

**REVITALIZACIÓN DE LENGUAS NATIVAS: REFLEXIONES A PARTIR
DE LAS NARRACIONES DE ALGUNOS DOCENTES
INTERCULTURALES BILINGÜES**
**REVITALIZATION OF NATIVE LANGUAGES: REFLECTIONS FROM THE
NARRATIVES OF SOME BILINGUAL INTERCULTURAL TEACHERS**

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua¹, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7066-5655>

¹Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Departamento de Estudios Interculturales, Cuenca, Ecuador, email: fabricio.quichimbo@ucuenca.edu.ec

RESUMEN

El artículo plantea un análisis acerca de la importancia de la revitalización de la lengua nativa de los pueblos y las nacionalidades del Ecuador. El objetivo del estudio fue identificar las diferentes estrategias educativas que implementan los educadores interculturales bilingües en el aula de clase. El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico, aplicando los métodos autoetnográfico y biográfico-narrativo, a partir del análisis de los trabajos de sistematización de experiencias, realizados por los participantes del programa de profesionalización docente de la Universidad de Cuenca. El principal hallazgo gira en torno a la problemática de la pérdida de la diversidad lingüística, así como a las estrategias educativas utilizadas para procesos de su revitalización. Se destaca la planificación de procesos integrales de aprendizaje de las lenguas en contextos multilingües, mediante la implementación de diferentes estrategias educativas relacionadas con los conocimientos y las sabidurías ancestrales de su nacionalidad. También, la necesidad de una enseñanza de la lengua enfocada en el desarrollo de la expresión oral y escrita; y el contexto sociocultural para fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en el marco del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo, educación bilingüe, estrategias educativas, lengua nativa, narración

ABSTRACT

The article presents an analysis of the importance of revitalizing the native language of the peoples and nationalities of Ecuador. The objective of the study was to identify the different educational strategies implemented by bilingual intercultural educators in the classroom. The study was carried out under a qualitative approach of a hermeneutic nature, applying the autoethnographic and biographical-narrative methods based on the analysis of the experience's systematization work, carried out by the participants of the teaching professionalization program of the University of Cuenca. The main finding revolves around the problem of the loss of linguistic diversity, as well as the educational strategies used for its revitalization processes. The planning of comprehensive processes of language learning in multilingual contexts is highlighted, through the implementation of different educational strategies, related to the knowledge and ancestral wisdom of their nationality. Also, the need for language teaching focused on the development of oral and written expression; and the sociocultural context to strengthen Bilingual Intercultural Education within the framework of the Bilingual Intercultural Education System Model.

KEYWORDS: *Bilingualism, bilingual education, educational strategies, native language, narration*

Recibido: (20/01/2022)

Aceptado: (13/05/2022)

INTRODUCCIÓN

El presente estudio recoge las experiencias docentes de educadores interculturales bilingües, que formaron parte del examen complejo del programa de profesionalización docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y el Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca durante el año 2020; previo a la obtención del título de licenciados en Ciencias de la Educación Básica con itinerarios en Pedagogía Intercultural Bilingüe y Etnoeducación. Este programa fue diseñado para cubrir la brecha existente en el país de docentes que no cuentan con un título de tercer nivel, pero se encontraban ejerciendo la docencia en el magisterio fiscal. En este caso concreto de estudio, los participantes estuvieron vinculados al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) y forman parte de pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador.

El examen complejo (componente práctico) consistió en la sistematización de experiencias de su práctica docente, entendida como la recuperación ordenada, de análisis e interpretación crítica de la práctica de un actor social o como una praxis social, objetiva e intencionada para producir conocimientos (Jara 2018), donde confluyen diferentes sentires, pensares y haceres. Durante su respectiva revisión llamó la atención la problemática que plantean los docentes con respecto a la pérdida de la lengua nativa. De ahí, surge la necesidad de conocer las diferentes estrategias educativas que implementan los docentes en las aulas de clases para revitalizar la lengua de la nacionalidad a la que pertenecen.

Uno de los principales problemas que aqueja al mundo es la pérdida de la lengua nativa (llamada en otros casos materna, vernácula, indígena) de los pueblos originarios. De hecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2003) señala que varios cientos de lenguas han desaparecido; incluso en el Atlas de las lenguas del mundo en peligro se muestra el riesgo inminente (UNESCO 2010). Ecuador no escapa de esta realidad, Garcés (2020) menciona que las lenguas de este país están en riesgo de desaparecer, como el *ep̄era* y el *sapara*, por citar unos ejemplos. Esta preocupación fue plasmada como parte de la agenda política del país en la Constitución de 2008, donde se señala:

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso. (Asamblea Constituyente 2008)

Este artículo reconoce las lenguas oficialmente en sus territorios. De hecho, para este cometido se han implementado políticas públicas para su revitalización. Además, en caso del sistema educativo, se cuenta con el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), cuyos principios se sustentan en el uso de la lengua de las nacionalidades como lengua de educación; y los fines se enfocan en fortalecer las lenguas de los pueblos y nacionalidades (Ministerio de Educación [MINEDUC] 2013) del país. Además, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece en los principios el derecho de los pueblos y las nacionalidades a formarse en su propia lengua (Asamblea Constituyente 2011).

