mediano que son mayoritarias de este grupo.



Figura 1. Dibujo a51 representado por una niña indígena de 6 años

Grupo B: Kichwa

En este variable hay 30 dibujos que representa un 13.3 % del total de dibujos. Los códigos representan el total de dibujos con la letra *b*. La categoría *casa* es primera con 18 veces, pequeñas y grandes por igual como la *b2* y *b15*. La categoría *Sol* trece ocasiones, el dibujo *b3*, por ejemplo, es de tamaño mediano. La categoría *familia* de tamaño pequeño como el dibujo *b14*. Luego *árboles*, cuatro grandes *b4*, tres medianos *b10* y dos pequeños *b8*.

En la categoría *Montaña*, son mayoritariamente grandes como en el dibujo *b6*. Con 8 están *huertos familiares* pequeños *b3* y *animales domésticos*, todos pequeños *b11*. Con menos de cuatro están *nubes* *b14* mediana, *agua* *b13* grande, *flores* *b17* pequeña y *pájaros* *b11* pequeño. En este grupo no aparece la categoría *yo*.

En la figura 2 se puede evidenciar que es un ejemplo importante de que la categoría casa (*wasi*) está representada por su tamaño pequeño y sol mediano. Las dos categorías son mayoritarias en el grupo de dibujos en kichwa.

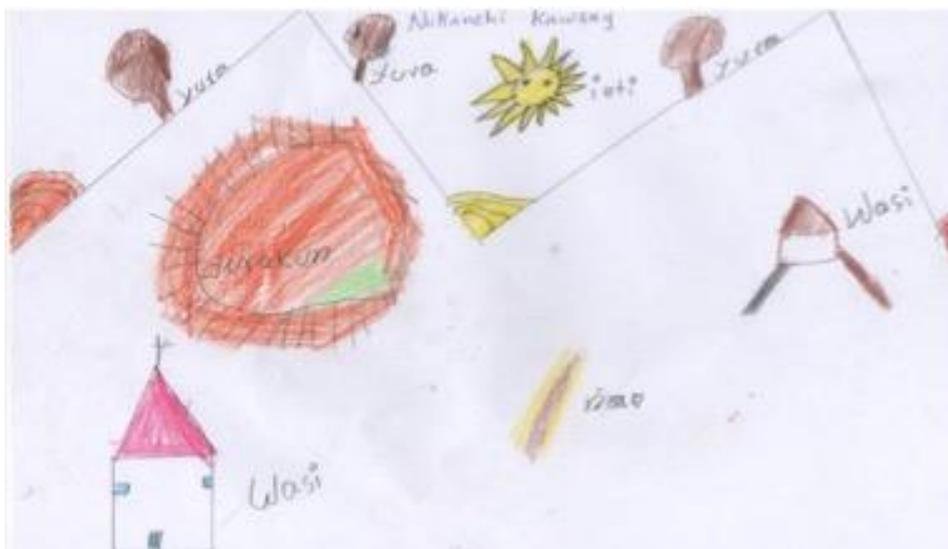


Figura 2. Dibujo b15 representado por un niño indígena de 5 años

Grupo C: Bilingüe

El tercer grupo está conformado por 28 dibujos que representan el 12.4 % de los 225 dibujos. Están representados por el código *c*. Hay 17 de categoría *casa*, priman las grandes c13 y de mediana seis ejemplares que se puede ver en el dibujo c10. Luego *familia*, la mayoría pequeñas c3 y entre medianas c7 y grandes c9 hay cuatro. Diez *árboles*, seis grandes y cuatro medianos, de los grandes c6 y medianos c8. *Flores*, ocho frecuencias, cuatro medianas como c1.

De *sol*, cuatro medianos como el c5. *Montaña*, *animales domésticos* y *nubes* cuatro cada uno. Las montañas son grandes como el c5, animales domésticos son medianos c3 y nubes son grandes, c11. Una pequeña c14, una mediana c6 y una grande c12 de *agua*. *Yo*, dos pequeñas c3 y c6. Hay un *huerto familiar* mediano c4 y no hay de *pájaros*. En la Figura 3 se puede comprobar que es un ejemplo importante de que la categoría *casa* está representada por su tamaño grande.