Conviene señalar que la EIB tiene una larga data en Ecuador, desde los primeros esfuerzos de alfabetización bilingüe en idioma *kichwa* en 1945, los programas radiofónicos en los años '60, el proyecto de EIB que profesionalizó la educación indígena en 1981 (Altmann 2017). Este se fortalece con la creación de la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1998; y la oficialización del MOSEIB en 1993 y se reconoce por parte del Estado como parte del sistema nacional en el 2013 (Quichimbo 2019). Actualmente, existe la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), encargada del cumplimiento del uso de la lengua, y de la inclusión de los saberes y conocimientos dentro de los procesos educativos de los pueblos y nacionalidades.

Como se puede observar, existe un marco histórico y legal de revitalización de las lenguas nativas. Sin embargo, ¿se está fortaleciendo su uso? Para este fin analizamos las narraciones de docentes

interculturales bilingües inmersos en la EIB a partir de sus trabajos de sistematización de experiencias. Estas sistematizan una serie de reflexiones teóricas y metodológicas, prácticas en diferentes campos disciplinares y en diferentes niveles escolares (Ghiso 2019) y evaluaciones críticas de su práctica de aula.

El tema de revitalización de la lengua nativa ha sido abordado por números estudiosos en Latinoamérica. Ospina (2015) reflexiona acerca de la situación sociolingüística de las lenguas nativas en Colombia. En tanto, Llanquiao, Salamanca y Teillier (2019) analizan los aportes de varios estudios en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas originarias en Chile, especialmente del *mapunzugun*. Por otro lado, Córdova (2015) enfatiza las iniciativas implementadas ante el peligro de extinción de las lenguas indígenas en México.

En el contexto ecuatoriano, Chávez, Chenet y Quispe (2019) describen las estrategias didácticas para la revitalización de lenguas originarias en estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. A su vez, Torres *et al.* (2020) reflexionan sobre la problemática del aprendizaje del *kichwa* y la revitalización de lenguas ancestrales. Finalmente, Garcés (2020) plantea la necesidad de la revitalización de las lenguas indígenas para la construcción de un Ecuador intercultural y plurinacional.

En Ecuador la revista Pueblos indígenas y Educación se ha destacado por su dedicación a una serie de monográficos sobre revitalización lingüística, cuyos aportes se enmarcan en la conservación de la diversidad lingüística y cultural. Notable resulta el número 64, donde López, Moya y Abram (2015) acopian contribuciones en torno a la revitalización de las lenguas indígenas y su desafío en la educación intercultural bilingüe; el hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina; la importancia de la documentación lingüística en la revitalización de la lengua, entre otras.

Este estudio se aborda desde una postura del diálogo de saberes, para reconocer la existencia de una pluralidad de saberes y prácticas (Sousa 2010), que se encuentran invisibilizados. De hecho, la monocultura del saber se caracteriza por reconocer al saber científico como único, mientras que otros conocimientos son dejados de un lado por carecer de rigurosidad y sistematicidad científica (Sousa 2006). De esta manera, se rompe estructuras disciplinarias encaminadas al colonialismo intelectual (Lander 2000), y se aleja de la idea de la existencia de límites entre los conocimientos válidos (científico occidental) y no válidos (Castro 2007).

Desde la perspectiva de Walsh (2010), el conocimiento científico occidental se enmarca en formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y universales, que deja de un lado a los saberes derivados del lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas. Además, se discute en cómo (re)plantear el sistema educativo intercultural y bilingüe, para lo cual se basa en la crítica del modelo hegemónico sustentado epistemológicamente desde el saber científico occidental, que constituye una forma de conocimiento único y verdadero, deslegitimando otras formas de producir conocimientos (Corbetta *et al.* 2018).

En el orden de ideas señaladas, emerge la necesidad de contextualizar el conocimiento y entender los problemas y las necesidades de los docentes a partir de las vivencias en sus espacios de trabajo, particularmente en la revitalización de la lengua nativa. Este trabajo consta de cuatro secciones. En la primera se destaca la problemática, objetivos de estudio, estado del arte y marco teórico o conceptual. En la segunda se explica la metodología, que incluye los materiales y los métodos, sus procedimientos, el número de participantes y análisis de la información. En la tercera sección se muestran los resultados y la discusión a partir de las narraciones de los docentes, y se realiza un diálogo con el conocimiento existente; en otras palabras, se visibiliza el vínculo entre la teoría y la práctica. En la cuarta sección se establecen las conclusiones del estudio, que dan cuenta de la necesidad de procesos de revitalización de la lengua nativa de los pueblos y nacionalidades del país.

METODOLOGÍA

El presente artículo de investigación, cuyo objetivo reside en identificar las estrategias educativas implementadas por los educadores interculturales bilingües en su aula de clase en relación con la enseñanza de la lengua nativa; se realizó bajo un enfoque cualitativo (Hernández, Fernández y Batista 2014). Tiene una mirada autoetnográfica, vista como la descripción y análisis sistemáticos de la experiencia personal, es decir, como un proceso y un producto (Ellis 2004), con el fin de construir conocimiento a partir de las narraciones personales.

En consecuencia, el interés fue conocer la práctica docente del programa de profesionalización. Para este fin se utilizaron narraciones, entendidas como la reconstrucción de lo vivido en palabras en un marco de significados y prácticas (Arias y Alvarado 2015). Dicho en otras palabras, la recuperación de su proceso como docente y su práctica de aula.

Las narrativas proceden de la sistematización de experiencias de su práctica docente en el marco del examen complejo, componente práctico de los estudiantes que formaron parte del programa de profesionalización docente de la Universidad de Cuenca, realizado a partir de la metodología de Jara (2018) y cuya estructura fue:

1. El punto de partida: la experiencias (haber participado en la experiencia, contar con registros de las experiencias).
2. Formular un plan de sistematización: preguntas iniciales (definir un objetivo, delimitar un objeto, precisar un eje de sistematización, fuentes de información a utilizar, pasos a seguir).
3. La recuperación del proceso vivido (reconstruir la historia de la experiencias, ordenar y clasificar la información).
4. Las reflexiones de fondo (análisis y síntesis, interpretación crítica, identificar aprendizajes).
5. Los puntos de llegada (formular conclusiones, recomendaciones y propuestas).

Los participantes del examen complejo tuvieron la posibilidad de seleccionar una línea de sistematización entre las alternativas: educación intercultural, pedagogía y didáctica, educación inclusiva y educación intercultural bilingüe o etnoeducación.

En esta última línea hace hincapié esta investigación, y se entiende como la reflexión de la implementación del currículo de estas modalidades de estudio, reconocidas legalmente por el MINEDUC como formas, métodos, materiales, conocimientos, utilización de la lengua materna en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollado en el aula.

Se realizó el estudio en base a un muestreo no probabilístico e intencional, basado en las sistematizaciones que giraban en torno a las estrategias didácticas implementadas para el trabajo de las lenguas nativas en el aula de clase. Además, se seleccionó solo a docentes interculturales bilingües. En este sentido, los participantes cuentan entre 7 a 23 años de experiencia en educación. Pertenecen a diferentes nacionalidades o pueblos, entre los cuales están: *Kichwa*, *Awá*, *Kayambi*, *Kutakachi*, *Kitucara* y *Shiwiar*. Sus lenguas nativas son: *kichwa* de la Sierra y de la Amazonía, *awapit* y *shiwiar*.

Adicionalmente, se trabajó con historias de vida que facilitaron la elaboración de una autobiografía, entendida como una herramienta de investigación, de formación y como *testimony*, que configuran la coincidencia del ser individual con su devenir en la dimensión colectiva (González 2007). Dicho en otras palabras, un relato de la propia vida en el que se mostraron motivos y acontecimientos dentro del contexto educativo.

Para el análisis de la sistematización de experiencias se seleccionaron las categorías de análisis y establecieron relaciones entre ellas. La tabla 1 muestra los códigos alfanuméricos de las narraciones de los participantes, con el fin de guardar la confidencialidad y anonimato. Resulta conveniente señalar que los participantes autorizaron el uso de la información con fines estrictamente académicos mediante un consentimiento informado.

Tabla 1:Características de los participantes

Código alfanumérico	Nacionalidad/Pueblo	Género	Edad	Experiencia docente (años)	Lengua	Provincia/cantón/parroquia
S1	Kichwa	Masculino	39	11	Kichwa	Pastaza/Arajuno/Arajuno
S2	Awá	Femenino	31	10	Awapit	Imbabura/Ibarra/Lita
S3	Kayambi	Femenino	38	12	Kichwa	Pichincha/Cayambe/Ayora
S4	Kutakachi	Femenino	33	7	kichwa	Imbabura/Cotacachi/San Francisco
S5	Kayambi	Masculino	45	14	Kichwa	Pichincha/Cayambe/Cangahua
S6	Kichwa	Masculino	44	19	kichwa	Pichincha/Cayambe/Cangahua
S7	Kichwa	Masculino	44	23	Kichwa	Loja/Loja/San Lucas
S8	Kichwa	Femenino	25	5	Kichwa	Napo/Tena/Tena
S9	Kitucara	Femenino	28	7	Kichwa	Pichincha/Quito/Puengasí
S10	Shiwiar	Masculino	32	7	Shiwiar	Pastaza/Pastaza/Montalvo

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados en las biografías docentes

La reconstrucción histórica de las narraciones de las experiencias se realizó a partir de las propuestas pedagógicas que los docentes implementaban en su práctica de aula. Esta reconstrucción se entiende como procesos vitales, históricos, social-dinámicos y únicos, que expresan una enorme riqueza acumulada de una serie de vivencias, y por ende, inéditos e irrepetibles, con la finalidad de obtener aprendizajes críticos, y con la intención de identificar elementos que mejoren y perfeccionen su práctica social futura (Jara 2018). Además, pasó por una serie de etapas que iniciaron con la interrogante ¿qué queremos sistematizar?, luego tuvo lugar la reconstrucción del proceso y su interpretación y se socializaron los resultados. Los resultados caracterizaron a la profesión docente, estrategias educativas, pérdida de la lengua y prácticas y saberes contextualizados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El sistema educativo ecuatoriano, de acuerdo a la normativa vigente, cuenta con el currículo nacional, intercultural bilingüe y etnoeducación (Quichimbo y Méndez 2020). En este contexto, los resultados que se presentan a continuación están alineados al eje de sistematización educación intercultural bilingüe o etnoeducación. Se hace hincapié en el rol que juega la EIB para valorar y revitalizar las culturas y lenguas de los pueblos y nacionalidades indígenas del país (MINEDUC 2013).