Figura 3. Dibujo c3 representado por una niña indígena de 7 años

Grupo D: Sin lengua a especificar

En el último grupo hay 63 dibujos con código *d*. *Casa* es la de más presencia con 58, veinticinco grandes d48, veinticuatro medianas d7 y nueve pequeñas d12. La *familia*

48 repeticiones, 19 pequeñas d6, 14 medianas d13 y 12 grandes como en el dibujo d1. *Sol*, 37 veces, dieciséis medianos d2, grande d20 y el d44 de los pequeños. Luego, se tiene 27 de *árbol*, diez grandes d4 y diez pequeños d27 y siete medianos d25. *Montañas*, 22, de las cuales 17 son grandes como el d3. Hay 17 dibujos de *nubes*, *huertos familiares* y *animales domésticos*, de los primeros la mayoría medianas como el d4; de los segundos casi todos medianos como el dibujo d31 y de los terceros, diez pequeños d25. Entre pequeñas d5 y medianas d3 se reparten las 11 *flores*.

Yo, aparece 10 veces, siete pequeños d2, dos grandes d13 y un mediano d25. *Agua* en 5 ocasiones y cuatro son grandes con el d9. Finalmente, *pájaros* d17 pequeño y d30 grande.

En la figura 4 se puede comprobar que es un ejemplo importante de que la categoría *casa* está representada por su tamaño grande y que es mayoría en los dibujos sin lengua a especificar.



Figura 4. Dibujo d48 representado por una niña indígena de 6 años

Discusión y conclusiones

La discusión se centra en dos focos importantes: Primero, la relación entre la espontaneidad de lengua con los elementos más constantes en las cuatro variables de dibujos. Segundo, la composición de dibujos (Bagnoli, 2009) y la observación de pautas para estudiar componentes culturales de kichwa afines a todos los grupos.

En el grupo de dibujos en lengua castellana, los elementos más concurrentes que el alumnado indígena ha elegido para sus composiciones son la *familia* y la *casa* y después, los componentes naturales del entorno. Este grupo es el más numeroso e indica en los niños indígenas saraguros cierto dominio del castellano sobre el kichwa visto desde cómo conocen las cosas (Arias, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019) y se nota la idea de Burneo (2016) indicando que hay una interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua kichwa entre los pueblos andinos del Ecuador.

A pesar de que en las indicaciones se había dicho que se incluyesen a sí mismos, los resultados revelan que casi no se incluyen en los dibujos y en los contados casos que lo hacen, no se desvela una visión de supremacía frente al resto de la familia como los hermanos o los abuelos; siempre aparecen ocupando una posición no protagonista respecto de la posición de la familia o en algún lugar de la casa; en este caso los niños han observado la realidad desde fuera (Unda, 2020). Así, tenemos un ser que concibe y comunica su medio tal cual es, y esto es muy definido por la cultura kichwa que promueve

siempre *lo comunitario* como una construcción para definir un ser colectivo armonioso. Una realidad determinada por la familia que siempre aparece con las características indígenas y no como en el estudio de Colombres (2004) en el que los niños en sus dibujos se veían ajenos a las propias características indígenas con diferente vestimenta, castellanizados y una visión en general con más elementos de occidente que los valores y saberes locales. Los niños de este estudio miran la familia con distintivos indígenas (aunque las conozcan en castellano) como las prendas de vestir y los colores, la forma de llevar el cabello, las actividades agrícolas diferentes de la zona y la familia siempre en grupo con lazos de alegría, cooperación. No hay actividades en las que se destine una función determinada a cada miembro familiar, por ejemplo, las madres en el campo y los padres en la cocina o en alguna parte de la casa durante el día. En esta parte, también se observa un contraste con las conclusiones de Vera (2011), donde dice que los niños indígenas, al norte de Ecuador, dibujan con colores locales pero con representación de objetos y aparatos urbanos; en cambio los niños de saraguro, a pesar de tener el contexto urbano muy cerca tienen una clara idea de su identidad cultural. Las casas de los dibujos, son con diseños exclusivos de la zona: de teja, barro y madera. Entre la familia y la casa hay una correspondencia muy fuerte culturalmente porque ambas conservan la imagen y el diseño del medio cultural de los niños Leal (2010), dice que los niños cuando dibujan su medio crean relaciones entre la relevancia de personas, acciones y objetos.