Así, los diferentes resultados obtenidos se discuten en relación con la lengua, ponen su foco de atención en el *kichwa*, *shuar*, *shiwiar chicham*, *a'ingae*; las estrategias educativas: modelos lingüísticos y técnicas didácticas en contextos multilingües, empleados por los docentes en su práctica de aula, que permite describir la situación sociolingüística y entender el rol de la lengua en la EIB y la aplicación del MOSEIB. En este estudio, “los conceptos de lengua e idioma son sinónimos. Designan un sistema de comunicación de carácter fonético organizado en distintos niveles y que es propio de los seres humanos” (MINEDUC 2010:7).

LA SITUACIÓN DEL PERSONAL Y LA PROFESIÓN DOCENTE

Ahora bien, la sistematización de experiencias inicia con el recuento histórico del proceso de formación docente, la descripción de las instituciones que laboran (o han laborado) y los registros con los que cuentan para su desarrollo. Estos elementos se convierten en el punto de partida de la experiencia a narrar.

Las narraciones de los docentes coinciden con una situación particular. Los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) - denominación de las Instituciones Educativas en EIB -; se encuentran en lugares muy lejanos. Así, “el CECIB se encuentra a una hora de vuelo

y cuatro horas vía fluvial” (S1), “debemos pagar vuelo para llegar a la institución” (S10), “hay mucha dificultad para llegar a mi lugar de trabajo, solo transitan camionetas, que cuesta el flete \$25 dólares americanos, por ese motivo se ingresa domingo y regreso viernes después de clases” (S2).

Las situaciones descritas son muy comunes en las escuelas rurales a nivel del país. Desde el punto de vista de Rodríguez (2018), los problemas de desplazamiento son frecuentes, los docentes que trabajan en escuelas rurales de tipo comunitario deben hacer transbordos o compartir vehículo para llegar a sus lugares de trabajo. Estos deslizamientos generan un mayor costo de vida, debido a que utilizan recursos propios para poder movilizarse, y en la gran mayoría de casos, el salario que reciben no es justo y no les alcanza, de ahí la importancia de dignificar el salario docente.

En cuanto a la formación como docentes, la mayoría cuenta que provienen del nivel tecnológico y algunos son bachilleres. En este contexto, el programa de profesionalización contribuye a la validación de sus trayectorias laborales y conocimientos. De esta manera, se fortalece su práctica de aula mediante la adquisición de competencias en pedagogía, didácticas específicas, currículo, evaluación, metodologías de investigación, entre otras. Desde la posición de Martínez (2013), la profesionalización docente permite proporcionar una enseñanza de calidad para los estudiantes, y la toma de conciencia en cuanto al rol del docente en la sociedad.

En relación con los registros de las experiencias, concuerdan con la existencia de informes, libros de experiencias, presentaciones, paleógrafos, cuadernos de apuntes, registro audiovisual (videos y fotografías), proyectos, programas, planificación curricular anual (PCA), planificación curricular institucional (PCI), planificación de unidad didáctica (PUD), entre otras. Esta información se convierte en una fuente de conocimiento de gran utilidad que permite “dirigirnos hacia los distintos momentos que ocurrieron durante el desarrollo de la experiencia y reconstruir esos momentos tal como fueron” (Jara 2018:140).

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIAS: REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA NATIVA

La sistematización de experiencias continuó con la formulación del plan de sistematización, los docentes coinciden en la importancia de la revitalización de su lengua nativa (*kichwa*, *awapit*, *shiwiar*) en los estudiantes de su institución y la comunidad. Además, se alinean al fortalecimiento de la EIB desde los saberes y los conocimientos locales (costumbres, tradiciones, lengua). Además, la parte central de la sistematización de experiencias se enfoca en la recuperación del proceso vivido, donde se realiza un ejercicio descriptivo y narrativo de la experiencia de manera cronológica. Aquí se muestra una serie de situaciones que aparecen en relación con la lengua, detalladas a continuación.

Dentro de las narraciones relacionadas con la lengua se encuentra el uso del *kichwa*, *awapit* y *shiwiar* en el aula de clase con los estudiantes y las estrategias educativas implementadas para sobrellevar esta situación:

Encontré alumnos tímidos, quienes hablaban un solo idioma, el *kichwa*. No había problema porque soy maestro bilingüe de habla *kichwa*. Al día siguiente llegaron dos alumnos más, no hablaban ni el idioma *kichwa* ni el español, en ese momento no sabía qué hacer, pasé el día sin poder hacer nada porque no tenía comunicación y los niños *kichwas* no se llevaban con los niños *shuar*. En la tarde tenía que visitar la casa de los dos alumnos *shuar*, tuve que caminar una hora, me daban miedo los animales de la selva, pero tenía que hacerlo por los niños. (S1)

Los aportes de este participante visualizan una problemática: encontró estudiantes con diferentes lenguas en una misma aula de clase (incluso unidocente). No obstante, al ser bilingüe (*kichwa* - español), le facilitó la enseñanza y el aprendizaje de una tercera lengua (*shuar*). De ahí, la importancia del bilingüismo como una necesidad para desenvolverse en cualquier contexto (Ramírez y Torres 2011). De hecho, el docente aprendió *shuar* gracias a la ayuda de una persona nativa, pues rememora: “le pedí que me enseñara su idioma y él aceptó, no perdí tiempo y empecé por las palabras más importantes, escribí un listado y me puse a repasar casi toda la noche” (S1).

Entre las estrategias didácticas implementadas para sobrellevar esta situación destaca la enseñanza de danzas como medio para conocer las costumbres y tradiciones de las nacionalidades *shuar* y *kichwa*. De este modo, “empecé a enseñarles danzas de las dos nacionalidades, eso les gustó muchísimo a los padres de familias y toda la comunidad educativa” (S1). Esta situación evidencia el rol del docente para promover la construcción del conocimiento desde diferentes tejidos sociales.

Otra de las narraciones se relaciona con la revitalización de la lengua *awapit*, para lo cual “se pidió la ayuda de un miembro de la comunidad, quien relataba en *awapit* una anécdota propia de su vida o alguna historia, leyenda, en su idioma; posteriormente se evaluaba mediante preguntas si habían entendido lo que el colaborador narró” (S2).

La contribución de esta participante se conecta con capacidad de incrementar y practicar varias palabras en el vocabulario de los estudiantes en lengua *awapit*. Además, la oralidad se establece como recurso durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la antigüedad *Palapcha* (la luna) era un hombre que vivía en la tierra como los demás mortales. Tenía una mujer muy hermosa llamada *Alpul*. Cuando el universo se dividió en diversos mundos, *Palapcha* juntamente con *K+ma* (las estrellas tuvieron que vivir en el cielo). *Alpul* quería irse con su esposo, pero no pudo porque la falda que llevaba puesta se le caía cada vez que intentaba subir. Resignada se quedó llorando en lo alto de un tronco por haber perdido a su esposo. Tanta fue la tristeza de *Alpul*, que se convirtió en pájaro que todavía se puede escuchar durante las noches de la luna. Su canto melódico significa: “llévame... llévame”. (S2)

En lengua *awapit*:

Ana pilne palapcha masa ampu purawakm+is pilita. Masa ashampa m+jawakm+sh Apul. Pil nailta Kimi paluchean cama kasda purawakishmin chiyumal pura kishmin alpul. Ishntuawakm+sh pañal ampusa puyunne taishtawarin awakm+shuishnakane ashtu nuktawakm+sh masa tikuaishta paño ampu kar+k. Suasne alpune chichu natar+tkismin makima m+shinamai amtawara palapcha pesar piña kantume m+ichí... m+ich. (S2)

Se puede ver hasta ahora que se trabajó desde la oralidad en dos lenguas, donde un miembro de la comunidad redactó el cuento de “La esposa de la luna”, propio de la comunidad, donde se integraron la pronunciación y la escritura del alfabeto *awapit*. La docente argumenta: “algunos han olvidado la pronunciación de este idioma, por ello fue indispensable integrar la escritura del alfabeto *awapit* y algunas de las palabras más utilizadas y que los niños las puedan relacionar en la comunidad” (S2).

Por otro lado, en el área de Matemáticas se trabajó bajo la elaboración de una hoja con los números y sus nombres, tanto en *awapit* como español “uno: *maza*; dos: *pas*; tres: *kutña*; cuatro: *ampara*; cinco: *shimku*; seis: *wak*; siete: *pikam*; ocho: *ita*; nueve: *ita*; diez: *passhish*” (S2). En Ciencias Naturales con cartillas con imágenes de animales con su respectivo nombre en las dos lenguas, “gato: *kattu*; loro: *nutro*; cerdo: *kuzu*; perro: *kuisha*” (S2), repitiendo la pronunciación de cada imagen en la lengua nativa.

Las diferentes estrategias implementadas por la docente invitaron al desarrollo de la memoria, a la retención y concentración, a través del juego con cartillas, por ejemplo. Además, la asociación de la imagen con la palabra desarrolló la capacidad de escritura y lectura. También, se revitalizó el uso de la lengua nativa en todas las actividades, incluso mediante canciones en el área de Educación Artística:

Buenos días para todos,
Buenos días para mí,
Hoy me siento muy contento,
Hoy me siento muy feliz,
Si estás feliz lo sabes,
Aplaudirás (bis)
Si estas feliz lo sabes,
Muy muy alto lo dirás,
Si estás feliz lo sabes,
Gritarás.
¡Estoy feliz!

En lengua *awapit*:

Wat k+tai ausruspa,
Wat k+tai ap,
Kamtusme kulna salzhain
Kamtusme kulna salzhain
Wacha Kamtusme izhain,
Pashukas,
Wacha Kamtusme izhain,
Apta usparuspa,
Wacha Kamtusme izhain,
Salna,
¡Wacha Kamtusme!

Otra de las narraciones relevantes se enmarca dentro del proyecto Tierra de niñas, niños y jóvenes para el Buen Vivir (TINI), “metodología a través de la cual los adultos otorgan a los niños, niñas y jóvenes, desde medio metro cuadrado de tierra, donde crían la vida y la biodiversidad” (MINEDUC 2019:6). En el TINI se implementó el trabajo del área de Lengua y Literatura con el fin de revitalizar el *kichwa*.