Asimismo, los elementos de la naturaleza que los niños saraguros dibujan son aquellos cotidianos y que son símbolos de la cosmovisión, la cultura y del paisaje típico de la zona. Estos elementos contienen un saber incorporado no solo como identidad indígena sino como explicación y sentido del mundo (Inuca, 2017). Estos no se presentan de forma subjetiva sino que tratan de hacer una *mímesis* del objeto real. Por ejemplo, las montañas grandes, el sol esplendoroso y los abundantes árboles son una réplica de la naturaleza propiedad de la región y así los/las niños/as comunican no solo un ambiente compuesto por elementos reales sino que demuestran el interés que les profesan (Maeso, 2008).

A diferencia del primer grupo de dibujos en lengua castellana, en el de lengua kichwa, casa y sol aparecen con más reiteración en tamaños medianos y grandes. La diferencia numérica con el primer grupo es un poco más del triple. Aquí ya se va notando dos cosas. Primero, la disparidad de lengua en la que el castellano lleva la hegemonía y segundo, la importancia de elementos que aparecen en más ocasiones. Mientras que en el de lengua castellana prevalecían los elementos de carácter social, aquí son la casa y el sol, que están inclinados a simbolizar la cultura saraguro. Se puede explicar primero desde la lengua misma ya que en sí mismo es una lengua que refleja el modo de pensar de los indígenas andinos que la hablan, pero también desde el fenómeno que Llambo (2015), ha notado y es que hay una disfuncionalidad entre la lengua materna de las familias que contrasta con la lengua de la escuela que en la mayoría son monolingües castellanos. El hecho de los niños saraguros también puede incorporarse, respecto de la lengua, a la idea que recalca Enríquez (2015), cuando dice que observa una paulatina pérdida del kichwa por un rechazo que presentan las nuevas generaciones. También observa la incapacidad de las escuelas en la producción oral y escrita en lengua indígena y la escasa gestión escolar para incorporar bibliografías en lengua kichwa en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Aunque en lengua los dos grupos son antagónicos, por el contrario, siguen apareciendo, como dice Benavides (2006), procesos de integración social, de adaptación de pautas y de desarrollo armónico porque las caracterizaciones de los dibujos, los ambientes, las relaciones y los distintivos culturales no se han perdido, sino que se

reafirman a pesar de la diferencia de espontaneidad lengua y a factores externos como la falta de políticas exclusivas para la cultura y lengua indígenas en el país.

La *familia* que en la primera variable ocupaba el primer lugar, aquí, aparece como tercera. Una mayor presencia de determinada lengua significa priorizar u observar ciertos elementos del entorno. Así, en los de lengua castellana la familia aparece como elemento en más de la mitad de los dibujos; en cambio, en los de lengua kichwa son los elementos de relación cultural los que priman, así la casa y el sol, pero todo bien compactado dando muestra de tener conciencia de lo imaginario colectivo como dicen Chacón y Morales (2015).

En el grupo de dibujos bilingües la *casa* y la *familia* siguen siendo los elementos que más aparecen. Esto refuerza el contenido del grupo *a*, definido por el castellano, y que había priorizado a la familia y la casa precisamente. Luego aparecen los elementos de la naturaleza en flora y fauna siempre en su elemento y de forma real. Los elementos de la naturaleza si bien están en menos presencia que los sociales o culturales están siempre presentes y enfatizados en su condición y ambiente naturales con una cierta tendencia ecológica y cultural (Aguilar, Mercón y Silva, 2016).

Finalmente, en el grupo de dibujos sin presencia de lengua escrita la familia, la *casa* y el *sol* forman el primer grupo con más apariciones, luego los elementos naturales. Que siga persistiendo en los niños saraguro los elementos del componente social y cultural locales, establece la influencia, desde los primeros años de vida en las comunidades indígenas, de la cultura del grupo étnico; a diferencia de las zonas medias de la serranía ecuatoriana donde González (2015), encuentra también en los niños el elemento indígena pero también el de la no indígena en la formación de la identidad.

Lo indígena ha estado presente en todas las variables y los niños lo incluyen en todas las categorías a pesar de la diferencia de lengua tan marcada por el castellano, factor que se puede explicar desde la *homogenización de la lengua kichwa* que cita Grzech (2017), en la que se suprime las variantes no estándares que son populares y que aún son dominio de muchas familias pero que no son consideradas en las escuelas porque éstas se organizan en base a las determinaciones de la planificación nacional (Sartorello, 2019) para la educación comunitaria intercultural bilingüe que incorpora, además de la lengua nativa, el valor tanto de la propia cultura como las de contacto, la formación integral de indígenas, la combinación de maestros indígenas a la enseñanza y la apreciación de saberes hereditarios (González, 2015).