La comunicación dentro del huerto durante el periodo de trabajo se realizaba en el idioma *Kichwa*, con el objetivo de fortalecerlo y dar valor a la asignatura (...) el primer tema que se trató fue sobre sustantivos, verbos y pronombres personales, que se utilizaban al llevar a cabo la actividad de siembra. (S3)

Esta narración muestra el rol del docente para revitalizar la lengua nativa, en este caso el *kichwa*. Se desarrollaron diferentes destrezas y se aprendieron diferentes contenidos como: “sustantivos (*shutikuna*), adjetivos (*shutilli*), pronombres personales (*shitirandikuna*), estructura de la oración (*yuyaykuna*), oraciones interrogativas (*tapuchik yuyaykuna*), verbos (*imachikkuna*), morfemas (*shimikikuna*), cuentos y leyendas (*ñawpa rimaykuna*), poesías (*arawikuna*), adivinanzas (*imashikuna*)” (S3). Además, la experiencia más allá de la siembra se enfocó en integrar las diferentes disciplinas, saberes y conocimientos locales en favor del ambiente, basada en valores del *Sumak Kawsay*.

Otra de las estrategias didácticas implementadas para trabajar las lenguas es la *Tulpa* “creada con la finalidad de recuperar, fortalecer, revitalizar, practicar y conservar el idioma *kichwa* y las sabidurías andinas, inspirada en la manera espontánea de transmitir saberes y conocimientos ancestrales de nuestros abuelitos y abuelitas a los nietos.” (S4). Este caso es importante, ya que se trabaja desde procesos de endoculturación, donde la generación mayor enseña a la menor. También es importante la enseñanza del saber *kichwa* que parte de las siguientes etapas: adquisición, creación, socialización, práctica y evaluación. En estas se trabajan saberes, memorias, narraciones, cuentos, leyendas y mitos; es decir, prácticas relacionadas con los saberes y sabiduría de los pueblos y nacionalidades ecuatorianos.

LA PROBLEMÁTICA DE LA PÉRDIDA DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Una vez realizada la descripción y la narración del proceso vivido por los docentes, se continúa con las interpretaciones críticas. En este sentido, los participantes coinciden que los niños y los jóvenes en su mayoría no desean aprender la lengua nativa sino el español. En el caso del *kichwa* existe un recelo en su aprendizaje, dado que, por un lado “(...) los niños aun siendo indígenas rechazaban su origen, su lengua materna y por ende su autenticidad ancestral” (S4), y por otro, “no saben *kichwa*, no les enseñan por vergüenza o por falta de interés en inculcarles el idioma. (S8). Esta situación sucede de igual manera con el *awapit*: “tampoco querían hablar el idioma *awapit*, les daba un poco de recelo o vergüenza, sus hogares se van adaptando a las costumbres de otros lugares y de a poco pierden las raíces de su pueblo”. (S2)

Las situaciones descritas anteriormente muestran el peligro de la desaparición de la lengua nativa, no solo en Ecuador sino en el mundo. Según Paronyan y Cuenca (2018) entre los factores que repercuten en esta problemática se encuentra la idiosincrasia de la comunidad, al considerar que el aprendizaje de la lengua materna cerrará las puertas para mejorar la situación socioeconómica. En este sentido, se debe reconocer que existen actitudes negativas de la comunidad hacia su propia lengua y cultura (UNESCO 2003).

Estas condicionantes ponen en peligro la desaparición de la lengua nativa. En el caso del Ecuador, Garcés (2020) indica que están en riesgo de desaparecer el *ep̄era* y el *sapara*, por lo que resulta necesario desarrollar acciones de mantenimiento y revitalización lingüística. Ospina (2015) coincide al señalar el imperativo de implantar políticas lingüísticas para que no desaparezcan. No obstante, existen procesos complejos para la “(...) formulación y una implementación de políticas públicas afirmativas en el sentido de garantizar la institucionalización y también prácticas sociales que valoricen, divulguen y amplíen el uso de una lengua minoritaria” (Maia 2015:19). En este sentido, urge el trabajo desde los diferentes actores e instancias para la correcta aplicación de las políticas públicas.

En el orden de ideas señaladas, la revitalización de la lengua nativa se convierte en una tarea de todos: docentes, estudiantes, padres de familia, ciudadanía en general. No obstante, el trabajo docente en el aula es fundamental debido a que pueden trabajar con una serie de estrategias educativas, como las evidenciadas en este estudio.

Sin embargo, existe un problema fundamental: no todos los docentes de EIB conocen la lengua nativa de aquellos lugares donde laboran (Rodríguez 2018). Esto dificulta la utilización de la lengua durante el proceso educativo. Sumado a esto, fuera del aula clase, la interacción sigue ocurriendo en español (Rodríguez 2018).

Por ello, se insiste en el rol del docente para revitalizar las lenguas, así dan cuenta las siguientes narraciones: “la lengua *kichwa* es parte de la herencia de nuestro pueblo indígena, la cual debemos valorar y enseñar a nuestros niños(as)” (S6); “en cuanto a la lengua materna, es decir, el *kichwa*, debería ser aplicado en las aulas porque la lengua es inmediata expresión de la cultura de un pueblo originario” (S7); “la lengua *kichwa* se debe comenzar [se refiera a enseñar] en los niños y niñas en temprana edad” (S9); “es necesario el fortalecimiento de la lengua materna *Shiwiar*” (S10).