La categoría *yo*, a diferencia de los demás grupos, en la variable de lengua sin especificar es donde más aparece. El *yo* no tiene protagonismo. Es igual a los demás porque ha desarrollado la idea de comunidad y no de individuo. Aparece en un contexto emocional y sociocultural equilibrado. Wimmer (2014), encuentra una relación significativa de los dibujos y los colores con los estadios emocionales presentes, idea que puede incorporarse al estudio porque los niños indígenas comunican sensaciones de bienestar y acoplados al medio y aparecen en actividades propias de su edad. Este rasgo también aparece con niños de la misma edad en Moragón (2016), que explica que el dibujo infantil favorece la comprensión del juego infantil y afirma los primeros estadios de la infancia porque es una forma de verse y proyectarse a sí mismo.

La diversidad de formas del kichwa se ha convertido en un aliciente para la confusión y pérdida de la lengua (Escobar, 2019). A partir de los datos y observaciones recogidas durante un año de trabajo de campo por Grzech (2017), se describe el efecto de la normativización del kichwa ecuatoriano sobre una de sus variedades no estándares. El artículo expone que la unificación del kichwa causa una creciente atrición de las variantes locales, en vez de fomentarlas. La disparidad en el uso de las variantes del kichwa en las escuelas e instituciones estatales, por un lado, y en la vida diaria de la comunidad, por el

otro, acelera el abandono de la lengua. Asimismo, las políticas lingüísticas que implementan las autoridades locales y estatales no responden a las necesidades de la población local y contribuyen a la creciente marginalización de los dialectos locales.

Las nuevas generaciones indígenas, en su mayoría, tienden a hablar solo castellano, especialmente si es que asisten a escuelas hispanas donde no se hace referencia al uso de la lengua indígena, pero como el kichwa aún se mantiene en sus comunidades son capaces de entenderlo en cierto porcentaje, lo que los sitúa en un contexto de bilingüismo pasivo; y, por otro lado, los adultos mayores que no han salido de las zonas indígenas suelen ser monolingües en esta lengua o tener un conocimiento muy básico del español que, en ocasiones, no les permite comunicarse.

El kichwa está amenazado recalca Enríquez (2015). La paulatina pérdida del kichwa en el país es un hecho inminente que se refleja en el rechazo que presentan las nuevas generaciones. No obstante, es importante mencionar que si bien el uso de esta lengua continúa disminuyendo, hay quienes sostienen que el kichwa nunca desaparecerá, pues se ha hablado por mucho tiempo, a pesar de las circunstancias de desigualdad y conflicto (Bermejo, Maquera y Bermejo, 2020).

Por último, los resultados también indican una contradicción entre el esquema de *Utilización de lengua* implementado en el proceso educativo intercultural bilingüe y la realidad lingüística de los niños Saraguros. Los estudiantes de nivel educativo *Fortalecimiento cognitivo afectivo, y psicomotriz* que van de 5 a 7 años, deberían utilizar en la escuela 50% de lengua nativa, 40% de castellano y 10% de lengua extranjera. Y lo que se comprueba en los dibujos es que el 46% de la muestra usa castellano, apenas el 13.3 % kichwa y un 12.4% de bilingüismo.

Las conclusiones nos llevan a las siguientes reflexiones prácticas: En primer lugar podemos destacar una supremacía de la lengua castellana en los dibujos compuestos por los niños indígenas Saraguros, hecho que determina la espontaneidad de la lengua para nombrar los componentes que son parte de su entorno más cercano, haya una priorización de elementos para componer la comunidad, la familia, ellos mismos y la naturaleza en un determinado dibujo. Así en el orden la familia, la casa y los elementos de la naturaleza son mucho más fuertes y concurrentes en los niños que eligieron el castellano solo, o el castellano y el kichwa. En cambio, los niños que espontáneamente usaron solo kichwa para nombrar los diferentes elementos, el orden se modifica un poco y es que hay prioridad en sentido de casa, sol, familia y elementos de la naturaleza. El kichwa por lo tanto está, en los niños, más vinculado a la concepción cultural del medio (sistémico y horizontal). En cambio, en aquellos donde el castellano se ha utilizado se centra más a nivel de la organización social (Rodríguez, 2020).

Es cierto que la espontaneidad de la lengua determina las jerarquías de importancia del medio social, cultural y natural en un medio bilingüe y de contacto cultural, esto no fija que los niños indígenas Saraguros se inclinen por una identidad de comunidad influenciada por elementos de apariencia y de organización social externas (Tatlowy Guerin, 2010) o con proyecciones modelo influenciadas por algún tipo de culturalización. Por el contrario, en los dibujos los/las niños/as componen los ambientes llenos de elementos natos de su propia cultura, formas, paisajes, costumbres y actividades sociales y laborales de identidad indígena. Lo cual es muy importante porque hay una certificación de que se sienten emparejados con la determinación cultural llevada a cabo en la familia (Bryan et.al., 2019) y en la comunidad indígena a las que se sienten pertenecidos.

En segundo lugar, destacar la siguiente reflexión: A pesar de que las indicaciones para realizar esta tarea gráfica, incluían el hecho de representarse a sí mismos, sin embargo, lo han hecho muy pocas veces en todos los grupos y nunca en dos grupos. Parte

de esta explicación se encuentra el hecho de que solo ven como creadores/as u observadores/as. Por otro lado, también un hecho típicamente cultural ya que el concepto *naturaleza-hombre/mujer* dentro de la cosmovisión kichwa, prima lo armónico, el conjunto por encima del yo individual o de la propia individualización aislada más prototípica de sociedades donde se prima, facilita y, en definitiva, se premia la competitividad individual por encima del bien común. Por este simple hecho se debería facilitar el acceso a que los niños y niñas indígenas kichwas desarrollen su aprendizaje escolar incorporando saberes, concepciones y costumbres del medio cultural al que se sienten claramente identificados (Sánchez y Rhea, 2020); también ir haciendo cohesiones entre la autopercepciones, sostenidas por los principios culturales, la lengua de origen indígena y la participación de las comunidades educativas en el mantenimiento y protección de su colectivo cultural (Juárez y Comboni, 2019), identificado en los dibujos que hacen los niños kichwas durante su primera etapa escolar y que, sin embargo, está expuesto a la enajenación cultural ejercida por la dominación de una cultura monopólica y global (Caria y Domínguez, 2014).

Para finalizar este apartado de conclusiones queremos destacar cómo el trabajo desde el análisis de los dibujos es un mecanismo no sólo válido si no que es muy eficaz para poder visualizar la espontaneidad de los/las niños/as delante de retos complejos como es la convivencia de diferentes lenguas en la transmisión de elementos culturales y sociales con múltiples vértices. Al mismo tiempo destacar que, y pese a los esfuerzos de las comunidades indígenas en proteger su lengua en la escuela, todavía queda un largo camino para que haya un tratamiento más equitativo, por ello tanto la escuela como la comunidad y, sobretodo, desde los estamentos políticos hay que hacer un llamamiento para que la lengua Kichwa esté más presente en los medios y no quede rezagada a generaciones pasadas