Estas afirmaciones muestran que los docentes están conscientes de que es necesario fortalecer la EIB “para mejorar la calidad de educación intercultural bilingüe, se debe realizar, talleres, cursos de formación en esta área específica (*kichwa*)” (S6). Además, ponen en evidencia la importancia de la lengua nativa en el país y su enseñanza, más aún cuando Ecuador es un estado pluricultural y multiétnico que debe respetar y estimular el desarrollo de las lenguas existentes en su territorio (Asamblea Constituyente 2008).

Por otra parte, permite visualizar la planificación, preparación y aplicación de prácticas de enseñanza apropiadas conforme al contexto estudiantil. De esta manera, se aporta a que no desaparezca la lengua nativa, ya que la extinción significa la pérdida irrecuperable de saberes únicos y culturales (UNESCO 2003). En Ecuador, la revalorización de las lenguas constituye una tarea ardua que debe contribuir al desarrollo de los pueblos y nacionalidades (MINEDUC 2010).

En el caso de las diferentes narraciones descritas a lo largo de esta sección, se destaca la aplicación de la lengua de las nacionalidades y los pueblos como lengua principal de educación, y el español como lengua de interrelación intercultural de los docentes. Así lo establecen la EIB y los lineamientos del MOSEIB que hacen alusión al uso de las lenguas en la implementación del proceso educativo por parte de los docentes (MINEDUC 2013). De hecho, el ámbito educativo es el medio principal para desarrollar el bilingüismo (Signoret 2003).

IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS Y SABERES CONTEXTUALIZADOS

En las estrategias educativas implementadas, las narraciones se trabajan bajo un enfoque de literacidad para mejorar procesos de lectura y escritura. En la línea de pensamiento de Zavala (2009), las nuevas literacidades son entendidas como prácticas de lectura y escritura que suceden en un contexto sociocultural concreto, o como las concibe Gleich (2005): prácticas letradas en la vida cotidiana de los ciudadanos bilingües.

En el caso descrito de la enseñanza y el aprendizaje del *awapit*, se puede evidenciar el trabajo desde el contexto sociocultural, de ahí su importancia, debido a que el aprendizaje ocurre en él, y permite que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones relevantes de la vida real, favorezcan la contextualización del aprendizaje convirtiéndolo en una enseñanza significativa. Es por ello que, la escritura “es un fenómeno socialmente situado y que su forma y contenido varían de una comunidad a otra, de un nivel al otro, de una disciplina a otra” (Cordero, Riera y Villavicencio 2018:26).

Las narraciones de los docentes muestran que otras formas de lectura y escritura son posibles, su enseñanza se vincula con prácticas socioculturales contextuales (aprendizaje situado) y cada quien utiliza una escritura distinta según el entorno. Es por esta razón que “el contexto es importante, porque los niños no aprenden a leer y a escribir en el vacío (...). Al contrario, aprenden a hacerlo en escenarios escolares en los que, junto con las habilidades de escritura y lectura, aprenden también su contexto” (Fishman 2004:276), como las narraciones descritas a lo largo de esta sección.

Dentro de las narraciones se denotan los desafíos existentes en la sociedad para fortalecer el diálogo de saberes y el intercambio científico *in situ* de los saberes y conocimientos locales, que permiten la recuperación de lo que hacen y lo que comprenden los pueblos y las nacionalidades del país en sus territorios, tal como sucede con la implementación de la *Tulpa*. Dicho de otro modo, son vitales los acontecimientos vinculados con el ser humano en su complejidad, que están presentes en la gestión y razón de vida de los pobladores.

De hecho, existe una problemática relacionada con el reconocimiento de estos conocimientos, ya que desde paradigmas positivistas (lógica occidental) estos no tienen cabida. A decir de Medina (2015) estas visiones hegemónicas imponen una única manera de pensar y actuar, de ahí la importancia del reconocimiento de la pluralidad de saberes (Sousa 2006).

Al mismo tiempo, las experiencias descritas destacan la importancia de incluir en sus planes de estudio perspectivas que integran saberes y conocimientos locales vinculados a los pueblos y nacionalidades del país, ya que generalmente la formación, los textos y la investigación han estado vinculados desde enfoques hegemónicos a partir de los cuales se establece la rigurosidad de conocimientos (Lander 2000), donde otros conocimientos no tienen cabida.

Es por ello que la incorporación por parte de los docentes de estos conocimientos supone a avanzar en procesos de descolonización del saber, para reconocer el valor de los unos y los otros mediante el diálogo de saberes. De hecho, los docentes coinciden en el fortalecimiento de la EIB y los saberes y conocimientos locales. Además, la importancia de la revitalización de la lengua nativa, debido a que los niños y jóvenes deben aprender su lengua, tradiciones, costumbres, entre otras.

CONCLUSIONES

El estudio destacó la importancia de las estrategias educativas para la revitalización de la lengua nativa a partir de las narraciones de los docentes interculturales bilingües. Se recalca la práctica de aula, donde se puede evidenciar la enseñanza con perspectiva histórica, cultural, lingüística y territorial, donde se prioriza la lengua nativa. De esta manera, se encamina al fortalecimiento de la EIB y la implementación de una manera adecuada del MOSEIB.

Asimismo, es necesario señalar que el manejo de diversos enfoques, metodologías y recursos para la enseñanza de la lengua nativa por parte de los docentes permitió procesos integrales en contextos multilingües. Entre las diferentes estrategias educativas implementadas tenemos: la oralidad mediante el trabajo con los saberes locales desde los adultos mayores; narraciones en relación con

leyes propias del contexto; actividades de retención y concentración a través del uso de cartillas, entre otras.

Las diferentes estrategias educativas empleadas para el manejo de la lengua nativa por los docentes permitieron la construcción del conocimiento situado y el enriquecimiento cultural de su nacionalidad. Estos procesos se articularon de manera coherente con los aprendizajes necesarios para el fortalecimiento de la EIB en contextos interculturales. Además, se diseñaron y adecuaron metodologías y técnicas de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

En definitiva, las diferentes estrategias utilizadas por los docentes aportaron a la reflexión semántica y funcional de la lengua nativa, otorgando importancia a la lectura y escritura para el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. De ahí, la necesidad de revitalizar la lengua nativa de los pueblos y nacionalidades en el país.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: El autor declara no tener conflictos de interés.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES: El autor declara que el 100% del trabajo es de su autoría.

DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA: El autor declara que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altmann, P. (2017). La interculturalidad entre concepto político y *one size fits all*. En J. Gómez (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 13-36). Guayaquil, Ecuador: Uartes ediciones.
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2),171-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito, Ecuador: Gobierno de la República de Ecuador.
- Asamblea Constituyente. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador: Gobierno de la República de Ecuador.
- Castro, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En R. Grosfoguel y S. Castro (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Chávez, A., Chenet, M. y Quispe, W. (2019). Estrategias didácticas para la revitalización de lenguas originarias en estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. *Revista San Gregorio*, 1(33) 67-76. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i33.1083>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. Santiago de Chile, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Cordero, G., Riera, G. y Villavicencio, M. (2018). *¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica*. Cuenca, Ecuador: Editorial Don Bosco.
- Córdova, L. (2015). Iniciativas para la revitalización de lenguas en riesgo del sur de México. *Lengua y Sociedad*, 15(1), 5-19. <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/366>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethno-graphy*. California, Estados Unidos: Altamira Press.

- Fishman, A. (2004). Etnografía y literacidad: aprendizaje en contexto. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Garcés, F. (2020). *La revitalización de las lenguas indígenas del Ecuador: una tarea de todos*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Ghiso, A. (2019). *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*. Medellín, Colombia: Municipio de Medellín. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2021/04/Sabemos_mas_de_lo_que_sabemos_sistematiz.pdf
- Gleich, U. (2005). *Literalización de lenguas orales. Estrategia hacia su normalización, la experiencia de Bolivia*. En W. Küper y T. Valiente (Eds.), *Pueblos Indígenas y Educación* 57 (pp. 77 - 102). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- González, M. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Encounters of Education*, (8), 85-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683179>
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En S. Castro (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 49-70). Santafé de Bogotá, Colombia: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Llanquino, G., Salamanca, G. y Teillier, F. (2019). Aprendizaje del mapuzugun desde metodologías propias: perspectivas y avances para la revitalización de lenguas originarias. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 121-143. [10.19053/01227238.9918](https://doi.org/10.19053/01227238.9918)
- López, L., Moya, R. y Abram, M. (2015). *Pueblos indígenas y educación N° 64*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Maia, M. (2015). La revitalización de las lenguas indígenas y su desafío en la educación intercultural bilingüe. En L. López, R. Moya, y A. Abram (Eds.), *Pueblos indígenas y educación N° 64* (pp.17-36). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Martínez, M. (2013). La influencia de la profesionalización del docente en la enseñanza. *Ra Ximhai*, 9(4), 141-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004013>
- Medina, Z. (2015). Globalización y Neoliberalismo: su expresión en la educación latinoamericana. En D. Gómez (Ed.), *Educación y Neoliberalismo* (pp. 13-28). Bogotá, Colombia: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Ministerio de Educación. (2010). *Manual de metodologías de enseñanza de lenguas*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2019). *Guía introductoria a la metodología TINI*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Ospina, A. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48. <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>
- Paronyan, H. y Cuenca, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Transformación*, 14(3), 310-326. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300310&lng=es&tlng=es
- Quichimbo, F. (2019). La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 15-23. [10.32719/26312816.2019.2.2.2](https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.2)

- Quichimbo, F. F. y Méndez, N. M. (2020). Currículo y justicia social: un abordaje desde la interculturalidad. *Ciencia e Interculturalidad*, 27(02), 22-29. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/416/4161926005/4161926005.pdf>
- Ramírez, M. y Torres, J. (2011). Importancia del bilingüismo en el proceso enseñanza aprendizaje del inglés. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 355-363. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832330036>
- Rodríguez, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Políticas educativas de la Revolución Ciudadana: teorías y realidades. Escuelas comunitarias y Unidades del Milenio*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, 25(102), 6-21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000400002&lng=es&tlng=es.
- Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Tricle.
- Torres, V., Diaz, D., Lema, D., Ibadango, M. F. y Manosalvas, K. (2020). Focus group y grupos de discusión como técnicas cualitativas para la creación de espacios de diálogo y debate en la revitalización de lenguas ancestrales. *AXIOMA*, (22), 62-68. <http://pucesinews.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/601>
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. París, Francia: UNESCO.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, (12), 209-227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617422012>
- Zavala, V. (2009). La Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona, España: Paidós Educador.