Referencias

- Aguilar, M., Mercón, J. y Silva, E. (2016). Percepciones de niños/as y niñas para la conservación de los primates mexicanos. *Sociedad y Ambiente*, 12, 99-118.
- Arias, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía. *Educação E Pesquisa*, 1(45), 192-645, doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research* 9(5), 547-570, doi.org/10.1177/1468794109343625
- Benavides, L. (2006). Educación para la Paz, el respeto al medio Ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 1131-5598.
- Bermejo, S., Maquera, Y. y Bermejo, L. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno-Perú. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 23(34), 10-21, doi.org/10.19053/01227238.10101.
- Bryan, G., Bluebond, M., Kelly, D., Kumpunen, S., Oulton, K. y Gibson, F. (2019). Studying Children's Experiences in Interactions with Clinicians: Identifying Methods Fit for Purpose. *Qualitative Health Research*, 29(3), 393-403, doi.org/10.1177/1049732318801358.
- Burneo, M. (2016). *Breve análisis de la vitalidad del kichwa en las comunidades de Lagunas y Ñamarín de la parroquia Saraguro*. (posgrado). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Caria, S. y Domínguez, R. (2014). El porvenir de una ilusión: la ideología del buen vivir. *América Latina Hoy*, 67, 139-163, doi.org/10.14201/alh201467139163.
- Castellano, M. y Roselli, N. (2014). Estudio exploratorio de la colaborativa infantil en la realización de dibujos libres. *Pensamiento psicológico*, 12, 37-56.
- Chacón, P. y Morales, X. (2015). El rol del monstruo en las narraciones audiovisuales dirigidas a los niños/as y niñas. Un análisis semiótico cultural a través del dibujo infantil. *Foro de Educación*, 13, 51-68, doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.003
- Cohen, L., Manión, L. y Morrison K. (2013). *Métodos de investigación en educación*. Londres: Routledge.
- Colombres, A. (2004). *La colonización cultural de la América indígena*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Enríquez, P. (2015). *El rol de la lengua kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañarquito* (posgrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito-Ecuador.
- Escobar, A. (2019). De la posesión a la atribución en el contacto español-quechua = From possession to attribution in Spanish-Quechua contact. *Revista internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(32), 53-66.
- González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 75-95.
- Grzech, K. (2017). ¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de caso del kichwa de Alto Napo. Revista de Llengua i Dret. *Journal of Language and Law*, 40(65), 122-141. [doi: 10.7764/onomazein.amerindias.02](https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.02)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (6ª ed). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Inuca, J. (2017). Genealogía de alli kawsay/sumak Kawsay (vida buena/vida hermosa) de las organizaciones kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX. *Estudios étnicos latinoamericanos y caribeños*, 12, 155-176, doi.org/10.1080/17442222.2017.1325101
- Ives, S. W., y Gardner, H. (1984). *Cultural influences on Children's Drawings*. Pennsylvania: University Press.
- Izquierdo, L. (2015). *Análisis de los dibujos infantiles*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Juárez, J. y Comboni, S. (2019). La educación intercultural bilingüe en el proceso descolonizador del pueblo amuzgo de xochistlahuaca, guerrero, México. *Braz. J. of Develop Curitiba*, 5 (8), 13311-13344, doi.org/10.34117/bjdv5n8-137.
- Leal, A. (2010). Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicología da UNESP*, 1, 5-19.
- Llambo, M. (2015). *Literatura oral kichwa en la comprensión y expresión del lenguaje de los niños/as y niñas de educación inicial*. (posgrado). Universidad Técnica de Ambato: Ambato-Ecuador.
- López, L. y García, F. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB.
- Maeso, A. (2008). Influencia de los ámbitos familiar, educacional y mediático en la adopción de identidades por los niños/as y las niñas a través de sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 107-127.
- McWhirter, J. (2014). The draw and write technique as a versatile tool for researching children's understanding of health and well-being. *International Journal of Health Promotion and Education*, 52(5), 250-259, doi.org/10.1080/14635240.2014.912123.

- Mitchell, L. (2006). Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(32), 60-73, doi.org/10.1525/var.2006.22.1.60
- Molina, A., (2015) El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, (19),167-182. doi: 10.15359/ree.19-1.10
- Moragón, F. y Martínez, V. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños/as: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Educación*, (1) 1-17, doi.org/10.15517/revedu.v40i1.17439
- Piaget, J. (1987). *Introducción a la epistemología genética: El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*. México, D.F.: Piados.
- Recasens, M. y Recasens, J. (1994). Dibujo Infantil y Personalidad Cultural de la Isla de San Andrés. *Revista Colombiana de Antropología*, (13), 4-14.
- Rodríguez, E. (2020). Eventos comunicativos interculturales: la reflexividad sociolingüística en el discurso público sobre las diferencias. *Jangwa Pana* 9(1), 33-58, doi.org/10.21676/16574923.3358
- Sánchez, V. y Rhea, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 46-58, [doi: 10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988](https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988).
- Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *Revista de Investigación Educativa* 4(28), 1870-5308. doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2596
- Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2015). Drawing in Pre-school Children as a Strategy for Preparation for School. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, (9), 50-61. [doi: 10.9734/BJESBS/2015/16913](https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/16913)
- Tatlow, M. y Guerin, S. (2010). My favourite things to do and my favourite people: Exploring salient aspects of children's self-concept. *Childhood*. 17(4) 545-562, doi.org/10.1177/0907568210364667.
- Unda, F. (2020). Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe. *Revista Scientific*, 5(15), 129-149, doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.6.129-149.
- Vera, M. (2011). Dibujo e identidad infantil entre poblaciones indígenas mexicanas y del centro-oeste brasileño. *Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 1, 51-67.
- Wimmer, M. (2014). *The complete guide to children's drawing*. Middletown: Createspace Independent Publishing Platform.

Fecha de recepción: 29/10/2019

Fecha de revisión: 17/01/2020

Fecha de aceptación: 08/05/2020